**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Análise do discurso e ensino de história – trajetória e sentidos

Luen Maraucci Rubião Ardenghi

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leda Verdiani
Tfouni

Ribeirão Preto
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO OU PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Ardenghi, Luen Maraucci Rubião

Análise do discurso e ensino de história – trajetória e sentidos/Luen Maraucci Rubião Ardenghi; orientadora Leda Verdiani Tfouni - Ribeirão Preto, 2013.
123 f. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Área de Concentração: Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2013.

1. Análise do Discurso. 2. Ensino de História 3. Educação.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luen Maraucci Rubião Ardenghi

Análise do discurso e ensino de história – trajetória e sentidos

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Essa caminhada percorrida com muito respeito e admiração aos profissionais que me guiaram é dedicada à minha família: mãe, irmãs, marido, filho e ao meu pai que de outro plano zela por nós. Dedico à Profª Drª Leda, cujas orientações refinaram meu olhar perante o universo discursivo. À Érika Natacha de Andrade, que me incentivou a dar o primeiro passo. À Drª Maria Priscila Cescato e Suhaila El Faro, que me ouviram, acolheram e me ensinaram demais na árdua busca pelo equilíbrio.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Leda Verdiani Tfouni, que me aceitou e acreditou em meu potencial desde o início. Admirável ser humano e profissional que me inspira. Agradeço por me ensinar o respeito à linguagem e ao discurso, especialmente por me guiar perante os desafios dos mesmos. Mediante minhas aflições ao longo tessituras discursivas científicas, sempre afirmava que não bastava escrever de modo diferente, mas, sobretudo pensar de outra maneira, com outro olhar, ser sensível para perceber as disputas discursivas, o silêncio, a atuação do inconsciente. Certa vez, em uma reunião voltada a esse trabalho Leda ao ler meus escritos, percebeu um “erro”: eu escrevi “emprenhar” querendo dizer empenhar. Logo ela disse: “Perceba o que o equívoco quer que você veja! O inconsciente está falando.” No momento eu não considerei a importância daquela afirmação. No entanto, meses depois estava grávida de meu primeiro filho tão desejado. O inconsciente e o desejo escapando pela linguagem. A Leda tinha mesmo que falar! Agradeço por momentos reflexivos riquíssimos em nossas reuniões, pela confiança, generosidade, exigência, pelo exemplo de vida e de trajetória profissional.

AGRADEÇO

A Deus, que na imperfeição me acolhe e me recebe.

À minha mãe Maísa, que, com sua sabedoria, me ensina que nem sempre o que é justo é o mais saudável no exercício da convivência humana. Agradeço pelo amor apesar de todos os tropeços. Por acreditar em mim, mesmo nos períodos em que me era impossível tal pensamento.

Ao meu marido, companheiro dos planos de vida. Agradeço por zelar por nossa família que se inicia e por me ensinar que apesar das diferenças, as relações humanas podem ser enriquecedoramente encantadoras.

Às minhas irmãs Lis e Leína, por me aceitarem e me respeitarem exatamente como sou.

Ao meu filho Enrico, que me ensina a viver um dia de cada vez. Por todos os sorrisos que enchem meu coração de esperança na vida.

À Érika Natacha de Andrade, por acreditar em mim e me incentivar na busca pela qualificação profissional.

À Ana Paula Rodrigues de Oliveira, diretora do CE 241 – Sesi de Sertãozinho- pelo entendimento e compreensão em minhas ausências ao longo da construção dessa dissertação.

Aos professores da minha banca de qualificação Antônio Carlos Petean e Vera Lúcia Navarro, pelas riquíssimas sugestões e reflexões.

À Tereza Cristina Pires, diretora da Escola Edith Dalmaso, por viabilizar o acesso aos professores de sua escola, cujas entrevistas fazem parte da análise em meu trabalho.

Aos professores C. A. F. e P. M. F. pela atenção e solicitude nas entrevistas, mesmo que por poucos momentos.

À Dr^a Maria Priscila Cescato, pela compreensão e gentileza nas escutas. Pelo conforto e acolhimento nos momentos que pareciam não ter saída.

À Suhaila El Faro, pelas indagações assertivas. Pela paciência e serenidade nos meus momentos de angústia.

Ao CNPq, pelo apoio e financiamentos concedidos.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção dessa Dissertação de Mestrado.

RESUMO

O presente trabalho aborda, fundamentado na Análise do Discurso pêcheutiana, discussões acerca do funcionamento e das formações discursivas, que constituem, ao longo da trajetória do Ensino de História no Brasil, posições de saber/poder formadoras e perpetuadoras de práticas no interior das escolas (e que ressoam para outros espaços) que interditam posições dos alunos e de professores enquanto intérpretes historicizados. Através de análises, embasadas no paradigma indiciário, busca-se pela compreensão da construção e produção discursivas dos currículos para o Ensino de História no Brasil. Há a intenção de entender os dispositivos discursivos que permitem e legitimam práticas e pensamentos calcados na trajetória dos currículos, metodologias, situações de aprendizagem, avaliação e orientações aos professores referentes ao Ensino de História. Esse trabalho tem a intenção de suscitar questionamentos acerca da posição do próprio professor de História, tanto na abordagem que esse tem da mesma, como também possibilitar vieses interpretativos nas práticas com seus alunos em sala de aula, especialmente referentes à utilização dos livros didáticos.

Palavras-Chaves: Análise do discurso, Ensino de História, Livros didáticos.

ABSTRACT

This work addresses, based on Pêcheux's contribution to Discourse Analysis, discusses about the operation and discursive formations, which are along the trajectory of the Teaching of History in Brazil, positions of power / knowledge and perpetrators of forming practices within schools (and other spaces that resonate to) interdict positions that students and teachers as interpreters historicized. Through analysis, supported the evidential paradigm, we seek to understand the discursive construction and production of curricula for the teaching of History in Brazil. The intention is to understand the discursive practices that enable and legitimize and thoughts rooted in history curricula, methodologies, learning situations, evaluation and guidance to teachers for the Teaching of History. This paper aims to raise questions about the position of professor of history itself, both in approach that has the same, but also enable interpretive biases in practices with their students in the classroom, especially regarding the use of textbooks.

key words: Discourse Analysis, Teaching History, Textbooks.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. METODOLOGIA	15
2.1 Considerações sobre o <i>corpus</i>	15
2.2 Aspectos metodológicos – a constituição do <i>corpus</i>	18
3. MEMÓRIA, HISTÓRIA E OS ESQUECIMENTOS	25
4. ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO DE HISTÓRIA – TRAJETÓRIA E SENTIDOS	32
5. SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – ASPECTOS TEÓRICOS	80
6. SOBRE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	89
7. MOMENTOS DAS ENTREVISTAS	95
8. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (1)	98
8.1. Entrevista semiestruturada (2)	101
9. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	105
10. CONCLUSÕES FINAIS	113
11. BIBLIOGRAFIA	117

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda, fundamentado na Análise do Discurso pêcheutiana, discussões acerca do funcionamento e das formações discursivas, que constituem, ao longo da trajetória do Ensino de História no Brasil, posições de saber/poder formadoras e perpetuadoras de práticas no interior das escolas (e que ressoam para outros espaços) que interditam posições dos alunos e de professores enquanto intérpretes historicizados.

Através de análises, embasadas no paradigma indiciário (GINSBURG, 1980), busca-se pela compreensão da construção de sentidos e produção discursivas relativas às alterações curriculares feitas para o Ensino de História no Brasil. Há a intenção de entender os dispositivos linguísticos discursivos que permitem e legitimam (quando institucionalmente empregados) práticas e pensamentos (esses também podem ser considerados enquanto práticas, visto que são sustentação para as mesmas) calcados na trajetória dos currículos, metodologias, situações de aprendizagem, avaliação e orientações aos professores referentes ao Ensino de História.

Além da discussão acerca do *corpus*, que é apresentada no capítulo “Aspectos metodológicos - constituição do *corpus*”, das reflexões teóricas tratadas em “Memória, História e os Esquecimentos” e da análise e debates expostos em “Ensino de História – trajetória e sentidos”, esses escritos têm a intenção de suscitar questionamentos acerca da posição do próprio professor, tanto na abordagem que esse tem da História, como também possibilitar vieses interpretativos nas práticas com seus alunos em sala de aula, especialmente referentes à utilização dos livros didáticos.

Entende-se que as questões envolvidas no processo de aprendizagem são inúmeras. Abrangem desde os aspectos pessoais, da individualidade e/ou dificuldade de cada um e atingem até mesmo às relações interpessoais estabelecidas dentro dos ambientes em que a aprendizagem é o principal elemento a ser desenvolvido.

Com relação ao ensino de História não é diferente. O profissional que leciona a “disciplina” tem que se atentar em diferentes vertentes, que não somente o

conteúdo preestabelecido e estanque, para que possa garantir uma aprendizagem efetiva e significativa por parte de seus alunos.

Ainda, deve investir nas multiplicidades interpretativas, na possibilidade do desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, na provocação de estímulos para aflorarem as múltiplas inteligências. Nesse sentido, encontra-se a justificativa do presente trabalho: a importância da qualificação do professor da disciplina de História com uma formação fundamentada na Análise do Discurso. Essa união tem como finalidade inferir significativamente no processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando aos mesmos tornarem-se produtores do próprio conhecimento, serem intérpretes historicizados dentro ou distante do universo escolar.

Essa parceria não pretende apenas apresentar problematizações, questionamentos, estranhamentos referentes aos discursos oficiais, que são a base do Ensino de História no Brasil, mas também possibilitar que os professores desenvolvam recursos (que devem ser estendidos aos alunos) não somente no interior do universo escolar, sobretudo para além dele, na intenção de lidar com os desafios no decorrer de suas próprias vidas. Esse amálgama tem função de cultivar hábitos que permitam aos sujeitos autonomia, mesmo que não absoluta, em suas próprias opiniões, reflexões e questionamentos.

É importante que o professor perceba e trabalhe com a pluralidade de processos de aprendizagem no interior da sala de aula e, deseje ser, além de professor, um pesquisador do campo educacional; qualidades essas que são ou deveriam ser pré requisitos para o exercício dessa profissão. Não se pode pensar em um professor que esteja distante da atividade da pesquisa, pois sem ela seu trabalho permanece estagnado; nem distante do exercício educacional, pois sem ele não há mais sentido a busca pela qualidade.

Dessa maneira, professores de História poderão buscar por ajuda e recursos na AD, utilizar-se dela como dispositivo interpretativo no que tange à aprendizagem e à produção de conhecimento. Poderão ainda, através desses escritos e das reflexões e problemáticas levantadas, direcionar suas formações para uma área que vem enriquecer suas práticas docentes e colaborar para alterações positivas na maneira de como acreditam que se desenvolvem os processos de aprendizagem e

na compreensão das construções discursivas, que são fontes para o trabalho em sala de aula.

Todo o processo de construção do presente trabalho apresenta-se com significativa relevância, pois ao atuar e pesquisar na área da educação, depara-se com muitas incertezas e problemáticas importantes. O confronto entre práticas docentes e suas teorias encontra-se no centro do debate acerca da maneira com a qual se lidam com as dificuldades de aprendizagem. Acredita-se que a concepção de ensino de um professor interfere significativamente no processo de aprendizagem dos alunos, portanto, a discussão levantada aqui é de frequente preocupação e objeto de reflexão.

A interface da Análise do Discurso de filiação francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux, com o ensino de História apresenta-se extremamente enriquecedora, já que a primeira, assume o sujeito como perpassado pela História, sociedade e cultura, ou seja, um sujeito que não se encontra isolado nem dissociado da linguagem. Assim, se acredita que o aluno, da mesma maneira que seu professor, é sujeito permeado pela ideologia de seu tempo, impregnada no cerne das famílias, no processo histórico, nas práticas religiosas, nos vínculos afetivos, nas instituições, produções científicas, etc. Diante disso, o professor deve, antes de tudo, conhecer a realidade de seu aluno, entender de onde ele vem, em que contexto está inserido, para que não anule o significado presente na posição de seu aluno enquanto sujeito representante/produtor de significados/sentidos.

Concomitante a isso, deve proporcionar aos alunos outros caminhos que atinjam a aprendizagem significativa e possibilitar condições, recursos diferenciados com base na permissão e incentivo das interpretações plurais, alcançando práticas que envolvam os discursos polêmico e lúdico (ORLANDI, 1987), cujos lugares permitem brotar a polissemia, a criatividade e a produção de conhecimentos.

2. METODOLOGIA

2.1 Considerações sobre o *corpus*

... há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa.

José Saramago

Uma discussão relevante ao adentrar nos aspectos metodológicos desses escritos refere-se ao modo como o/a analista reflete sobre o *corpus* selecionado para sua pesquisa. Para tanto, é indispensável considerar a filiação teórico/metodológica do/da analista.

Concorda-se com a maneira como a Análise do Discurso pêcheutiana trabalha e permite as possibilidades interpretativas a partir do *corpus* selecionado, sem, contudo, abandonar as marcas discursivas da ideologia, do contexto sócio-histórico e da posição do sujeito. Aliás, é através desses mecanismos que a AD constrói a compreensão ao longo análise. A constituição do *corpus*, na AD, não tem por objetivo a seleção dos discursos que serão interessantes a serem analisados por si mesmos, mas os tomam como representativos.

Pêcheux (apud SARGENTINI, 2005), através do conceito de formação discursiva associado ao materialismo histórico, propõe uma mudança substancial em relação à concepção de discurso e de *corpus*. Ambos, para Pêcheux, não podem ser vistos desconectados das condições históricas de produção, que são constitutivas das significações. Os *corpora* inscrevem-se no interior de determinadas condições de produção, definidas em relação à história das formações sociais.

Assim, pensar em *corpus* é adentrar no terreno da heterogeneidade. Não há como cogitar um padrão, modelo, forma pré-determinada quando contatamos com o *corpus* selecionado. Esse, dependendo do viés encontrado pelo analista ao longo de seu trabalho de análise, pode possibilitar a produção de diferentes efeitos de sentido. O que nos faz pensar que, se outro analista, ao deparar-se com o mesmo *corpus* do primeiro, pode mediante seus fundamentos teóricos, interpretá-lo de maneira completamente distinta da do primeiro. Por isso se acredita que o *corpus* não é esgotável, pois não diz por si só, ele está em constante afecção com o

analista que o escolheu, partindo de uma ótica pessoal e subjetiva do mesmo. Se um analista estiver diante dos mesmos *corpora* selecionados para esses escritos, poderá construir um trabalho singular, distinto, pois a interpretação, para além de depender unicamente dos fundamentos teóricos, está intrinsecamente vinculada ao modo como o/a analista é afetado pelo *corpus*. Portanto, concordamos que o sentido não está como essência na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, em vista disso é sempre incompleto. Por esse motivo o sentido pode escapar, pode ser outro. O enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação.

A análise discursiva permite interrogar sobre os sentidos estabelecidos em distintas formas de produção, provenientes das mais variadas naturezas (verbais, não verbais, textos escritos ou orais, frases, palavras, imagens, fotografia, imagem corporal, entre outros), bastando que sua materialidade produza sentidos para serem interpretados. Contudo é importante ressaltar que a interpretação sempre é passível de equívoco, pois embora pareça ser clara, na realidade existem muitas e diferentes definições, sendo que os sentidos não são tão evidentes como parecem ser. Portanto, estar na posição de analista é uma escolha não apenas epistemológica, mas também estratégica e política, na medida em que implica posicionamentos variados e a consideração cuidadosa dos seus efeitos.

Agra do Ó (2004) discorre acerca dos pensamentos de De Certeau sobre a produção historiográfica, que é pertinente quando transportada à posição do analista do discurso:

De Certeau indica algumas características que não podem ser negligenciadas: em primeiro lugar, se a pretensão do texto for a de dizer algo novo, ele deve conter não apenas uma nova interpretação, ou experimentar métodos novos, mas, principalmente, deve dar margem à 'elaboração de outras pertinências', a 'um deslocamento da definição e do uso do documento', além de organizá-los de forma singular. Afinal, insiste Certeau, a construção da narrativa historiográfica não é outra coisa a não ser uma operação, ou seja, algo que se dá em meio a um 'conjunto de práticas', e é essencial numa pesquisa histórica que se queria séria e respeitada um diálogo com o já posto que dilate as margens do saber. Cada enunciação deve se dar em relação a outras, mas deve buscar intervalos, lugares de sombra ou de silêncio, e preenchê-los de sentido. Uma 'obra de valor' em história, afinal, é aquela que é reconhecida como tal pela comunidade de historiadores, e que amplia as fronteiras da disciplina histórica, ensejando por sua vez novas experimentações. Afinal, o resultado

final do trabalho do historiador é, sempre, ‘o *produto* de um *lugar*’, e a isso paga um tributo (p. 51).

A *História Cultural*, aos moldes de Roger Chartier (1990), vai ao encontro desta mesma posição de sujeito/analista apresentada acima, pois trabalha um conceito de “visão de mundo” de um determinado sujeito sócio cultural. Concorde-se com o conceito de “visão do mundo” de Chartier (op. cit. 1990), ao relacioná-lo à posição do analista quando se depara com seu *corpus*:

Com efeito, a noção de visão do mundo permite articular, sem reduzir um ao outro, o significado de um sistema ideológico descrito por si próprio, por um lado e, por outro lado as condições sócio políticas que fazem com que um grupo ou uma classe determinados num dado momento histórico, partilhem, mais ou menos, conscientemente ou não, esse sistema ideológico [...] Perante as idéias dessa época, a tarefa do historiador das idéias [ou do analista do discurso] é, portanto, a de ‘substituir a busca de uma determinada função’, função esta que só pode ser apreendida se for considerado globalmente o sistema ideológico da época considerada (p. 50).

Percebe-se, a todo instante, um imbricamento entre os *corpora* ao longo da tessitura desses escritos. Este conflito é de extrema importância, pois possibilita ao analista a percepção e investigação dos lugares discursivos e suas categorias, bem como a maneira pela qual ele irá dar sentido e se apropriar daqueles. No entanto, é válido ressaltar que as perguntas do analista, ao debruçar-se sobre os *corpora*, partem do presente. Desta maneira, é importante estar atento para não se cometer analogias anacrônicas ao se lidar com conceitos ao longo da história, sobretudo devido à dependência entre história dos conceitos e história das práticas. Ao se questionar uma fonte partindo do presente, não se pode deixar de lado o contexto na qual ela foi produzida, quem a produziu, para que, qual o gênero da mesma, etc. Se essas considerações não forem feitas, o trabalho do analista não poderá ter validade tampouco credibilidade. Como afirma Massimi (1999):

[...] a leitura das fontes requer que busquemos compreender seu conteúdo como expressão de um determinado universo sócio cultural [...] é oportuno abordar a documentação buscando limitar a influência dos nossos pressupostos [...] [procurar] conhecer a realidade histórica e geográfica na qual os documentos foram produzidos, através de leituras que nos

proporcionem uma visão mais próxima possível da que era a visão da época [...] É preciso também que busquemos ter acesso às informações que não estão escritas nos documentos, rastreando as influências externas, através do estudo de fontes secundárias, ou seja, de textos documentando estudos realizados a respeito do universo sócio cultural objeto de nosso interesse [...] Devemos evitar projetar no passado nosso conhecimento atual [...] é necessário evitar projetar no passado as expectativas derivadas da nossa hipótese de pesquisa [...] (p.23).

Desse modo tem-se um princípio básico em AD: o que importa para a análise na AD não é o conteúdo do texto, mas com os sentidos produzidos por ele. Portanto, nas palavras de Mutti e Caregnato (2006, p. 02): “[...] pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem”.

2.2 Aspectos metodológicos – a constituição do *corpus*

É importante salientar que, distante do paradigma positivista e determinista, a AD considera os dados enquanto elementos indiciários, como funcionamento discursivo. Desta maneira, as “evidências” são trabalhadas como indícios, marcas que se apresentam para a interpretação, no sentido de entender o funcionamento discursivo. Ao se deparar com o processo discursivo, o analista tem a possibilidade de compreender a produção de sentidos e os lugares dos sujeitos, enfim, a historicidade de tal amostra discursiva. Portanto, concorda-se com Tfouni (1992, p. 206) ao afirmar que “[...] [os dados são entendidos] como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”.

O analista deve valer-se dos dispositivos da chamada análise indiciária (GINSBURG, 1980), em que se faz a partir de gestos de interpretação. Isso significa que para o analista não existe um sentido já lá que deve ser desvelado ou “descoberto”. Os sentidos em AD são opacos e é preciso aplicar a eles um mecanismo de interpretação para compreendê-los.

O paradigma indiciário, quando é empregado para analisar dados linguísticos, destaca que o “dado” não é neutro, não está dotado de uma essência imparcial, portanto não pode ser enquadrado empiricamente, já que não é diretamente observável.

A AD e a Psicanálise lacaniana falam do mesmo sujeito do discurso, considerado não como indivíduo, mas como uma posição passível tanto de produzir sentidos, como de interditá-los; o que é determinado, segundo a AD, pela ideologia e segundo a Psicanálise pelo desejo inconsciente. Afirma Laureano (2005):

Uma das grandes vantagens de se analisar dados à luz da AD e da psicanálise é a possibilidade que ambas oferecem de se verificar a teoria em movimento nos dados que analisamos. Isso dá a ambas um caráter dinâmico e nos mostra que mesmo tendo sido construídas há muitos anos seus pressupostos são válidos, pois estão sempre sendo postos à prova. Cremos que essa é uma das grandes qualidades dessas ciências indiciárias, pois se constituem continuamente a cada dado que é analisado (p.92).

Ao se dialogar com os profissionais da Educação, em especial com o professor de História, é importante perceber que a análise indiciária pode ser praticada em sala de aula, no desenvolver de suas propostas de ensino e aprendizagem. É preciso que o professor de História crie o hábito, com suas turmas, de compreender que toda interpretação não se coloca como mecânica, automática e neutra. Os dispositivos de análise fornecidos pela AD abrangem elementos indiciários produtores de sentido, ou seja, a interpretação não se faz por ela mesma, não é pura, mas fruto também da historicidade, de um funcionamento discursivo marcado. Nas palavras de Tfouni e Assolini:

[...] um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Ou seja: os dados são entendidos [...] 'como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo' [...] ' [...] todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro [...] O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (p. s/ nº, acesso em 17 de agosto de 2009).

Orlandi (2008) e Pacífico (2002) colaboram no entendimento do lugar da interpretação (a discussão acerca de inteligibilidade, interpretação e compreensão aparecerá no decorrer desse capítulo) na Análise do Discurso ao pensá-la como conjunto de indícios que podem produzir inúmeros sentidos. Nos distintos gestos interpretativos é que se tecem as polissemias, nunca entendidas isoladamente, mas

sempre em relação a. Por isso a AD está diretamente imbricada ao ensino de História, pois questiona as interpretações. Afirma Orlandi (2008):

Partirei de três pressupostos: a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. É preciso lembrar que nessa filiação teórica não há sentido em si, o sentido sendo definido como 'relação a'. Como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, as diferentes linguagens significam diferentemente: são assim distintos gestos de interpretação que constituem a relação com o sentido nas diferentes linguagens [...] (p. 19).

É necessário ressaltar que, os livros didáticos (que serão também objetos de análise desses escritos) devem ser trabalhados como materialidades discursivas, têm estruturas linguístico-discursivas, e enquanto tal são estruturas e ao mesmo tempo, acontecimento, deixam surgir indícios sobre a ideologia do autor, do momento sócio-histórico em que foram produzidos, produzem sentidos. Pelas palavras de Orlandi (1990):

A análise de discurso [...] visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso, não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como fato [...] a AD procura compreender as formas textuais de representação do político [...] ela acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela sobrevivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo lingüística e histórica [...] Essa concepção da AD encontra eco no fato que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico [...] (p.25).

Assim, os livros didáticos são discursos marcados pela História, da maneira como os entende Pêcheux; História aqui entendida não como cronologia dos fatos, mas como História das condições de produção que estabelecem os sentidos, ideia adotada pela AD.

É de fundamental importância perceber que os sentidos não estão somente nas palavras, mas em suas relações com a exterioridade, nas condições em que são produzidas, que não dependem exclusivamente somente das intenções dos sujeitos. As condições de produção abrangem os sujeitos, a situação e a memória. Segundo Orlandi (1999, p. 30): "Também a memória faz parte da produção do discurso. A

maneira como a memória 'aciona', faz valer, as condições de produção é fundamental [...]". A temática sobre Memória e História será tratada posteriormente no capítulo "Memória, História e os Esquecimentos".

Para tanto, é necessário que o analista considere as condições de produção do discurso no sentido estrito, como o contexto imediato, mas também em sentido mais amplo, como o contexto social, histórico, cultural e ideológico. Orlandi (1987), acerca dos contextos, que são constitutivos das condições de produção, estabelece uma distinção entre contexto imediato e amplo. Para a autora, o contexto imediato está ligado ao momento da interlocução, enquanto o mais amplo à ideologia. Dessa maneira, se o contexto é constitutivo, qualquer variação no mesmo é relevante para a significação.

Os contextos encontram-se em tensão, em conflito e em interação. Expõe Orlandi (op. cit. 1987):

Se se considera que a variação é inerente ao sentido, uma vez que o contexto é constitutivo dele, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (sentido literal) em relação a outros (efeitos de sentido). Não é, pois, preciso se manter a ideia de um centro de sentido e suas margens (contextuais). Dessa forma, todos os sentidos são *de direito* sentidos possíveis (p. 162, grifo da autora).

Outro fator que o/a analista deve atentar-se é com relação ao mecanismo de antecipação, que regula a argumentação. Esse mecanismo regula o modo de o sujeito dizer de uma maneira e não de outra, segundo o efeito que pensa produzir em eu ouvinte, leitor, etc. Da mesma forma que o lugar de onde o sujeito fala também produz sentidos e quer (re)produzir tantos mais. Isso faz com que os sujeitos tenham a possibilidade de ajustar seus dizeres a seus objetos políticos. Portanto pode-se afirmar que, as condições de produção abrangem o material (a língua), o institucional (formação social) e o mecanismo imaginário (todas as relações de força sustentadas pelos diferentes lugares/posições, que se fazem valer na comunicação). É assim que as condições de produção fazem-se presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos.

Afirma Orlandi (1999) sobre as condições de produção e seus elementos constitutivos:

Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor [...] mas também da posição sujeito interlocutor [...] e também a do objeto do discurso [...]. É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (p. 40).

É por isso que a análise é importante. Pois nela, indica Orlandi (op. cit. 1999), pode-se decorrer através do imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e compreender melhor o que é dito, percebendo como os sentidos se produzem (ou são produzidos, determinados ideologicamente).

Dessa condição é que resulta uma distinção entre a relação do sujeito com a significação. Orlandi (apud PACÍFICO, 2002) apresenta uma separação entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. Essa separação deve-se às questões do assujeitamento, da individuação e individualidade, enunciação e enunciado, pontos de entrada e de fuga. Em sua definição, a autora estabelece uma hierarquização entre a possibilidade de um texto ser inteligível, interpretado e compreendido, sendo a compreensão o topo dessa ordem e o inteligível o básico, a superfície deste processo de significação. Assim, para ela, todo texto pode ser inteligível, desde que apresente coesão (não necessariamente precisa ter coerência). Para acontecer a interpretação, o sujeito deve levar em consideração o contexto linguístico do texto, ou seja, saber da relação entre coesão e coerência (ainda no nível do texto), como se houvesse relação direta entre texto e seu significado, como se o sujeito, através da consciência relacional entre coesão e coerência pudesse chegar ao que o texto quis dizer, ao seu significado. Na etapa da compreensão, o sujeito consegue sensibilizar-se perante à exterioridade do texto, ou seja, aos seus sentidos para além da simples decodificação. Deve perceber o funcionamento do já dito ao longo do texto, da memória, do interdiscurso, do seu(s) sentido(s) sócio-histórico(s). Portanto, para que o sujeito esteja na posição de compreensão de um texto, deve ter passado pelas etapas anteriores: inteligibilidade e interpretação.

Com relação ao termo assujeitamento, é válida a reflexão evidenciada por Ferreira (2001):

Movimento de interpretação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia (p. 12).

A questão que Pacífico (2002) apresenta perante as definições de Orlandi (apud PACÍFICO, 2002) é que a ideia de que interpretar vai além da decodificação, perpassa também pelo contexto sócio-histórico, ou seja, não permanece somente na memória, no interdiscurso, mas leva em conta a historicidade dos sentidos, atingindo o nível da compreensão. O que se percebe é que a interpretação de Pacífico está relacionada à compreensão de Orlandi. Segundo Pacífico (op. cit. 2002):

Assim, a interpretação pode ser entendida como a possibilidade de o sujeito compreender que o sentido pode ser outro, mas não qualquer um, pois existe uma superfície linguística que tenta controlar os pontos de fuga, os sentidos que não devem aparecer, mas que aparecem como indícios para aqueles que compreendem o funcionamento discursivo, que compreendem que interpretar não é repetir o que está dito, mas, sim estabelecer uma relação entre o dito e a memória do dizer (interdiscurso), enfim, interpretar é compreender que a ideologia faz parecer natural determinados sentidos e não outros e estranhar, investigar, refletir sobre tudo isso (p. 25).

Considerando como principais objetos de estudo desse trabalho a investigação acerca do ensino de História no Brasil e a análise de amostras de materiais didáticos, fornecidos pelo Estado de São Paulo, referentes ao Ensino Médio para a disciplina de História, realizaram-se alguns recortes, a partir desses amplos espaços discursivos: escolheu-se analisar alguns cadernos do aluno e do professor, que o Estado de São Paulo disponibilizou à rede no ano de 2009, referentes ao Ensino Médio na disciplina de História (SÃO PAULO, 2009). É válido salientar que esta materialidade discursiva será, por vezes, cotejada com outras produzidas em épocas e contextos totalmente distintos, na intenção de entender os funcionamentos discursivos, as marcas ideológicas e a existência ou não de transformações acerca dos discursos oficiais e das práticas sociais, às quais eles se dirigem.

Analisar-se-ão as propostas contidas nesses cadernos (como: conteúdos priorizados, competências e habilidades, metodologia e estratégias e linhas de avaliação), comparando-as às situações de ensino e aprendizagem apresentadas nos mesmos. Os discursos de apresentação e intencionalidade por parte da equipe produtora deste material também constituem elementos de análise.

Em um segundo momento, pretende-se, através de entrevistas semiestruturadas, compreender de que maneira esses cadernos são recebidos e desenvolvidos pelos professores da rede. Nesta etapa, serão entrevistadas duas professoras de História que lecionam na “Escola Estadual Edith Dalmaso”, no município de Sertãozinho, São Paulo. Há a intenção de perceber, a partir do contato com as professoras, qual a abordagem utilizada por elas em sala de aula mediante as orientações contidas nos cadernos, bem como colher suas opiniões acerca do funcionamento dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem das turmas de Ensino Médio.

O/A analista do discurso, no tecer de seu trabalho interpretativo, como lembra Assolini (2008), não separa temporalmente a reflexão teórica da análise de dados. Assim, compreende e interpreta os processos discursivos enquanto determinados pela história, em sua relação com a memória de um dizer (interdiscurso), e para isso, une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto sócio-histórico, realiza movimentos de checagem da teoria, ajustando a interpretação desses fatos.

Por fim, e não menos importante, esses escritos inacabados também se encontram enquanto discursos, estão permeados pelas condições de produção, são uma leitura constituída em determinadas condições. Diante do *corpus* analisado (e daquele que ainda será) serão feitos recortes, que são seletivos, salientam esse ou aquele dado, esse ou aquele traço. Portanto, a escolha das materialidades discursivas não é neutra. Compreende a concepção de discurso do/a analista, sua posição acerca da ideologia, do modelo de análise que se utiliza.

3. MEMÓRIA, HISTÓRIA E OS ESQUECIMENTOS

... tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um anunciador, não pertence só a ele. Em todo o discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

Bakhtin

Para discorrermos sobre a função e importância da memória em relação aos discursos, é fundamental que a percebamos enquanto interdiscurso. Esse é o já-dito, aquilo que fala antes, a memória discursiva. O interdiscurso afeta o sujeito na forma com a qual esse interpreta e significa uma situação. São sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, sobre determinado tema, em outros momentos, mesmo que distantes, mas que têm efeitos sobre o que se significa, são sentidos convocados no presente da interpretação. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva constituída socialmente. O sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes.

A função da memória discursiva está diretamente vinculada ao esquecimento número um de Pêcheux (apud ORLANDI, 1999), em que o sujeito é inconscientemente afetado pela ideologia e tem a ilusão de ser a origem do que diz, quando na realidade retoma sentidos preexistentes. A observação do interdiscurso permite remeter o discurso ou fragmento discursivo à memória, à historicidade, à ideologia, aos lugares de poder, entre outros. Nas palavras da Orlandi (1999):

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se [sic] historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua (p. 32).

O intradiscurso, segundo Courtine (apud ORLANDI, 1999), diferentemente e dependente do interdiscurso, seria um eixo de formulação do que está se dizendo num dado momento, em condições específicas, preestabelecidas. Obviamente o intradiscurso está perpassado pelo interdiscurso a todo o momento. O saber discursivo que se foi constituindo ao longo da História e produzindo dizeres, juntamente à memória que tornou esse dizer possível para determinados sujeitos num momento marcado representa, assim, o interdiscurso, que por sua vez, deixa-se perceber através dos gestos¹ de interpretação sob o intradiscurso. Ainda segundo Orlandi (op. cit. 1999):

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (p. 33).

É no espaço do interdiscurso que a paráfrase acontece, ou melhor, se reproduz, repete, permanece, diz o mesmo que sempre foi dito no campo da memória do já-dito. Portanto, a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes intradisursos do mesmo saber sedimentado. Ao passo que a polissemia é produzida nos espaços em que há a possibilidade de ruptura, de deslocamento, de deriva para outros sítios de significação, como entende Orlandi (1992). Assim, paráfrase e polissemia são duas forças que trabalham o dizer. É nesta tensão que se faz o discurso. É nesse jogo que os sentidos e os sujeitos se movimentam e (re)significam, como também é o espaço do confronto entre o político (paráfrase) e o simbólico (polissemia).

A polissemia é o lugar onde o equívoco se instala, onde os sujeitos e os sentidos sempre podem ser outros, onde aparece o diferente. Diferente esse que perpassa pelo que De Certeau (apud SOUZA FILHO, 2002) denomina de “estranho” ou táticas sutis que jogam com o sistema dominante, quando o autor faz referência às invenções cotidianas que marcam o jogo das relações com a ordem e dos

¹ Fundamentado no paradigma indiciário e na Análise do Discurso pêcheutiana, entendemos os gestos de interpretação enquanto atos no nível simbólico praticado pelo analista mediante suas análises discursivas, que dão sentido à significação.

indivíduos entre si. Segundo Souza Filho (op. cit. 2002, p. 131): “O mundo diário – mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – abriga táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes”.

Assim, o analista propõe-se a compreender como o político e o linguístico se relacionam na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos marcados pela ideologia. Concorde-se com Orlandi (1999, p. 38) ao afirmar que o analista deve compreender: “Como o sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder”.

Quando se propõe a trabalhar com os desdobramentos da linguagem na AD, há a necessidade de observar e considerar o que Pêcheux (apud ORLANDI, 1999) denomina de “dois esquecimentos” ou “duas ilusões” no discurso. O esquecimento número um é o ideológico, da ordem do inconsciente, pois mostra como somos afetados pela ideologia. Neste esquecimento, tem-se a ilusão de ser a origem do que se diz, o sujeito pensa ser a nascente, a gênese do encadeamento da linguagem que aparece em seus discursos, como se antes do seu dizer nada havia sido dito sobre ele. O sujeito não se dá conta de que uma série de já ditos preexistentes aconteceram antes mesmo de ele ser um sujeito. O sujeito jamais está na inicial absoluta da linguagem. Os sentidos realizam-se nos sujeitos, mas não se originam dele.

O esquecimento é necessário para que a linguagem funcione nos sujeitos e produza sentidos. As palavras adquirem sentidos retomando o que já foi dito, por isso é de suma importância compreender as marcas sociais, históricas, culturais e ideológicas que elas carregam. A contextualização é essencial para se perceberem os sentidos instalados acerca das palavras. Elas não estão aqui ou ali por acaso. Os lugares que as palavras ocupam estão carregados de sentidos e, por isso, são passíveis de interpretação. Segundo Orlandi (op. cit. 1999):

Quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós [...] Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ‘ilusões’ não são defeitos, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos [...] é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que os sentidos e os sujeitos estão sempre

em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (p. 36).

Considera Orlandi (1987) acerca do discurso enquanto fenômeno social devido à relação com os dois esquecimentos, especialmente com o primeiro:

[...] devemos lembrar a ilusão subjetiva que é constitutiva do sujeito falante, isto é, o fato de que ele produz linguagem e também está produzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu dizer quando, na verdade, seu dizer nasce em outros discursos. Do ponto de vista discursivo, as palavras, os textos, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formação ideológica. Como as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, assim é que se considera o discurso como fenômeno social (p. 158).

O segundo esquecimento é da instância da enunciação. É a impressão da realidade do pensamento no instante da enunciação, chamada, por (ORLANDI, op. cit. 1999), de ilusão referencial. É a ilusão de haver uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, como se somente pudéssemos dizer o que dizemos de uma maneira e não de outra, estabelecendo uma relação natural entre palavra e coisa. O dizer de tal maneira produz sentido distinto do que se dizer de outra forma.

Orlandi (1987) retoma Pêcheux ao considerar as condições de produção enquanto formações imaginárias, portanto portadoras de relações de força, de sentido e de antecipação (mecanismo já apresentado no capítulo “Aspectos metodológicos - a constituição do *corpus*”). A autora discorre:

Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições, gostaríamos de destacar que, como o exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa) (p. 158).

Não há como se pensar em memória, interdiscurso, paráfrase e o sentido (e toda a gama de relações que há entre eles) sem entendê-los como formas, posições

que se constituem historicamente. Portanto é necessário o enfoque sobre a história da determinação dos sentidos.

É essencial recorrer aos trabalhos de Orlandi (1993) sobre o “discurso fundador”, que se caracteriza como um processo de produção de sentidos. Essa categoria não pode, segundo a autora, ser definida a priori, mas ao longo da análise, funcionando como referência básica para a constituição do imaginário.

Orlandi (op. cit. 1993) analisa a produção do discurso colonialista escrito sobre o Brasil, no sentido de que aquele tenta dotar o brasileiro de uma definição que faz parte do imaginário da sua sociedade. Esses discursos produzem sentidos de identidade para os brasileiros, no entanto ele mesmo é um processo de produção de sentidos feito pelo colonizador acerca do colonizado. Contudo, querendo o europeu construir o brasileiro como seu “outro”, acaba por apagá-lo ao se colocar sempre ao centro e não permitir semelhanças internas.

É justamente na posição de analista que se pode perceber esse processo de produção de sentidos, chamado por Orlandi (1993) de transfiguração. Essa transfiguração é a compreensão de que as ideias não têm uma origem, um lugar fixo. A História é que delimita a elas essas categorias. A História é que determina os lugares de significação. E os lugares das ideias são pontos fundamentais para o/a analista do discurso. Para a autora:

[...] o processo de transfiguração baseia-se no posicionamento de que as ideias não têm uma origem, nem um lugar fixo, elas estão em constante jogo de deslocamento, num processo de cópia, simulação, diferença. Esse jogo é determinado pela história. É na história que se vão construindo os lugares de significação, os lugares das ideias. Esses lugares vão se configurando a partir da relação linguagem/pensamento/mundo, calcada no efeito de sentido (ideológico) de referencialidade direta língua/mundo – o efeito da objetividade e da concretude dessa referência. Este processo todo nada mais é do que a organização dos sentidos (p. 19).

Dizer que um discurso é fundador é entender que ele não se instaura num espaço vazio. Assim, uma de suas características principais é o efeito de sempre “já-lá”, como afirma Orlandi (1993), em função de instalar-se na memória permanente. É como se ele (discurso fundador) sempre tivesse existido, no entanto se sabe que é marcado, delimitado por suas condições de produção sócio-históricas. Ele é fundador, pois a partir de seu sentido produzido, ao retornar a ele (ao discurso

fundador) retorna-se ao mesmo sentido (ou não, isso depende da posição em que o sujeito se encontra) e se pensa que sempre houve tal sentido, mesmo sem indagar como era antes daquele discurso fundador. Portanto o ser fundador categoriza o discurso com uma marca que o analista, ao longo de seu trabalho, deve atentar-se e entender o discurso como acontecimento, como o teoriza Pêcheux (1990).

Esse é um ponto essencial da teoria pêcheutiana: o acontecimento discursivo como ponto de encontro entre atualidade e a memória. É no momento da enunciação que se percebe a memória histórica. Ao falar se traz com ela (a fala) a memória. Pode-se afirmar que, segundo Pêcheux (op. cit. 1990), a enunciação é um acontecimento de linguagem, perpassada pelo interdiscurso, que se dá, portanto, como espaço de memória no acontecimento.

O autor afirma que é perigoso não atentar-se às marcas na enunciação e no acontecimento discursivo, pois se corre o risco de apagá-las, reproduzindo, então, as cristalizações, as permanências. Para Pêcheux (1990):

A partir do que precede, diremos que o gesto que consiste em inscrever tal discurso dado em tal série, a incorporá-lo a um 'corpus', corre sempre o risco de absorver o acontecimento desse discurso na estrutura da série na medida em que esta tende a funcionar como transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão [...] no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento [...] (p. 56).

Assim, a História não é um fio linear e homogêneo por onde são passadas verdades adquiridas por seus precursores. Essa linearidade é construída, é marcada, é produzida e produz sentidos. E os precursores são a filiação de sentidos, filiação discursiva, segundo Pêcheux (op. cit. 1990). O autor diz que a filiação se dá no encontro da estrutura e do acontecimento. Trata-se de sentidos que confluem em uma história de embates, tensões e de encontros.

A História também não pode ser pensada como a metáfora da "colcha de retalhos", criticada por Paul-Henry (apud GUIMARÃES e BRUM-DE-PAULA, 2005). Essa abordagem implica tomar a História como resultado da combinação de diferentes processos de ordens diversas, como se esse enredo (feito pelas diversas ordens, como econômica, social, etc.) fosse costurado por ela e não tivesse nas suas partes outras tantas construções, outros tantos sentidos. Para Guimarães e

Brum-de-Paula (2005) esse é o efeito da memória histórica, uma espécie de organização da linearidade. Mariani (op. cit. 2005, p. 28) escreve a esse respeito: “[...] à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social”.

A questão da memória enquanto objeto de análise demorou a ganhar credibilidade entre os próprios historiadores. Segundo Hartog (2011), a história e a memória tiveram relações complexas, mutáveis e conflitantes. Se ao longo do século XIX os historiadores eram favoráveis a uma estrita separação entre história e memória, no final do século XX a articulação entre ambas foi repensada. Segundo o autor:

Somente há pouco tempo é que ocorreu uma reviravolta: a invasão do campo da história pela memória. Daí a obrigação de repensar a articulação entre as duas [...] entre os historiadores, a memória, até então considerada uma fonte impura, transformou-se em um objeto de história em pleno direito, com sua história [...] (p. 27).

4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL – TRAJETÓRIA E SENTIDOS

Ser governado é ser mantido à vista, espionado, dirigido, legislado, regulamentado, encerrado, doutrinado, exortado, controlado, analisado, apreciado... é ser, a cada operação, a cada transação, a cada movimento, anotado, registrado, recenseado, tarifado, medido, marcado, cotizado, patenteado, licenciado, autorizado, admoestado, impedido, reformado, endireitado, corrigido. E, sob pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser posto sob contribuição, exercitado, espoliado, explorado, monopolizado, extorquido, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de lamento, reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, encurralado, maltratado, espancado, desarmado, garroteado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traído e, para não faltar mais nada, exibido, escarnecido, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral.

Proudhon

Pensar sobre o ensino de História é, antes de qualquer coisa, refletir sobre os processos de construção de seus métodos, práticas, conceitos e propostas. Dessa maneira, refletir sobre o ensino de História é problematizar sua própria historicidade. É, na posição do analista, interpretar os indícios percebidos afim de, a partir de suas condições de produção, compreender o funcionamento discursivo empregado nos currículos do ensino de História no Brasil.

No trabalho de compreensão do funcionamento discursivo depara-se, concordando com Orlandi (1999), com um duplo jogo da memória: o da memória institucional, que naturaliza e cristaliza sentidos, posições, definições, entre outros e o da memória constituída pelo esquecimento, que é o lugar da diferença, da ruptura, da possibilidade de sentidos, de maneiras de significar e interpretar.

Assim, apresenta-se, nesse início, um exercício reflexivo acerca do ensino de História no Brasil ao longo do tempo, suas múltiplas faces e complexidades que o envolvem desde a oficialização da História como disciplina escolar. Apresentam-se como parte da historicidade do ensino dessa disciplina os processos de elaboração de currículos, construção de procedimentos metodológicos, definição de políticas

voltadas para o ensino, entre outros mecanismos que estão permeados pela ideologia de suas épocas e marcados pela História.

Compreender o estatuto da História no Brasil é acompanhar a constituição do campo e do método da História que se deseja privilegiar e perpetuar, como também compreender as disputas ideológicas presentes no funcionamento discursivo que se apresenta nas inúmeras reformulações curriculares dessa área do saber. É, concordando com Pinsky (2011):

[...] reforçar e instituir uma memória na qual a História serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola [...] foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais [...] (p. 31).

A História do ensino da disciplina de História no Brasil segue o arcabouço teórico semelhante ao da História do Ensino. Fundamentou-se, num primeiro momento na tradição positivista (décadas de 30 até meados de 1960), na tradição marxista (décadas de 60 e 80 do século XX). A tradição positivista no ensino de História pode ser entendida a partir da própria produção historiográfica, que valorizava os grandes acontecimentos, nomes de personagens significativos para a História mundial e nacional, sem ao menos questionar esse posicionamento, essa formação discursiva dominante. Esse positivismo encontrado nos livros de História priorizava os fatos, criava-os e os colocava na posição de naturais, de sempre ali, como se isolados de parcialidades, como dados científicos, dos quais não se duvida, tem-se a certeza absoluta de que foi assim e pronto.

É importante não nos esquecermos de que os sentidos do termo “positivismo” não são unívocos, ou seja, há distintas correntes positivistas que abrangem significados singulares, dependendo do referencial solicitado. Segundo Lacerda (2009), o termo “positivismo” vem sendo combatido há muito tempo nas ciências humanas e sociais, e para o autor isso é devido às diversas interpretações dos textos originais de Augusto Comte (conhecido como “pai” do positivismo).

Nas palavras de Lacerda (2009): “[...] desde há algumas décadas o “Positivismo” é “outro” teórico contra o qual por assim dizer todos batem-se, variados sentidos do “Positivismo” produzem variadas implicações [...]” (p. 320). Esses sentidos variados aos quais o autor refere-se são produzidos no confronto entre

Comte e os demais “positivismos” a partir da coincidência de nomes e em repetir lugares-comuns a respeito do “positivismo” comtiano (p. 320). Por exemplo, para Giddens (apud LACERDA, 2009), o positivismo é entendido como naturalista, cientificista, evolucionista e “quantitativista”, que utiliza a ciência enquanto modelo para o entendimento dos meios sociais. Contudo, outros autores afirmam que o positivismo abarca os conflitos no interior da própria ciência e não a considera “ordeira” e evolucionista, bem como admitem que os meios sociais influenciem naquela.

Na História, o positivismo, ou a tradição positivista, por muitas vezes é remetida à corrente alemã iniciada com a obra do historiador alemão Leopold von Ranke, em que, segundo Lacerda (2009):

[...] definiu que ‘os documentos falam por si próprios’, consistindo o trabalho do historiador em apresentar os ‘fatos’ indicados pelos documentos. Assim, além de carecer de interpretações e de hipóteses de fundo, essa historiografia caracterizar-se-ia por ser dedicada aos fenômenos políticos, isto é, aos atos dos ‘grandes líderes’ e à vida (política) das nações, sem dúvida aí incluídas as guerras (p. 329).

Há também o Positivismo Lógico, chamado de Neopositivismo, Empirismo Lógico ou Círculo de Viena. Para Lacerda (2009), a expressão Círculo de Viena indica a origem dos pensadores agrupados em torno de um projeto intelectual, Empirismo Lógico enfatiza o conteúdo desse projeto e Neopositivismo seria uma expressão menos descritiva e que remete às ideias de Comte (referência esta não apreciada pelos membros dessa corrente, demonstrando distinções teóricas relevantes). Enfim, existem outras tantas vertentes teóricas do positivismo, ou seja, pode-se dizer que existem positivismos. Sempre que aludirmos a algum, devemos, pelo menos apresentar uma breve historicização do termo, para não correremos o risco de generalizações.

Logo após, a chamada tradição marxista, ao questionar a anterior por não mostrar as disputas de classe e, em particular, não dar voz às classes pobres (que também produzem história) tem forte influência no Brasil. Nos livros didáticos aparecem em textos e na periodização da História através dos modos de produção. Muitos dos grandes nomes e acontecimentos saíram de cena, no entanto cedem

espaço às nomenclaturas típicas dessa tradição, como proletários, operariado, modos de produção, sistemas de produção, luta de classes, etc.

Para Pêcheux (1990), as abordagens fundamentadas no estruturalismo não davam conta da interpretação, privilegiavam a descrição, ou seja, as superfícies textuais. Para o autor:

Colocando que 'todo o fato já é uma interpretação' (referência antipositivista a Nietzsche), as abordagens estruturalistas tomavam o partido de descrever os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretações (de representações de conteúdos, *Vorstellungen*) em proveito de uma pura descrição (*Darstellungen*) desses arranjos (p. 44).

Tanto a tradição positivista quanto a marxista não estão, dentro de si, unificadas. Sabe-se que há dissidências dentro delas, visões distintas. É exatamente por isso que as condições de produção dessas tradições priorizaram o que lhes interessava, a fim de legitimar posições de saber e poder, como também silenciar². Se na tradição positivista, por exemplo, as classes pobres não tiveram vez, na marxista aqueles que não se inseriam nos processos que eram considerados produtivos também não apareceram enquanto sujeitos produtivos e produtores de sentido, como as crianças e as mulheres, por exemplo. Mas é exatamente dessa forma que a ideologia age, como naturalizadora, cristalizadora de posições, sentidos, padrões, conceitos e silenciadora de tantos outros. O ensino de História visto sob essas óticas massifica e impossibilita o outro, a diferença, o plural.

Essas tradições, percebidas no ensino de História daquela época, não consideravam o universo plural e multifacetado presentes no dia a dia das escolas. Portanto, deixavam de lado uma gama de relações produtoras de conhecimento e de sentidos que corroboram para a formação educacional. Nas palavras de Fonseca (2011):

Assim entendida, a História [...] pouco ou nada considerava o interior da própria escola e os seus processos educativos, ligados a todo universo de

² Quando trabalhamos a questão do silêncio nos discursos, entendemos que ele também produz sentidos, é fundador como entende Orlandi (1993), como também acontecimento, aos moldes de Pêcheux (1990). Ao silenciar, sentidos são interditados e as possibilidades interpretativas minimizadas. No entanto, ao se trabalhar com Análise do Discurso, considera-se o silêncio enquanto marca, traço fundamental na constituição das formações discursivas.

relações de variada natureza estabelecidas entre os sujeitos neles envolvidos. Negligenciados, o cotidiano e a cultura escolares não puderam ser desvendados apropriadamente durante muito tempo, deixando-se, com isso, de enriquecer o conhecimento sobre a História, não apenas do ensino, mas da própria instituição escolar (p. 10).

Essa História, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência na História por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua sala de aula, de seus pais, de seu tempo. Parece tornar natural o fato de o aluno não se ver como um agente histórico; torna-o incapaz de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula.

Desde o início do século XX, diversos autores de livros de História produziam suas obras no sentido de colaborar para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e à política vigente. Rocha Pombo (apud FONSECA, 2011), um dentre aqueles autores, afirmava:

[...] ir começando por aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, a infundir sentimento, poupando o mais que for possível a memória. E depois, aqueles que desejarem entrar a fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos – que recorram a mais largas fontes. O primeiro trabalho, o mais interessante, é esse – o de mostrar como a nossa História é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto (p. 51).

A ideologia age de maneira que o sujeito não perceba as naturalizações. Naturalizações que servem e são produzidas (e que fazem parte da linguagem) por determinada(s) classe(s) detentora(s) de poder e que permitem reforçar sua dominação através da perpetuação dos seus discursos. Torna a verdade óbvia e inquestionável, como se sempre as coisas fossem da maneira que são hoje, não abre espaço para o estranhamento. No momento dessas chamadas tradições positivista e marxista, as marcas ideológicas podem ser percebidas, por exemplo, no trecho citado acima. O autor afirma que é preciso ressaltar os grandes feitos da História Nacional em detrimento às contextualizações sócio, históricas e culturais, que por sua vez, poderiam dar condições de um melhor entendimento, por parte do

professor e dos alunos, da situação brasileira em determinado momento. Por partir da descompartimentalização, da desfragmentação, de outros olhares, a contextualização ou exterioridade do texto à qual se refere Orlandi, (apud PACÍFICO, 2002), naquele momento, recebia o lugar do silêncio, do calar-se. Era importante não ter visões da História Nacional. A visão oficial era a que, aparentemente para as classes dominantes, garantiria a sua ordem social e a sua política vigente. Ou seja, educar dessa maneira significava assegurar a permanência das classes dominantes no comando do Brasil. Dominar e domesticar as mentes da população é uma estratégia de tornar imutável a ocupação do lugar de poder.

Além disso, o autor afirma ser necessário introduzir, insuflar sentimento ao mesmo tempo em que se poupa a memória. Ao lidar com as massas, para que essas sejam mais facilmente controladas, a tática de lhes inflar sentimentos patrióticos e nacionais, advindos da repetição de grandes nomes e episódios da História Nacional tem a nítida e escancarada intenção de somente refletir sobre uma memória limitada desse povo. Memória essa que, não apenas contempla nomes, datas, símbolos e sentimentos patrióticos, mas não acusa nem denuncia seus efeitos negativos, como por exemplo, o silenciamento dos milhares de brasileiros que não aparecem como sujeitos produtores de sentidos, nem agentes históricos. Essa memória é o espaço da reprodução dos sentidos permitidos, da ideologia, do interdiscurso.

Ainda neste trecho, Rocha Pombo diz que o mais importante a ser trabalhado através de seu livro didático de História, que segue os parâmetros oficiais é “[...] o de mostrar como a nossa História é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto”. Neste fragmento discursivo escancara-se que o ensino de História deve garantir e reforçar o culto à pátria, que é defendida, feita e honrada pelos maiores, ou seja, pelos grandes nomes da História Nacional, por aqueles que estão no poder. Pensar dessa maneira é, logicamente, cultuar não somente à pátria, mas a classe dominante que, segundo Rocha Pombo, constrói a pátria. Para que se importar com o povo se quem faz, constrói e honra a pátria é a classe dominante? Assim, percebe-se a hierarquização dos lugares sociais, no sentido da diferenciação da importância entre os que fazem a pátria e dos que os devem cultuar.

Ainda nesse tempo, instituiu-se a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica”. Essa disciplina, articulada ao ensino de História, visava reforçar, mais uma vez, sentimentos patrióticos na população. Em linhas gerais, foi o momento do estudo biográfico, da nacionalização dos estudos de História nas escolas brasileiras. Se pensarmos na palavra “instrução”, para além do sentido óbvio de explicação ou ensino, *instruere*, etimologicamente³ tem relação com o verbo semear. Semear a moral e o civismo. O que se semeia e o terreno onde se semeia têm papéis fundamentais nos objetivos deste ensino. A moral e o civismo estão, nesse caso, vinculados à manutenção dos lugares de poder constituídos naquele momento da História brasileira. Parece que o Estado, ao semear a moral e o civismo através daquela “disciplina”, delega a si a incumbência de estabelecer o que é ou não considerado moral, do que pode ou não dentro das práticas do civismo, o que um brasileiro precisa saber/fazer para ser um cidadão com moral e civismo enquadrados nos moldes da domesticação governamental. Mais uma vez encontra-se a prática da submissão instituída nos discursos da educação vinculada ao Estado.

Ainda com relação à palavra “disciplina”, ao procurarmos por sua origem etimológica nos deparamos com sua raiz latina *discipulus*, que se aproxima de instrução, conhecimento, matéria a ser ensinada. No entanto, o que se verifica, perpassando pelos diferentes sentidos atribuídos às palavras ao longo do tempo, é que se agregou à palavra “disciplina” um novo significado, o de “manutenção da ordem”. Assim, pode-se concluir que a “disciplina Instrução Moral e Cívica” reforçava o enquadramento dos alunos na ordem de domesticação e sujeição almejada pelo estado, não somente através das práticas nas salas de aula, mas colocando em ressonância seu sentido maior encontrado nas palavras “disciplina” e “Instrução”.

O sentido da palavra é determinado por seu contexto, assim, pode-se concluir que a mesma palavra pode significar muitas coisas dependendo de quando e por quem é pronunciada. Bakhtin (apud LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2010) explicita claramente a relação entre a linguagem e as ideologias:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é o modo mais puro e sensível da comunicação social [...] O material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra [...] Na verdade a consciência não poderia se

³ Todas as referências etimológicas desse trabalho foram retiradas de: HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. CD-ROM. 2001.

desenvolver se não dispusesse de um material flexível veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente este tipo de material (p. 03).

Além disso, é preciso considerar que há momentos, ao longo da História, em que alguns processos de significação cristalizam-se. Orlandi (1987) diz que o sentido que domina ganha a posição de *estatuto dominante* e, legitimado, torna-se discurso oficial. A autora afirma que isso ocorre historicamente:

A sedimentação de processos de significação, em termos de sua dominância, se dá historicamente: o sentido que se sedimenta é aquele que, dadas certas condições, ganha estatuto dominante. A institucionalização de um sentido dominante sedimentado lhe atribui o prestígio de legitimidade e este se fixa, então, como centro: o sentido oficial (literal) (p. 162).

Mas somente nas décadas de 1930 e 1940 o estudo de História efetivou-se no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a (História) como disciplina escolar definitivamente. A partir desse momento, segundo Fonseca (2011), o Estado privilegiou programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto a procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais.

Se o Estado tomou pra si a tarefa de construir e indicar o que seria ou não seria veiculado no currículo de História, apresenta-se claramente o que se pode ou não discutir nos espaços escolares. Delimita-se, pelo Estado, o que os professores de História deveriam trabalhar com seus alunos. Mais uma vez percebe-se a disputa ideológica dentro dos discursos dos parâmetros curriculares de História. Há a sensação de que, se definidos, os conteúdos e procedimentos, não existe a possibilidade de alteração, adaptação, interpretação. Portanto, a posição ocupada pelo Estado e o poder por ela exercido não seriam passíveis de questionamentos pelos vieses do currículo de História, pois estava de alguma maneira, sob controle.

O Estado não indicaria manuais, livros didáticos e currículos que, de alguma forma, contradissem ou questionassem sua estrutura de poder e submissão. Portanto, a instrumentalização (através dos livros didáticos) é intencionalmente utilizada pelo Estado para a perpetuação de sua ideologia. E isto ainda continua nos dias de hoje, como será analisado posteriormente.

A Reforma Francisco Campos, em 1931 feita pelo mesmo que ocupava o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES – órgão criado pelo presidente Getúlio Vargas, através do decreto⁴ nº 19.402), segundo Fonseca (2011), unificou os conteúdos e as metodologias, desamparando as diversidades regionais e não permitindo a autonomia das escolas para a elaboração de seus programas. Isso nos leva a pensar que, mais uma vez, os órgãos legitimados pelo Estado detêm a posição do saber, que se torna posição de poder ao disseminar suas produções curriculares como sendo os fios condutores das práticas dentro do universo escolar.

Qual é o receio do Estado em permitir autonomia das escolas na construção de seus currículos, metodologias, avaliações, etc.? Seria o medo de dividir ou autorizar que o universo escolar seja também produtor de conhecimento, portanto produtor de um saber que lhe estabelecerá um lugar de poder? Poder esse que poderia questionar a unicidade e padronização curricular cultivada pelo Estado? O que se percebe é que o modelo comum de currículo de História serve a um discurso que tem efeitos de sentido, que por sua vez garantem a permanência das posições de saber/poder na hierarquização dos mesmos. E por ser a História um espaço discursivo de conflito de vozes e sentidos, é necessário que seja controlado, categorizado, enquadrado, regulamentado pelo Estado, para que não haja grandes problematizações acerca do mesmo. Nos dizeres de Fonseca (op. cit. 2011):

A Reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Isso retirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser competência exclusiva do Ministério. Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais (p. 52).

Para Moraes (1992) o significado das propostas de Francisco Campos e da fundamentação teórica e pedagógica que formulou para elas está articulado às tensões e conflitos econômicos e políticos que o governo enfrentava. Com referências na autora, o Estado, naquele momento, efetivava a concentração dos

⁴ Essa referência foi retirada de: MORAES, M. C. M. **Educação e política nos Anos 30**: a presença de Francisco Campos. 1992. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/file/452/457>> Acesso em: 19 set. 2011.

vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, assim como o controle sobre as políticas econômica e social. Percebe-se, então, que as propostas pedagógicas, em especial referentes ao ensino de História, contemplavam o Estado enquanto único detentor das rédeas da nação, impedindo a descentralização dos currículos escolares, como se ele – o Estado, na vigência varguista – fosse (e se fazia ser) o centro onde tudo era decidido para todos. Nas reflexões de Moraes (op. cit. 1992):

Foi nesse quadro que se expressou Francisco Campos. Sua atuação no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), as reformas que implantou, as alianças que estabeleceu, sua intensa atividade em articulações políticas em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal — que o levaram a afastar-se de seu cargo por duas vezes, a segunda definitivamente — explicitaram seu projeto político e ideológico e o campo educacional foi a mediação privilegiada para o fortalecimento de suas posições (p. 292).

Segundo Romanelli (1978) e Moraes (1992) as reformas de Francisco Campos foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as ideias de seu autor e do governo que representava. É importante ressaltar que antes desse governo, nenhum anterior havia uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais. A partir da reforma Francisco Campos, todos os estados brasileiros eram obrigados a seguir o modelo elaborado por ela, demonstrando ainda mais o controle governamental sobre os currículos e propostas pedagógicas do país. O governo queria regular os sentidos, enquadrá-los e somente autorizar um como dominante, nesse caso, o sentido que ratificasse as atitudes do próprio governo, que exercesse a posição de estatuto dominante, no sentido trabalhado por Orlandi (1987).

Ainda nesse contexto, Fonseca (2011) demonstra que o Estado colocou o estudo da História como instrumento central da educação política, baseada no conhecimento das origens, características e estruturas políticas e administrativas. Mas qual educação política? Educação para a permanência da estrutura política vigente? Ou para que o aluno fosse um intérprete historicizado acerca dessa estrutura e desses lugares/posições de poder/saber? Pode-se imaginar qual das duas hipóteses era construída: a primeira. Segundo a autora (op. cit. 2011), muitos professores questionaram tal reforma devido às posições nacionalista em detrimento

das pedagógicas. Mas se as práticas pedagógicas eram legitimadas pelo discurso do Estado e autorizadas por ele, elas não poderiam deixar de ser nacionalistas, pois faziam parte do mesmo espaço discursivo, produzido com os mesmos interesses para ter sentidos controlados. E no interior desse controle cabiam a exaltação das origens da nação, obviamente com instrumentos previamente selecionados, currículos predeterminados, estanques, para que só circulasse o permitido, a repetição dos manuais, a perpetuação do mesmo.

É nessa época que a escola passa pela incorporação do controle técnico e burocrático. Segundo Fonseca (2003), há o que a autora denomina de “proletarização dos professores”, pois segundo a mesma:

A perda do controle do processo de ensino e subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarização dos professores (p. 19, grifo nosso).

O termo proletarização dos professores é emprestado do marxismo no sentido de retirar deles a autonomia e liberdade ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É uma espécie de paralelo que a autora apresenta para que, no lugar do proletário que não é detentor dos meios de produção e nem do controle do mesmo, coloca-se o professor que se encontra alheio ao processo de ensino e subordinado a inúmeros lugares hierarquicamente superiores, da mesma forma como o é o proletário dentro de uma fábrica, por exemplo.

A Reforma Capanema, de 1942 feita pelo ministro dos Negócios Educacionais e da Saúde Pública Gustavo Capanema, delegou uma ilusória autonomia à disciplina de História. O adjetivo “ilusória” é utilizado, pois essa Reforma tinha a intenção de formar, através das práticas pedagógicas orientadas por seus currículos, o cidadão para o exercício da moral e do patriotismo. Essa educação encontrou nos livros didáticos importantes instrumentos, juntamente às festas cívicas, constituindo eficaz arsenal pedagógico.

É válido refletir que, tanto livros didáticos como comemorações cívicas atuam como mediadores entre práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo, de História e de

educação, legitimando a ideologia vigente de uma época. Mais uma vez o currículo de História é usado enquanto discurso para a conservação dos lugares de poder daquela época.

O ministro criou leis na área da Educação que chamou de “leis orgânicas⁵”, tendo sua nomenclatura estendida, segundo Massuia (2010), ao próximo governo. Etimologicamente, a palavra “orgânica” deriva do grego *organikós*, significa instrumento. As leis orgânicas serviam como instrumentos para o centro, para o governo fazer valer suas normas e regras, instituindo nelas seus “braços” de controle.

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), o Brasil encontrava-se sob a Lei de Segurança Nacional decretada por Getúlio Vargas. A lei definia crimes contra a ordem política e social, especialmente aqueles contra a “segurança” do Estado e relacionados à presença do comunismo no Brasil. Além disso, foi outorgada uma Constituição (a quarta na História brasileira) aprovada por Vargas e elaborada por Francisco Campos (o mesmo da Reforma Francisco Campos citada acima), em que o autoritarismo e centralismo aparecem, colocando-a em consonância com modelos fascistas da época. Os discursos da Constituição concentram todo o poder nas mãos do então presidente Vargas, “líder supremo da nação brasileira”. Somente as aspas não bastam para que as palavras não sejam lidas com um único sentido. Mas são necessárias em vários momentos, pois caso não fossem, um leitor “desatento” poderia pensar que, ao ler “segurança” do Estado, esse se encontraria em perigo. Mas perigo de quê? O que o Estado considera como perigo? Um outro maldoso que quer arruiná-lo e portanto ele estaria na posição de fragilidade? Ou outros que questionam sua posição e práticas autoritárias? As aspas estão para se questionar o

⁵ As referências a essas leis podem ser encontradas em: ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978. Também podem ser consultadas em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm> Acesso em: 02 out. 2011. As chamadas de Leis Orgânicas do Ensino abrangeram os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras, decretadas entre os anos de 1942 e 1946. a) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI (Serviço nacional de aprendizagem industrial); c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; Após a queda de Vargas e durante o governo provisório, respondendo pela presidência da república, José Linhares e pelo ministério da educação, Raul Leitão da Cunha, foram baixados os seguintes decretos-leis: a) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; b) Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; c) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC (Serviço nacional de aprendizagem comercial); d) Decreto-lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

sentido imediato da palavra/expressão (se bem que o sentido imediato também é imediato porque faz parte de uma formação discursiva, que o coloca naquele lugar de obviedade). É o mesmo que acontece com “líder supremo da nação brasileira”. Líder através do quê? Porque a questão da posição de liderança naquele momento? Líder da nação brasileira? Que unicidade de brasileiros é essa para poder ser categorizada enquanto nação?

Assim, a educação, especificamente na disciplina de História, tinha o dever de impedir quaisquer pensamentos subversivos à ordem da nação una e coesa. Era um Estado que dizia pregar o bem comum. Um Estado que prega o bem? E esse bem é para todos? Será que não desconfiaram de nada? Porque essas máximas, essas frases? Será que ao introduzi-las e reproduzi-las no imaginário nacional da época, o Estado tinha a certeza de que todos as compreenderiam da mesma maneira, com os mesmos sentidos? Percebe-se que a intenção era essa, que todos vissem nessas máximas o espelho do governo. Portanto esse se apresentava enquanto centro de uma nação que deveria ter os mesmos ídolos, mesmos heróis, mesma educação, mesmo entendimento, mesmo sentido, mesmo, mesmo, mesmo. Quanta persistência! Quanto medo de não controlar! Quanto receio do que escapa à naturalização! Podemos falar em medo e receio, pois a deriva, a polissemia, o estranhamento, as interpretações não são passíveis, num primeiro instante, de serem seguras, elas escapam, escorrem por entre os vãos dos dedos das mãos do controle.

Dessa forma, o Estado varguista reconhecia de maneira unânime uma só História, compartilhando da mesma memória (seletiva e controlada), cultuando os mesmos heróis. Prova disso foi a consolidação, pelo Estado, do calendário cívico, que instalou uniformidade dos programas celebrativos realizados nas escolas, em geral, seguindo o mesmo padrão, segundo Fonseca (2003):

[...] hasteamento da bandeira; execução do Hino da Bandeira e do Hino Nacional; palestras para estudantes e trabalhadores; apresentação de trabalhos escolares sobre Tiradentes; declamação de poesias alusivas à Inconfidência Mineira e aos seus principais personagens; apresentação de poemas e peças sobre temas patrióticos; leitura da biografia de Tiradentes; dramatização da Inconfidência Mineira; competições esportivas. A conclamação do povo ao patriotismo e à defesa nacional [...] (p. 81).

Esse calendário cívico, do tempo do Estado autoritário, é reproduzido ainda em muitas instituições escolares brasileiras. Portanto, percebe-se a continuidade de práticas normatizadoras de comportamentos e pensamentos no interior das escolas aos moldes do Estado controlador, que por inúmeras vezes instalou-se no Brasil. No entanto, através de um discurso pedagógico que se intitula como sendo veículo de igualdade de oportunidade a todos pelo viés da educação, não ultrapassa, na prática, os moldes já discutidos acima. Aliás, as máscaras de igualdade aparecem enquanto discursos legitimados. Discursos que são disseminados (e produzidos) pelo Estado sob a roupagem da “democracia”, que têm a intenção de serem, pelas suas palavras, entendidos pela população como portadores de melhorias, de igualdade, de transformação social. Contudo não é isso que se percebe. Esses discursos são instrumentos excelentes de manutenção do poder, pois agradam à população que não o interpreta, não o historiciza e por isso não percebe que está alienada, domesticada.

Voltando ao ensino de História, a periodização usada, especialmente nos livros didáticos e a abordagem do “conteúdo” conduzem à concepção, anteriormente mencionada, de História da qual sobressai grande influência de traços positivistas. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da pátria. Essas abordagens que não permitiam a crítica e a interpretação permearam tanto o ensino quanto a produção histórica. O conceito de História que flui dos programas e currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando a qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da História oficial na qual os únicos agentes visíveis e produtores de sentidos controlados eram o Estado e as elites. Nas palavras de Laville (1999):

Seu principal objetivo era de confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros na nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la (p.126).

Após 1964, ainda sob a ótica da Lei de Segurança Nacional e Desenvolvimento, o Estado ditatorial (sob comando do general Humberto de Alencar Castelo Branco) tentava manter o controle ideológico e expurgar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Apresentava uma sociedade hierarquizada, em que as práticas deveriam respeitar as decisões dos superiores, portanto excluía a maior parte da população de questionamentos e alternativas. Eram exercícios de manutenção do regime autoritário.

E para que a manutenção acontecesse, o regime (na imagem dos ditadores militares brasileiros e os órgãos legitimados por eles) preocupou-se com a educação cívica e para tal, introduziu a “disciplina” (atentar-se à discussão feita acerca da palavra “disciplina”) “Educação Moral e Cívica” (no ensino fundamental), “Organização Social e Política” (no ensino médio) e “Estudos dos Problemas Brasileiros” (no ensino universitário). Essas disciplinas tinham caráter moralizador e ideológico, fundamentados em suas finalidades explicitadas no Decreto Lei nº 68.065 (BRASIL, 1969). A elaboração desse Decreto Lei estava a cargo dos ministros da marinha de guerra, exército e aeronáutica militar, que fundamentados nos Atos Institucionais produzidos no período da ditadura militar brasileiro, apregoavam (BRASIL, 1969):

[...] a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua História; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas como fundamento da moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto à obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (p. s/ nº).

Ao se analisar criticamente esse trecho do Decreto Lei, percebe-se que é um discurso fascista, que se utiliza do culto aos símbolos nacionais, exaltação da pátria, das tradições, fortalecimento da unidade nacional, patriotismo e obediência para tornar o povo um massa identitária (no sentido de se produzir a mesma identidade para todos, sem permitir singularidades) e, concomitantemente, sem identidade (ao se produzir a mesma identidade para todos, as marcas individuais são silenciadas tornando o sujeito desvinculado de si, ao mesmo tempo em que pensa ter uma identidade que é comum a de todos os brasileiros, tem a ilusão de

igualdade/identidade), cultuando os mesmos heróis, sob o mesmo comando, com desejos iguais, almejando aos mesmos ideais, pregando a mesma disciplina e ordem.

Nesse ensino, que terá ainda a disciplina de História diluída nos chamados “Estudos Sociais”, a História aparece como uma sucessão linear de fatos nacionais marcantes (com caráter político e institucional), valorização da imagem de grandes nomes e personagens, utilização de fontes documentais oficiais, legitimando as ordens do aparelho estatal, que via a História tradicional como sua aliada na formação de cidadãos livres da crítica e interpretação.

A chamada História tradicional pode ser também conhecida como positivismo histórico, que dominou grande parte do século XIX. As fontes por ela utilizadas privilegiam, além de documentos oficiais, sítios arqueológicos, edificações e objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Seus sujeitos são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares, portanto atores individuais. Essa perspectiva histórica estuda os fatos passados como sequências progressivas e lineares de tempo. Assim, os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva, factual e buscando pela única verdade do acontecimento pretensamente neutro.

A organização do currículo obedecia à periodização, que ainda hoje é utilizada na maioria das escolas, quadripartite nas Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea e da História do Brasil (dividida em Brasil Colônia, Império e República). Cada qual organizada cronologicamente, tendo como principais marcos divisórios episódios da História política. Isso deve ser considerado de grande significação para análise, já que essa periodização é inspirada no modelo francês de divisão da História.

A divisão quadripartite para o estudo da História, adverte Chesneaux (1995), é um fato francês, ou seja, foi produzida na França para se estudar a História política francesa. Se pensarmos em outros países, podemos imaginar inúmeras sistematizações diferentes da francesa para estudar e conhecer a própria História. Ou seja, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes, de interesses diferentes, valores específicos, de qual memória se quer preservar (produzir/reproduzir), etc.

Mas no Brasil, ainda nos dias de hoje, essas grandes quatro secções formam a armação dos programas escolares, tanto no ensino básico quanto no universitário.

Também é reproduzida nos manuais, nos materiais didáticos. É válido refletir sobre a ressalva de que a primeira edição do livro de Chesneaux é de 1976, ou seja, esse alerta já era trabalhado há tempos acerca do estudo da História e, por incrível que possa parecer, em 2011 no Brasil, essa divisão ainda prevalece! Isso pode ser constatado, por exemplo, em uma análise feita, nesse trabalho, mediante o currículo a ser desenvolvido em História nos livros didáticos no início de 2000 (Cf. pp. 40-41).

Isso cumpre uma função no interior das instituições, como também desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico. Assim, se privilegia a História ocidental, atribui-se a ela posição de centro.

Essa periodização foi utilizada num momento em que somente os feitos políticos europeus, especificamente franceses, eram considerados o centro das atenções. No entanto, essa sistematização foi encaixada no Brasil para o estudo de História como se na divisão francesa se enquadrassem todas as visões das Histórias mundiais, numa pretensão de História universal, dando a ilusão de que a divisão produzida na França em um determinado momento, por um determinado grupo, com intenções e interesses marcados, pudesse ser da mesma forma usada em qualquer país do mundo com a finalidade de entender e estudar a História que interessava. Essa História que despertava interesse não tinha relação alguma com inúmeros povos, portanto somente os fatos considerados importantes pela Europa ocidental (nesse caso específico a França) eram dignos de estudo no Brasil, numa espécie de europeização da História. Para Chesneaux (1995, p. 97): “O quadripartismo nada mais é que uma das versões, e não a melhor, do velho sonho de um discurso sobre a história universal”.

Ainda sobre a questão do quadripartite francês Chesneaux (op. cit. 1995):

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. As categorias básicas do quadripartismo têm uma função ideológica específica, enraízam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente. É o caso da Antiguidade greco-romana, que, desde o Renascimento e, ainda mais, com a Revolução Francesa, por razões políticas, é uma das bases da cultura burguesa na França [...] (p. 99).

Fonseca (2003) acerca da mesma discussão:

Um dos modelos dominantes no ensino é o chamado 'quadripartite francês', esquema cronológico composto pelos quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e finalmente Contemporânea. Aqui, o presente (o novo) e o passado (morto) estão rigidamente separados e tudo aquilo que pode 'atrapalhar' a 'perfeita ordenação do progresso', como diz Certeau (1975), é excluído, não tem lugar e, portanto, não tem direito à História (p. 44).

Nesse paradigma educacional, a figura do professor era o centro do saber, a fonte do conhecimento, em detrimento ao aluno, que deveria, por sua vez, absorver, decorar e fixar os discursos cristalizados em sala de aula. A hierarquia confirmava-se no ambiente escolar. Dessa vez o aluno tinha (e até hoje tem) a função de reproduzir as informações transmitidas pelo professor, cujo encargo era de reproduzir os manuais arquitetados pelo Estado autoritário. O conceito de transmissão é utilizado propositalmente em oposição ao de construção e de processo experienciado em sala de aula, haja vista que naquele momento não era permitido (e ainda nos dias de hoje não é) o discurso polêmico, lúdico, o espaço para a problematização, crítica e posicionamentos não era autorizado.

Percebe-se uma continuidade da posição do aluno no interior das instituições escolares, especialmente no referente à educação básica brasileira. Como afirma Assolini (2008) essa estagnação pode relacionar-se ao que Orlandi (1992) coloca enquanto censura ou interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Orlandi (op. cit. p. 110): "[...] para que a censura funcione, ela joga com o princípio do autor: ela remete à responsabilidade do sujeito (autor) quanto ao que ele diz. A censura intervém assim na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado".

Quando a autora fala em censura, não se refere ao dizível determinado pela história, portanto não trata nesse momento do interdiscurso, da memória do dizer. Trata-se, sobretudo do dizível produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação, ou seja, não se pode dizer aquilo que foi proibido. De acordo com Orlandi (1992, p. 108): "[...] ela [a censura] sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de 'um' e do dizer do 'outro'. É sempre em

relação a um discurso outro que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer”.

Essas reflexões relacionam-se intrinsecamente com a posição de aluno que se deseja cultivar dentro das escolas (que o Estado, as classes dominantes desejam). Assolini (1998, 2004 e 2008) reapresenta essa discussão ao constatar, através de seus estudos, a predominância da leitura parafrástica e a cópia literal pelos alunos de textos que não lhes fazem sentido. Para a autora, o arquivo, como o apresenta Pêcheux (1997), ao qual os alunos poderiam ter acesso raramente é disponibilizado e eles são, constantemente, censurados/interditados em suas tentativas de irem além, de construírem uma posição de intérpretes historicizados. Nesse modo de pensar o silêncio da censura não significa, portanto, ausência de informação, mas interdição. Nas palavras de Assolini (2008):

Portanto, os alunos que têm como atividade escrever sobre ‘algo’ permanecem presos e submetidos a um jogo que lhes abre alguns poucos espaços (o que a escola considera como legítimos) e outros não, uma vez que a censura não apenas impede a elaboração histórica dos sentidos, como também não lhes possibilita ocupar certos lugares, certas posições e identificar-se com determinadas regiões do dizer pelas quais se apresenta como sendo (socialmente) responsável, ou seja, como autor (p. 131).

No início dos anos 80, o ensino de História passou por uma reformulação em seus programas e propostas metodológicas. Após calorosos debates entre Secretaria da Educação, professores da rede pública do Estado de São Paulo, imprensa e indústria editorial, consolidou-se uma proposta para o ensino de História que abordasse a análise crítica de nossa sociedade e permitisse espaço para as classes pobres nos discursos dos materiais didáticos, o que não era constatado até então devido às formações discursivas que interditavam, em seu funcionamento, as vozes daquelas posições.

Esse momento também foi influenciado pelo fortalecimento da chamada terceira geração da Escola dos Annales, de origem francesa, que propunha uma produção historiográfica voltada a novos objetos antes desmerecidos e condenados, como: as gestões, o casamento, a família, a sexualidade, a mulher, a infância, a morte, a doença, a cultura popular, os imaginários, as temporalidades, etc. Como

também propunham novas abordagens do próprio pesquisador com os arquivos e os “documentos”. Segundo Hartog (2011):

Desde há muito tempo, os historiadores – que haviam aprendido que ‘a história se fazia com documentos’ – tinham empreendido o caminho dos arquivos; aliás, Michelet vangloriava-se de ter sido um dos primeiros a tomar tal iniciativa. Quando se impõe, aos poucos, com os *Annales*, uma história econômica e social, com base em contagens e na constituição de séries, que recorre ao tratamento estatístico dos dados e do computador, os pesquisadores vão frequentar os arquivos com uma assiduidade cada vez maior. Mas o conteúdo do que é procurado nesses centros é algo diferente: registros paroquiais, atos notariais e séries demográficas. Os historiadores modernistas são os pioneiros dessa ‘nova arquivística’. Aprofunda-se a distância entre arquivo e acontecimento, assim como entre arquivo e memória. O arquivo, por si só, não diz nada, ou quase nada. Sem ser dado, mas produzido, ele se torna, de fato, um objeto de segunda ordem: abstrato. Como escreve, na época, Michel de Certeau: ‘Ele suprime o questionamento genealógico do qual havia surgido para se tornar a ferramenta de uma produção’ (p. 233).

Segundo Laville (1999), o ensino de História passa a ter função de educação para a cidadania democrática, substituindo o de restrita instrução nacional. Os conteúdos passaram a ser menos determinados e exclusivos, abrindo espaços à variedade e ao relativo. Concomitante a isso, percebe-se a transformação da pedagogia, antes centrada no ensino, para agora centrada nas aprendizagens dos alunos.

Tantas mudanças, revisões, reescritas e preocupações acerca dos parâmetros dessa disciplina fazem suscitar sua importância. Quais os sentidos em alterar diversas vezes os currículos acerca do Ensino de História, do que é permitido ou do que é interditado, de quais orientações formular aos professores dessa área, etc.?

Percebe-se que essas modificações estão distantes de desenvolver no interior do espaço escolar e nos alunos o hábito do questionamento, do estranhamento, da interpretação e historicidade. Afirma-se isso, pois se sabe quais são as condições das escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, onde predominam a violência, o descaso com a educação, o “faz de conta” do ensinar-aprender que permeia a relação professor-aluno, entre tantas outras situações não condizentes com a concepção do espaço escolar enquanto lugar que permite a

incitação da aprendizagem, a descoberta, investigação, a formação do ser humano enquanto intérprete historicizado não apenas na escola, mas em sua vida.

Podemos afirmar que as alterações curriculares no ensino de História servem a alguns propósitos, que por sua vez, estão distantes das práticas almejadas acima e que, ao longo da História, perpetuaram posições de saber/poder. Se essa “disciplina” escolar suscita tanta preocupação, notada através dessas mudanças curriculares, é devido a ocupar uma posição privilegiada. Privilegiada no sentido de um lugar de saber/poder importante, que se for compreendido de maneira “errada” ou “distorcida”, pode gerar conflitos significativos entre as posições de sujeitos. Por isso deve sempre estar sob olhares vigilantes, controlados, orientados. Assim mesmo como constam nas orientações, diretrizes curriculares padronizadas. Se se padroniza determinado sentido, é mais fácil se ter o controle sobre os outros possíveis, que podem incomodar posições/sujeitos que tecem as normas educacionais direcionadoras do ensino de História no Brasil. A relação entre História e poder apresenta-se explícita, como ressalta Laville (op. cit. 1999):

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita nos mais altos níveis. A História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (p.130).

Foi nesse momento, e também no decorrer da década de 1990, que o marxismo, com suas expressões e conceitos (por exemplo: relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente, etc.) passou a embasar a organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Nessa etapa, a cronologia dos modos de produção norteava a disciplina. Podemos constatar tal periodização nas seguintes coleções⁶ de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental:

- ✓ ARRUDA, J. J. **História Total**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- ✓ PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e Vida**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- ✓ SCHIMIDT, M. **História Crítica**. São Paulo: Editora Nova Geração, 1999.

⁶ É válido ressaltar que essas coleções elencadas não são as únicas existentes de tendência marxista. No entanto, são de extrema valia para essa análise enquanto materialidades discursivas marcadas pela ideologia de sua época.

Essas coleções trazem, ao longo dos capítulos e volumes, a sequência padrão em ordem cronológica:

- ✓ Pré-História (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais, enfocando o desenvolvimento da agricultura e domesticação de animais para a “evolução” das primeiras comunidades);
- ✓ O Crescente Fértil (com o Modo de Produção Asiático);
- ✓ O Antigo Egito (o papel da agricultura possibilitada pelas águas do Nilo);
- ✓ Grécia Antiga (com a comparação sempre presente entre Atenas e Esparta e as distinções entre comércio marítimo e agricultura entre as *polis* gregas);
- ✓ Roma Antiga (com toda a divisão entre monarquia, república e império, nomes dos imperadores, etc.);
- ✓ Sistema Feudal (com a diferenciação muito perceptível entre o feudalismo e o capitalismo);
- ✓ Renascimento Comercial (com a transição do feudalismo para o capitalismo),
- ✓ Expansão Marítima e Comercial Europeia (com a prática de acúmulo de riquezas amovíveis pelas coroas ibéricas);
- ✓ Absolutismo e Mercantilismo;
- ✓ Iluminismo;
- ✓ Revolução Industrial Inglesa;
- ✓ Revolução Francesa;
- ✓ O mundo do trabalho (movimento social dos trabalhadores);
- ✓ Brasil Colonial (com a exploração da monocultura de cana-de-açúcar, em latifúndios, visando o mercado externo, com exploração da mão-de-obra escrava, caracterizando o sistema de *plantation*);
- ✓ Primeiro Reinado e Regências (priorizando os modos de governo);
- ✓ Segundo Reinado (priorizando organização política e econômica);
- ✓ Do Império à República (priorizando, da mesma maneira, a organização política e econômica);
- ✓ República Velha (do mesmo modo que no item acima);
- ✓ A Primeira Guerra Mundial e o Movimento Operário;
- ✓ Revolução Russa;

- ✓ Antecedentes e Início da Era Vargas (enfocando tenentismo, Revolução de 30, Revolução Constitucionalista, Estado Novo, mudanças econômicas, políticas e sociais);
- ✓ A Segunda Guerra Mundial (dando ênfase aos regimes totalitários);
- ✓ Governo Dutra e o retorno de Getúlio;
- ✓ Governo Juscelino Kubitschek;
- ✓ A ditadura militar (de 1964 até 1985);
- ✓ A Guerra Fria (ênfase nas alianças militares, as disputas e guerras);
- ✓ Independência das Colônias da África e da Ásia;
- ✓ Movimentos e Revoluções Socialistas;
- ✓ URSS e o fim do Socialismo no Leste Europeu;
- ✓ Desafios do mundo atual (globalização da economia, era da informação, superpopulação e fome).

Essa subdivisão está presente nessas coleções e, claramente notam-se os traços marxistas com os termos sublinhados, enfatizando, em sua maioria, os modos de produção, a economia, a política, os movimentos operários, sociais, as lutas de classe, entre outros. Essa nova proposta exigia uma nova posição de sujeito, que estivesse em outra formação discursiva, alterando o quadro teórico e ideológico anterior: foi uma revolução total dos sujeitos, tanto em relação à História como à Educação.

Se de um lado havia um movimento geral para a transformação do ensino de História, por outro, acabou por enquadrá-lo num processo mais amplo e sujeito às mesmas leis e generalizações impostas pelo materialismo histórico, acabando por não romper com o modelo etapista e evolutivo do programa tradicional. Fonseca (2011, p. 65) exemplifica tal constatação ao afirmar que os livros didáticos passaram a ter uma linguagem mais “materialista”, acentuando fatores econômicos, “[...] sem, no entanto, abandonar inspirações historiográficas tradicionais e suas metodologias baseadas em resumos, questionários, sinopses cronológicas, etc.”.

Ainda sobre a hegemonia da tradição marxista nas produções de livros didáticos e metodologias de ensino e aprendizagem, Cabrini et. al. (2004) caracteriza essa visão histórica como mecanicista e finalista, pois para ela:

Essas formas de encarar o processo histórico confundem uma visão processual com uma visão finalista de processo, pois indicam suas direções; o historiador parece passar, assim, de profeta do passado a oráculo do futuro. Dentro dessas visões, o princípio de causalidade fundamental em História aparece como resultado de uma determinação *a priori*, mecanicista. Esse processo evolutivo linear contém em si uma noção de gênese que se expressa pela ideia de desenvolvimento, maturação e superação (p. 26).

Nesse sentido discutido por Cabrini et. al. (op. cit. 2004), o processo histórico marcado pela ideologia, transformações, alterações nas posições dos sujeitos enquanto agentes históricos e produtores de efeitos de sentido não aparece. O que é privilegiado é a padronização dos processos produtivos como motores da História, com uma ideia evolucionista dos mesmos, como se esses iniciassem “incompletos”, “inacabados” e tendessem à inevitável perfeição ou auge, para por fim, decaírem e darem lugar a outros processos produtivos. É como se toda a História já pudesse ser escrita antes mesmo de acontecer, pois o modelo garantiria esse saber prévio e futuro ao mesmo tempo. É um pensamento fundamentado em bases marxistas que acreditavam que no mundo inteiro, em todos os lugares, das grandes metrópoles às pequeninas vilas provinciais, estivessem à mercê da mesma História, que era a História dos modos de produção. Essa visão não dava conta das singularidades, do diferente, do regional. Aliás, até mesmo no interior do regional há as singularidades, as particularidades. Não podemos acreditar que todos os processos históricos sejam exatamente iguais! Isso é determinista ao extremo. É condenar, por exemplo, todos os processos revolucionários do mundo à guilhotina, aos moldes da Revolução Francesa. Pensar assim é atribuir aos processos históricos às mesmas condições, como se todo ser humano pensasse exatamente da mesma forma, como se considerasse e entendesse, seguindo o exemplo acima, o termo revolução à maneira francesa de 1789. E que seja dito também que não somente nas esferas política e econômica manifestam-se as experiências humanas que merecem aparecer em suas historicidades.

Questionamentos como os de Benjamin (1985) e De Certeau (apud SOUZA FILHO, 2002) são alertas aos historiadores e educadores da “disciplina”, pois consideram que a experiência humana não se manifesta apenas na natureza política da luta de classes, mas como sentimentos, valores, imagens, “transgressões”. As

transformações menos perceptíveis, as práticas que fazem parte do cotidiano, são dignas de serem historicizadas.

Sobre os pensamentos de De Certeau relacionados aos objetos de análise para a História, Agra de Ó (2004) discorre:

Ele [De Certeau] não apenas vai aos arquivos conhecidos e lá executa ações comuns, mas transforma ambientes insuspeitados em acervos, e se vale de ações e gestos que lhe parecem apropriados na sua exploração. A novidade do seu trabalho estará no deslocamento produzido na pesquisa quanto ao uso dos lugares e materiais já comuns. A pesquisa, enfim, não é o ato de dar a voz a materiais adormecidos, mas o de fazer falar aquilo de quem não se espera ouvir a voz, ou pelo menos aquela mensagem. O importante é o deslocamento, a redistribuição [...] Importa, realmente, o uso da teoria que o historiador pratica, no sentido de transformar o modelo em um enquadramento flexível e dinâmico — a partir de que seu trabalho será o de evidenciar os desvios, as singularidades, e não apenas a obediência plena aos modelos. Não se quer mais apagar dos vestígios os sinais de multiplicidade, homogeneizando-os; quer-se, isso sim, explorar uma problemática a partir de recortes seriais, a partir dos quais seja possível contar uma história do que diferiu, do que transgrediu. O historiador desvia dos ideais de totalização para evidenciar margens, deslocamentos, fluxos (p. 53).

Na metade da década de 90 e início dos anos 2000, percebe-se, nos livros didáticos para o ensino de História, uma tendência fundamentada na *Nouvelle Histoire*⁷ e na *História Social Inglesa*⁸, que elegeram como objeto de estudo temas relativos ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e às representações sociais de segmentos até então desprezados/interditados pela dita “História Oficial”. Essa renovação teórico-metodológica se fez sentir, também, no âmbito da História da Educação com a introdução de novos temas e objetos de

⁷ A chamada *Nouvelle Histoire* foi uma tendência da escrita da História, que também englobou a já referida Escola dos Annales, teve como seus principais fundadores Marc Block, Lucien Febvre e Fernand Braudel. Essa tendência, posteriormente desenvolvida e ampliada por Roger Chartier e Carlo Ginzburg, preconizou novos objetos de estudo na produção historiográfica, como o resgate de sentidos que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas e representações sociais, ganhando o nome de *História Cultural*. Esses tópicos foram estudados não apenas do ponto de vista econômico e social, mas também do ponto de vista da cultura (no sentido amplo do termo), da psicologia histórica ou da história das mentalidades coletivas. Informações obtidas em: BURKE, P. **Gilberto Freyre e a nova história**. 1997. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temporal/site/images/stories/edicoes/v092/nova_historia.pdf> Acesso em: 12 out. 2011.

⁸ A *História Social Inglesa*, com seu referencial em E. Thompson, C. Hill e E. Hobsbawm, incluiu, num processo de revisão do marxismo, novos sujeitos históricos e suas particularidades, outrora esquecidos na historiografia tradicional. Nessa tendência o mundo da cultura passou a ser examinado como parte integrante do modo de produção, não como mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade. Mais informações podem ser encontradas em: CARDOSO, M. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 2005. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF4/Resenha%201%20-%20Maria%20Abadia%20Cardoso.pdf>> Acesso em: 12 out. 2011.

pesquisa, a saber: a história do ensino e a constituição das disciplinas escolares, o livro escolar e as práticas de leitura, as questões relacionadas ao gênero, à infância e aos grupos étnicos, etc. Esses espaços de saber e de formações discursivas que eram censurados, como entende Orlandi (1992), começaram a aparecer, até mesmo devido aos discursos propagadores da democracia, portadores da bandeira de igualdade, entre outros.

Podemos perceber essa influência nas coleções a seguir, que ainda apresentam a periodização anteriormente discutida, no entanto oferecem outras temáticas, que serão expostas nos parágrafos adiante:

- ✓ BOULOS JÚNIOR, A. **Coleção história: sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2005;
- ✓ OLIVEIRA, C.; MIUCCI, C.; PAULA, A. **História em projetos**. São Paulo: Editora Ática, 2007;
- ✓ RODRIGUE, J. E. **História em documento**. São Paulo: FTD, 2009.

Nessas coleções algumas temáticas, que não constavam nas do exemplo anterior, são abordadas apresentando novos objetos de estudo, como:

- ✓ Mulheres e negros lutam por seus direitos (RODRIGUE, 2009);
- ✓ Negros e índios no Brasil atual (op. cit.);
- ✓ Reinos africanos (op. cit.);
- ✓ O Japão dos samurais (op. cit.);
- ✓ Tiahuanaco e Chimú (op. cit.);
- ✓ Contos medievais (na subdivisão que trata do Feudalismo) (op. cit.);
- ✓ Conto popular árabe (na subdivisão que trata da religião e cultura islâmicas) (op. cit.);
- ✓ Romanceiro da Inconfidência (poesia de Cecília Meireles, na subdivisão que trata da mineração no Brasil colonial) (op. cit.);
- ✓ A civilização núbica na África (BOULOS JÚNIOR, 2005);
- ✓ A China antiga (op. cit.);
- ✓ A alimentação nas minas (op. cit.);
- ✓ Os nomes próprios e a História (op. cit.);
- ✓ A memória carolíngia e a cultura popular brasileira (op. cit.);
- ✓ Casamento e família (op. cit.);

- ✓ No calor da Guerra Fria: o que significava ser capitalista e socialista? (OLIVEIRA, MIUCCI e PAULA, 2007);
- ✓ Civilizações Orientais na Antiguidade: Índia (op. cit.).

O relevante, nesse momento, é a percepção do aparecimento de novos lugares, antes silenciados, que se tornam objetos de estudo e análise na História. Outras vozes começam a ser escutadas no interior dos livros didáticos, no entanto, isso não é garantia de que sejam trabalhadas em sala de aula de maneira em que ocorram a interpretação e a historicidade, em que o/a professor(a) e a escola possam, em seu cotidiano, propiciar condições de produção de sentidos que desenvolvam a criticidade e a compreensão dos funcionamentos discursivos no interior dos livros didáticos.

Ao final dos anos 90, ainda sob influência da *Nouvelle Histoire* nas produções de livros didáticos, o governo brasileiro pela primeira vez não obriga os professores a utilizarem um único modelo de material didático. Isso foi ao encontro das editoras de livros didáticos, que acharam nas publicações uma forte captação de recursos, já que inúmeros autores puderam, financiados pelas mesmas, construir livros e colocá-los no mercado. Houve, nessa época, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do sistema de compras de livros pelos governos federal e estaduais, para a distribuição nas escolas públicas.

No entanto, mesmo os professores não sendo obrigados a utilizar os livros didáticos, esses deveriam seguir o que preconizavam os PCNs. Assim, as regras ainda estavam sob as “rédeas” do governo. Ou seja, o instrumento não é obrigatório, mas as normatizações para produzi-lo sim. O que, indiretamente, acarreta o controle do que pode ou não ser dito, discutido, priorizado, interditado. Isso nos faz pensar que as mudanças são feitas para que mudanças não aconteçam. Pode parecer absurda essa afirmação, no entanto é o que acontece. Mudam as estratégias, para que na prática a hierarquização, a submissão, o controle e a interdição permaneçam, ou seja, mudar para não mudar. Ou melhor, dar a impressão de transformação para que, na realidade, nada seja alterado. Se as transformações visassem realmente o desenvolvimento do aluno enquanto intérpretes historicizados, transpusessem os currículos, não estaríamos presenciando as tamanhas gravidades acontecidas nos espaços escolares, que são notícia a todo o momento nas mídias brasileiras, como por exemplo: violência, evasão escolar, despreparo dos

professores, falta de assiduidade dos mesmos, tráfico de drogas, o descaso do Estado perante esses acontecimentos, entre outros.

No entanto, o que garantia que essas transformações estavam acontecendo em sala de aula? Para Fonseca (2011), as práticas no interior das salas de aula não atingem as transformações como diversidades de apropriação de conteúdo, formas diferentes de abordagem, novas temáticas. Segundo a autora:

[...] nada disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominantes, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e metodologias. Enfim, as práticas cotidianas dos professores não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem desse campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformaram como tal (p. 68).

Segundo Fernandes (2005), apesar de todas as discussões e reformulações acerca do ensino de História e seus recursos possíveis de serem utilizados pelos professores, como o livro didático, esses ainda são permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Para o autor, apesar da introdução de temáticas como as citadas anteriormente, a mulher e a criança, por exemplo, não são apresentadas enquanto sujeitos produtivos e produtores de sentido e agentes históricos.

Na maioria deles [livros didáticos], despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada [...] Quando se trata de abordar a cultura das minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma 'cultura superior e civilizada' (p. 380).

Concordamos que os recursos didáticos devem ser um espaço discursivo que privilegie o confronto de vozes, a multiplicidade das mesmas, ou seja, não propague apenas uma visão social, histórica e cultural. No entanto, quando se trabalha com Análise do Discurso não se pode ratificar a posição ocupada pela fala de uma cultura singular, pura e única. Assim, ao tratar como monocultural uma determinada cultura e povo, cai-se no erro de supor uma certa pureza de cultura, não influenciada

por outras, suscitando julgamentos de hierarquia. Não é nesse sentido que dizemos que os livros didáticos devem conter as inúmeras vozes, como sendo vários vieses puros, com essências determinadamente genuínas. Mas, sobretudo, acreditando que os diferentes sujeitos/discursos/formações discursivas/vozes podem contribuir, no caso do ensino de História, para o desenvolvimento da criticidade, da problematização, da historicidade em sala de aula. E que esse espaço seja o espaço da polissemia, dos sentidos outros, das possibilidades de efeitos de sentido.

Essa nova proposta que adentra a década de 90 traz a existência de temas transversais, que poderiam ser trabalhados por todas as disciplinas dentro das escolas. No sentido de uma educação “multicultural”, os PCNs discorriam sobre o estudo da Pluralidade Cultural. Há de se ressaltar que o termo Pluralidade Cultural, ao longo do PCNs (BRASIL, 1998), inscreve clara oposição e desconstrução de uma perspectiva outrora consolidada referente à “democracia racial” brasileira.

Essa perspectiva, amplamente difundida nas primeiras décadas do século XX, enxergava a miscigenação cultural como um processo pacífico e democrático na História do Brasil. Essa vertente, disseminada principalmente por Gilberto Freyre e estendida ao Estado Novo, preconizava o sentido de um país racialmente harmônico (FREITAS e VARGENS, 2009).

Ao longo do PCN (BRASIL, 1998), percebe-se uma intensa disputa de sentidos e de visões de mundo, pois há uma preocupação em explicar/justificar aos leitores os motivos pelos quais determinados termos podem ou não ser empregados. Pode-se constatar isso, por exemplo, no recorte a seguir retirado de Brasil (1998):

O termo ‘raça’, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou [...] convém lembrar que o uso ‘raça’ no senso comum é ainda muito difundido, para reafirmação étnica, como é feito comumente por movimentos sociais, ou nos contextos ostensivamente pejorativos que alimentam o racismo e a discriminação [...] Por sua vez, o conceito de etnia substitui com vantagens o termo ‘raça’, já que tem base social e cultural. ‘Etnia’ ou ‘grupo étnico’ designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural [...] ‘Etnicidade’ é a condição de pertencer a um grupo étnico [...] Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo [...] (p. 133).

Além disso, enfatizam o distanciamento e altercação dos termos dependendo do lugar de onde são enunciados, como na comunidade científica ou no âmbito do

senso comum. Associa “raça” a enunciados do senso comum, fazendo parte dessa formação discursiva, mas que outrora serviu ao meio acadêmico na legitimação de determinadas ideologias. Portanto, afirma que quando se usa esse termo, se ratifica preconceito e discriminação. Mas vai além. Que como o senso comum (não se pode esquecer que quando se diz senso comum, subentendem-se pessoas que pertencem a esse lugar/posição e formação discursiva) perpetua esse termo, é ele (o senso comum) que difunde o preconceito e não o âmbito científico. Há, notadamente, um fator hierárquico nesse ponto. Uma hierarquia que sustenta e isenta a comunidade científica de apregoar o preconceito contido na historicidade do termo “raça”, mesmo em tempo anterior tendo legitimando tal termo.

Os autores⁹ do PCN ainda supõem a possibilidade de uma substituição do termo “raça” por “etnia”, já que a segunda carregaria características sociais e culturais que diferenciariam determinados grupos e culturas. Como já discutimos anteriormente a questão de pureza e essência genuína nas culturas, o termo “etnia” também demandaria inúmeras ressalvas.

Percebe-se uma forte tentativa de empregar termos isentos de preconceito, discriminação. Parecem buscar por algo politicamente correto. Só que mesmo o politicamente correto está impregnado de sentidos políticos, que por si já determinam um lugar de onde se fala, para quem se fala, o que quer que o outro entenda do que se fala e assim por diante. Não há como purgar os termos, palavras, expressões, de suas marcas sócio-históricas, pois isso é próprio da linguagem.

Há outros recortes, no mesmo documento, que merecem atenção, como:

As ações oficiais buscavam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade cultural e do ‘mito a democracia racial brasileira’ (p. 125); [...] A perspectiva de um Brasil de ‘braços abertos’ compôs-se no ‘mito da democracia racial’ [...] (p. 126); A prática do acobertamento é a mais usual, pois o ‘mito da democracia racial’ conduz à chamada ‘política de avestruz’, na qual pode-se [sic] fazer

⁹ A equipe que produziu o PCN referido estava composta por: Iara Glória de Areias Prado (secretária da educação fundamental), Virgínia Zélia de Azevedo Reis Farha (do Departamento de Política da Educação Fundamental) e Maria Inês Laranjeira (coordenadora geral de estudos e pesquisas da educação fundamental). Essa referência pode ser consultada em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixo, de fato, de existir [...] (p. 138).

Além de o discurso científico rejeitar a existência de uma “democracia racial brasileira”, atribuindo a ela o sentido inferiorizado de mito, o próprio termo mito, segundo os autores do documento, provém da ampla difusão e prestígio da expressão “democracia racial brasileira”. Se afirma que tal origem vincula-se à ampla disseminação da expressão, caso essa não fosse amplamente difundida receberia outro sentido? Qual além de mito? Algum outro que delegasse posições hierárquicas distintas e que ao mesmo tempo funcionassem como juízo de valor, inferiorizando da mesma forma como o fez ao atribuir o termo “mito”? Concordamos com as considerações de Freitas e Vargens (2009):

Nesse sentido, ao longo de todo o documento, nota-se clara adesão do enunciador ao discurso de desconstrução de uma perspectiva defendida em nosso país nas primeiras décadas do século XX que vê a miscigenação racial como processo pacífico, positivo e democrático da história de nosso país. Isto é, rejeita-se veementemente a imagem positivada do Brasil mestiço e o ideal de harmonia racial [...] atribui-se ao mito da democracia racial o papel de preservação de uma longa história de discriminação na escola brasileira encoberta e sustentada pela imagem de um país de ‘braços abertos’ [...] (p. 2899).

Percebe-se que esse volume do PCN, do qual alguns recortes foram feitos, defende o reconhecimento e a valorização da heterogeneidade cultural brasileira, tendo em vista desconstruir o “mito da democracia racial brasileira” e contribuir para a diminuição da discriminação e exclusão no Brasil. Aliás, a palavras reconhecimento e valorização aparecem várias vezes ao longo do documento. Portanto, o discurso do PCN apresenta-se enquanto instrumento para ação contra outros discursos portadores de preconceito. E enxerga no universo escolar um terreno fértil para esse processo de transformação.

Mas qual a intenção do governo em propagar tal discurso? Obviamente por acreditar que o espaço escolar é espaço de heterogeneidade de cultura, que as partes da sociedade sofredoras de preconceito também estão na escola. Vamos além. Qual o sentido em falar por essas partes? Isso nos remete ao discurso do então secretário da educação Paulo Renato Souza (Cf. pp. 52-53), que difunde o

sentido de que a educação brasileira é espaço de igualdade de oportunidades para todos. E no interior de todos estão as partes sofredoras de preconceito. Resta-nos refletir se isso acontece. A priori a percepção da ausência dessas práticas no interior das escolas é uma consideração importante a se fazer.

No sentido de enfatizar a História e as lutas dos povos negros na construção do Brasil, eliminando estereótipos e discriminações, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Justiça. Mais recentemente, em 2003, no governo Lula, foi sancionada a Lei nº 10.639, que obriga a inclusão no currículo oficial da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Essa lei determina que conteúdos referentes à História afro-brasileira sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar. Essa legislação reconheceu a relevância de uma data histórica consagrada pelo movimento negro em nosso país: o “Dia Nacional da Consciência Negra”, em 20 de novembro.

Para Fernandes (2005):

Sem sombra de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país [...] Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural (p. 384).

Não nos restringiremos a fazer outras considerações acerca dos termos multicultural, monocultural, que já foram feitas. Mas o interessante, nesse momento, é tecer uma reflexão salientada pelo autor no sentido de que a lei não se torne “letra-morta”. Essa terminologia é empregada pelo autor na intenção de despertar o cuidado e verificação da validade dessa lei no cotidiano escolar, se ela é desenvolvida ou somente serve para garantir argumentos no papel.

Para Petean (2012), trabalhar com a cultura afro-brasileira e manifestações de matriz africana dentro da sala de aula é um grande desafio que a sociedade brasileira deve preconizar a fim de combater o preconceito e o racismo que assolam o legado cultural africano e as comunidades afrodescendentes. Segundo Waldmam e Serrano (apud PETEAN, 2012), grande parte dessa valoração negativa atribuiu-se ao imaginário europeu que estabeleceu para África e seus habitantes

representações desqualificantes e inferiorizantes. “[...] O resgate desta cultura, sua valorização e respeito faz parte dos objetivos democráticos da sociedade brasileira e, o sistema educacional deve contribuir para este resgate e esta valorização cultural [...]” (p. 29).

Petean (2012) acrescenta que o resgate dessas temáticas no universo escolar tem o objetivo de desenvolver a formação da cidadania, ainda uma utopia para boa parcela da população brasileira em especial a de origem afro. Resta-nos avaliar se a obrigatoriedade da lei 10.639/03 implicará a realização na prática dessas reflexões e problematizações no dia a dia escolar ou se continuará a serviço dos discursos do governo que se vestem de igualitários e que nada alteram na realidade. Nas palavras do autor:

Com este objetivo o ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira e Africana esta presente nos parâmetros curriculares nacionais a partir da lei 10.639/03. Esta lei permite abordar as comunidades quilombolas, as religiões de matriz africana, a Capoeira, o Samba, o tambor de crioula e outras manifestações culturais de raízes africanas de uma forma lúdica e livre de preconceitos. Sendo assim, abordar a delicada temática cultural de matriz africana favorece a reflexão e a formação da cidadania. Cidadania que ainda é uma utopia para boa parcela da população brasileira, principalmente para os afrodescendentes (p. 29).

Em 2009, no governo de José Serra, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob posse de Paulo Renato Souza, foram produzidos cadernos para professores e alunos das escolas públicas, no sentido de serem utilizados em sala de aula desde o ensino fundamental até o médio. Eles são distribuídos, até hoje, bimestralmente, abrangendo todo o “conteúdo” direcionado a cumprir tal prazo preestabelecido. Oferecem, segundo Paulo Renato Souza, “orientações completas” para os professores no decorrer das situações de ensino e aprendizagem propostas.

Na introdução do caderno para o professor de História do ensino médio, fica explícita a intenção do Estado (através de seu discurso introdutório) em possibilitar oportunidades aos estudantes por meio da educação de qualidade, a qual este conjunto de materiais teria a intenção de oferecer. A qualidade de ensino almejada é mencionada através de indicadores (avaliações) de proficiência dos alunos pelo Estado. Finalizando a melhoria desta qualidade, que na introdução do caderno referido aparece com sendo “questão de honra” para o secretário, encontram-se, a

título de exemplo citado por Paulo Renato Souza, os Estados Unidos na mesma direção.

[...] a Educação é o único caminho para construirmos um país melhor e mais justo, como oportunidades para todos, e na convicção de que é possível realizar grandes mudanças nesta área a partir da ação do poder público [...] O grande desafio que hoje enfrentamos é justamente esse: melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiência dos alunos [...] A maioria dos países, inclusive os mais desenvolvidos, estão [sic] lidando com o mesmo tipo de situação. O Presidente Barack Obama, dos Estados Unidos, dedicou um dos seus primeiros discursos após a posse para destacar exatamente esse mesmo desafio em relação à educação pública em seu país (p. s/nº).

No decorrer do texto, o então secretário explicita que não compete ao governo a melhoria destes índices, mas aos professores, o que demonstra uma diluição de responsabilidades por parte das Secretarias de Educação, governadores e presidentes. No entanto, percebe-se uma contradição ao, na citação anterior, o secretário afirmar que a educação é o único caminho para “construirmos” um país melhor. Se ele escreve “construirmos”, inclui-se nesse desafio e trabalho em prol dessa transformação. Porém não é o que aparece ao final de seu texto, ao afirmar que é dever dos professores tal feito e não dos governantes. Afinal, é dever de quem? Deveria ser dever e responsabilidade de todos o comprometimento com a educação do país.

Melhorar esses indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com seus alunos [...] O caderno do professor oferece orientação completa para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas para cada disciplina [...] Espero que [...] você [professor] leve em consideração as orientações didático-pedagógicas aqui contidas [...] Alcançarmos melhores indicadores de qualidade em nosso ensino é uma questão de honra para todos nós [...] (p. s/ nº).

Atualmente não se compartilha mais com as práticas de ensino de História em que o aparelho didático seja uma narração de fatos seletos, momentos marcantes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos. Sabe-se que o apego a essas ferramentas pertencia à época em que a disciplina de História cumpria uma função de educação cívica em que os brasileiros deviam obedecer às

ordens, não questionar, muito menos sentirem-se donos de seus próprios pensamentos e reflexões.

Sem correr o risco e a inconsequência de tender aos extremos, concorda-se com a visão que acredita ser o professor um mediador entre o saber científico e o saber cotidiano, entre o saber “oficial” e o saber socialmente vivenciado pelos alunos, no sentido de problematizar temáticas estabelecidas pelos currículos (que ainda norteiam os programas escolares) e aproximá-las do universo de suas salas de aula. Para Moreira e Candau (2007):

Não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência devem sofrer uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (p. 23).

Nesse caso, o/a professor(a) de História tem a função importantíssima de adaptar o currículo de sua “disciplina” às experiências diárias da realidade social de seu aluno, como também perceber aqueles que têm alguma dificuldade de aprendizagem e possibilitar recursos diferenciados a eles. Não se está aqui defendendo uma mão única em que o professor somente adapta o conhecimento científico à realidade do aluno. Pelo contrário, essa adaptação tem que ser acrescida da capacidade de se construir relações com as mais diferentes realidades sociais e não apenas se focar na realidade de uma comunidade, ignorando tantas outras. É uma questão de perceber se os objetos elencados, através dos currículos escolares, encontram-se em consonância com o cotidiano do aluno. São posições distintas, que partem de dois lugares distintos, mas que o professor deveria ter a autonomia em selecionar tais objetos mediante sua comunidade escolar. Segundo Moreira e Candau (op. cit. 2007):

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? Ao nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação do universo cultural (p. 21).

Dessa maneira, acredita-se que o professor deve estar amparado pelas instituições escolares, para realizar seu papel da melhor forma possível. Todo o universo escolar deve corroborar para o principal objetivo que é a aprendizagem significativa e efetiva, respeitando e trabalhando com as multiplicidades de inteligências e de dificuldades, contemplando-as. Porém sabe-se que a realidade desse profissional, na maioria das vezes, não é a ideal. As prescrições oficiais do ensino de História, em especial no Ensino Médio, tratam do assunto superficialmente, havendo uma grande distância entre uma “proposta construtivista” e recomendações que permitam ao professor exercer plenamente seu papel de catalisador da aprendizagem. Faltam discursos que permitam ao próprio docente, nas atuais condições de trabalho, criar um clima de liberdade intelectual, que não limite a sua atividade a exposições, leitura ou cópia de textos.

Nesse sentido, aparecem tantos outros questionamentos, como o das práticas pedagógicas do professor. Se esse se limita ao universo restrito dos livros didáticos adotados pelas instituições em que trabalha, colabora para a formação medíocre e alienante dos alunos, o que empobrece ainda mais a formação da consciência crítica dos mesmos. Podem-se transportar reflexões de Pêcheux elaboradas por Tfouni e Assolini (apud TFOUNI e ASSOLINI, 2005) a esse contexto:

A metodologia de ensino e as concepções sobre aprendizagem, que mantêm alunos e professores aprisionados a um fazer pedagógico em que se destacam, sobretudo, os passos e as etapas a serem, rigorosamente, por eles seguidas, acabam por sustentar uma pedagogia [...] em que ambos (aprendizes e professores) ocupam, inevitavelmente, a posição de ‘escreventes’ que apenas realizam tarefas subalternas [...] transcrevendo, copiando e reproduzindo os arquivos inaugurados pelos intérpretes, isso é, por aqueles que têm o direito de produzir leituras originais. Dessa forma, se de um lado temos crianças que copiam mecânica e ininterruptamente... frases desarticuladas e sem sentido, de outro temos os professores que transcrevem *ipsis litteris*, para a lousa, os ‘textos’, as atividades e os exercícios trazidos pelas cartilhas e pelos livros didáticos (p. 40).

O trabalho pedagógico com o livro didático, nesse caso específico o de História, perante os alunos, oferece condições para que esses possam ocupar a posição de intérprete historicizado? É uma questão central, pois está diretamente

vinculada ao cidadão e ao sujeito que se quer formar. Concorde-se com Horn e Germinari (2006) no que tange ao objetivo do ensino de História:

O que deve fundamentar a História como disciplina – sua finalidade principal – não é a noção de tempo em si, mas a de processo, sendo que a percepção da ação do homem no tempo, mais do que um fim em si mesmo, decorre do processo metodológico utilizado [...] não estaremos mais olhando para um passado como um passado morto – que já se foi -, mas estaremos dando significado a esse passado ao mesmo tempo como relativamente autônomo, em construção, e como parte do presente em ação (p. 109).

Enquanto se dissemina que o objetivo do ensino da História é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, ele, ainda é, muitas vezes, reduzido a narrativas fechadas, destinadas a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.

Um significativo exemplo disso é o atual sistema educacional brasileiro, que tem parâmetros direcionados às Ciências Humanas (incluindo a disciplina de História) que parecem discursar a professores pesquisadores, diferenciados, que buscam o aperfeiçoamento profissional, que têm habilidades tamanhas ao ponto de serem estrategistas diários em suas disciplinas e práticas pedagógicas e a alunos empenhados nas descobertas, ávidos pelo conhecimento e comprometidos com sua formação. O discurso pressupõe que os professores das escolas públicas, de ensino fundamental e médio, têm imenso arcabouço teórico para produzir inúmeras estratégias em sala de aula. Parece irônico esse discurso. Afirma-se isso, pois as condições de trabalho dos professores de escolas públicas não facilitam essa suposição. Será que o governo realmente imagina ser esse modelo de professor que atua em suas escolas? Será que não percebe que, a todo o momento, a escola pública brasileira apresenta mais e mais problemas?

O governo esquece (ou escolhe esquecer) de alguns detalhes importantes, de peças fundamentais nessa teia relacional. Os discursos, produzidos por ele, constituem sujeitos imaginários, que praticamente não existem na realidade de nosso país, especialmente na rede pública. Sabe-se que os professores estão extremamente insatisfeitos e frustrados, inclusive adoecendo mediante as situações tão desesperadoras que têm de presenciar no dia a dia. Os alunos permanecem nas

escolas públicas para receberem os certificados de escolaridade sem precisar se importar com sua formação e comprometimento com o conhecimento. A escola passou a ser um local de conflitos imensos, abrigando alunos com interesses outros que não o de aprender ou desenvolver e professores completamente desiludidos, pois a situação não muda e não tem perspectiva de transformação.

É nesse sentido que o ensino de História ainda cumpre uma função de moldar consciências e suscitar comportamentos com a nação. Não no sentido transformador, mas conformista e alienado. Se o governo está ciente disso (e está) e não toma providências, é porque lhe é conveniente que os alunos passem pela escola sem alterações significativas, sem muitos questionamentos, nem reivindicações, pois logo lhe dá o que prometeu: o diploma. Além disso, há estatísticas enaltecedoras que servem como propagandas para uma futura reeleição: em nosso governo, certa quantidade de crianças a mais do que o governo anterior se formou no Ensino Fundamental, etc. Evidencia-se tal reflexão com próprios dados do MEC/INEP apresentados por SILVA (2004): em 1970 o MEC registrava 17,814 milhões de matriculados no Ensino Básico, número que se elevou para 28,130 milhões em 1980 e para 31,635 em 1985. Em 1991 os matriculados somavam 39,823 milhões, em 1998 eram 49,805 milhões e em 2005¹⁰ chegava-se a mais de 56,471 milhões de matriculados no Ensino Básico no Brasil.

Os discursos dos parâmetros nacionais de História estão totalmente fora da maior parte da realidade brasileira e todos têm consciência disso. Mas é melhor enfeitar os discursos do que aplicá-los, pois aí sim seria uma ameaça. Uma nação letrada, historicizada, consciente e questionadora representa um enorme desconforto a quem a representa, pois exige que seu representante seja, no mínimo, como ela.

Para ratificar essa reflexão, a ANPUH-SP e ANPUH-BRASIL (ANPUH-SP, ANPUH-BRASIL, 2013), no Fórum “São Paulo sem passado: Ensino de História e Currículo”, de 13 de março de 2013, posicionam-se contra as resoluções nº 81 de 16/12/2011 e nº 2 de 18/01/2013, em que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo retira o ensino de História (além de Geografia e Ciências Físicas e

¹⁰ Esse dado foi retirado de: MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 24 set. 2010.

Biológicas) dos 1º, 2º e 3º anos da Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental e reduz a presença da disciplina de História a 5% da carga horária no 4º e 5º anos, restando apenas 100 horas de estudo de História numa carga total de 5.000 horas de estudos para as crianças entre 6 e 10 anos de idade. Mais uma vez percebemos a importância e o incômodo que o ensino de História suscita nos altos escalões da esfera pública. E não nos resta pensar senão na intervenção direta que o governo faz nesse sentido para usurpar da população o direito ao acesso ao conhecimento e à construção crítica do mesmo. Para os membros da ANPUH-SP e ANPUH-BRASIL:

Sabemos que essas práticas que retiram a História e promovem a amnésia social, promovem também o apagamento e o silenciamento do passado ao deliberadamente ignorar o debate acumulado sobre a História escolar das últimas décadas, bem como as pesquisas nesse campo, instituindo um ensino excludente que priva a parte mais sensível da população, as crianças em formação, do conhecimento histórico (p. s/nº).

O que se pretende, com esse trabalho, é suscitar no pensamento dos professores de História interessados em sua formação e atuação, aliás, somente aos interessados, pois esses investem e acreditam em seu potencial de mudança e transformação, o desejo do cultivo de um ensino diferente, provocador, desafiador, inovador. Através desse ensino haverá a contribuição para a melhoria do processo de ensino e da qualidade das aprendizagens, a partir de uma visão ética e social, buscando mudar as vicissitudes que não produzem efeitos positivos para o campo educacional e social. Essa vontade e empenho fazem com que se busquem mais alternativas e se cultivem uma visão comprometida com o destino social.

A atuação em sala de aula do professor na área de História pode utilizar do espaço escolar para se discutir a melhor forma de produzir aprendizagens que contribuam para a transformação nos alunos. Promover a cooperação escola-família a partir dos projetos educativos específicos e realizados nas escolas, planejados e realizados pelos grupos sob sua coordenação são estratégias diversificadas que colaboram na construção de ambientes de aprendizagem diferenciados. Essas atitudes irão contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais comprometida, colaborando, assim, com a formação e com a qualidade dos serviços dos professores.

É necessário que esse professor participe, ainda, da formação das equipes multidisciplinares, compartilhando ideais, ideias, procedimentos, recursos e materiais didáticos. É um processo que permite ao professor investigar e levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo, recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Essa investigação permanece durante todo o trabalho de diagnóstico em sala de aula, por meio de intervenções e da escuta (para além da escuta do professor), com a finalidade de que se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção.

O professor de História pode recorrer não apenas a seus conhecimentos específicos, como também filiar-se a um referencial teórico que lhe permita ocupar uma posição não autoritária dentro do discurso pedagógico. A Análise do Discurso segue um paradigma teórico-metodológico que possibilita isso.

Assim, não se trata de substituir uma explicação ultrapassada, defasada, por uma melhor, mais “verdadeira”, com pretensões realistas. Não é simples assim! Não é questão de substituir uma versão simplista por uma versão mais complexa e sofisticada em sala de aula. Também não se trata da substituição de um material didático por outro que maquie a linguagem e renove as imagens, tornando-as mais adaptadas às realidades dos alunos. De que serve tornar-se um professor criativo, divertido e atualizado com as novas técnicas de informática? Isso tudo é, sem dúvida, um investimento valioso, mas que não tem sentido se não vier acompanhado de posicionamentos e transformações na concepção de História, de Educação, de Linguagem e de Sujeito dos profissionais que atuam na “disciplina”. Nas palavras de Karnal (2010):

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante num país como o nosso, redemocratizado nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios do passado (p. 09).

É válido apresentar, nesse mesmo contexto, algumas propostas inspiradas na Análise do Discurso elencadas por Guimarães (2009), que buscam sintonia com os

novos tempos em que a multiplicidade linguística faça parte do cotidiano do aluno. Apesar de propor tópicos ao ensino de Língua Portuguesa, são apontamentos importantes que a autora desenvolve, que servem, sem dúvida, ao ensino de História ao se trabalhar com diversas temáticas em sala de aula, sobretudo enfatizando o funcionamento da linguagem que marcam as fontes históricas selecionadas:

- ✓ Elaborar sucessivas versões de um texto, tentando ajustá-lo a uma determinada situação comunicativa;
- ✓ Cotejar textos de modo a analisar o funcionamento discursivo das escolhas realizadas;
- ✓ Trabalhar com textos de modo a analisar o funcionamento discursivo das escolhas realizadas;
- ✓ Captar as representações contextuais em qualquer tipo de texto. Dessa captação depende, por exemplo, a adequada interpretação da função do texto, da intencionalidade do autor. Como fazê-lo? Orientar o aluno em relação ao contexto de produção do discurso: de onde ele procede? Que é o autor? Quais os destinatários? Com que intenção foi elaborado?
- ✓ Conceber a Análise do Discurso como técnica que se interessa, em primeiro plano, pelo mecanismo que articula o conteúdo significativo transtextual (p. 169).

Dessa forma, toda essa diversificação deve ser objeto de interesse tanto nas escolas de educação básica e em órgãos políticos e pedagógicos que os tem como parâmetro para melhoria ou inovação, quanto nas universidades, que sobre eles se debruçam na produção de suas pesquisas.

É preciso ainda, que o professor de História não deixe se perpetuar a crença de que o conhecimento científico é neutro e imparcial. É função do professor, especialmente o de História, promover aulas que possibilitem o questionamento, por parte dos alunos, acerca da produção do conhecimento científico. Ao se observar os livros didáticos ao longo desse trabalho, ainda que provisoriamente, pode-se verificar que não incluem, entre os conteúdos selecionados, debates e discordâncias nem os processos de revisão e questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes nos seus contextos. Concorde-se que deve haver uma descontextualização desses saberes para torná-los significativos aos alunos, já que os saberes de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. No entanto, é necessário que se atente para o risco da perda de

sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se houver radicalização na descontextualização.

Como já vastamente trabalhado por Orlandi (1987), Assolini (1999), Pacífico (2002), Assolini e Tfouni (2004), Romão e Pacífico (2006) o discurso escolar por ser autoritário, acaba por determinar sentidos controlados no interior das instituições escolares. O hábito que se impregnou (e se impregna) nas práticas escolares, em especial vinculadas ao ensino de História, é o da repetição, da paráfrase, do retorno ao interdiscurso preestabelecido. No entanto, não se pode afirmar em todas as análises que esses retornos ao mesmo lugar discursivo são necessariamente reproduções da ideologia dominante.

Pacífico (2002) apresenta essa discussão ao se atentar às lutas de vozes, em que a dominante tenta abafar a dominada, gerando uma tensão entre paráfrase (repetível) e a polissemia (diferente). O que se percebe é que há sentidos que não são totalmente controláveis dentro do interdiscurso, da memória. Dependendo de como os sujeitos recebem as palavras, do seu contexto sócio-histórico, de seu arquivo pessoal de conhecimento e experiência de vida (mesmo que embebido pela ideologia que pede pela repetição), alguns sentidos escapam ao esperado pelo controle. É nesse momento que a deriva acontece, que a polissemia é criada (cria-se). A autora cita um exemplo disso ao recorrer à citação de Abaurre & Possenti (op. cit. 2002):

Um exemplo disso [...] trata de um pedido da professora para a produção de redação com o tema 'Mãe só tem uma'. A maioria dos alunos escreveu sobre as qualidades das mães, os cuidados que elas reservam aos filhos, etc., confirmando que, 'mãe só tem uma'. No entanto, um outro aluno, Juquinha, produziu uma citação diferente: 'Domingo foi visita lá em casa. As visitas ficaram na sala. Eles ficaram com sede e minha mãe pediu pra mim [sic] ir buscar coca-cola na cozinha. Eu abri a geladeira e só tinha uma coca-cola. Aí eu gritei para minha mãe: 'Mãe, só tem uma!' (p. 28).

Assim, percebe-se que Juquinha, mesmo recebendo a mesma proposta de atividade produziu outro sentido através dela. Isso exemplifica o que foge ao controle da paráfrase, onde se instala a polissemia, que obviamente tentará também ser controlada posteriormente.

De acordo com Assolini (1999), a escola é o lugar onde a paráfrase encontra terreno fértil, pois não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos. Trabalha para que somente uma voz seja perpetuada e ouvida, por isso que o sujeito que passa por essa instituição aprende a repetir o sentido legitimado por ela.

Concordando com o que apresenta Assolini (op. cit. 1999), as práticas sugeridas pelos livros didáticos não aceitam trabalhar com as possibilidades de leituras, insistem em impor uma única versão, um único caminho. Percebe-se que isso acontece da mesma maneira nos livros didáticos de História fornecidos pelo Estado de São Paulo às escolas da rede. O exemplo a seguir encontra-se no “Caderno do Aluno” e no “Caderno do Professor” da área de História (da 3ª série) no Ensino Médio, distribuído pelo Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009) às escolas da rede.

O “Caderno do Aluno”, segundo a equipe técnica produtora do mesmo e ratificada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tem em seu início uma espécie de apresentação dos assuntos abordados ao longo do caderno. Nesse caso, os temas abordados referem-se à História recente do Brasil e mundial no contexto da Guerra Fria.

Nesse exemplar do “Caderno do Aluno” há 32 páginas, dentro das quais existem “Situações de Aprendizagem” para serem desenvolvidas. No entanto, dentre tabelas, questões de vestibular, questionários, propostas de pesquisas (com itens e linhas previamente estabelecidos) e textos, há somente uma proposta de produção textual. Essa proposta é feita e o aluno tem a sua disposição 18 linhas para exercer sua criatividade e liberdade de expressão. Realmente em 18 linhas cabem a criatividade e liberdade de expressão de cada aluno da 3ª série do Ensino Médio, com suas experiências de vida, contextos sócio-históricos, abarcando as possibilidades de leitura sobre a proposta! Será? A seguir o que foi proposto:

Por conta da bipolaridade e da competitividade bélica entre os blocos socialista e capitalista, o clima apocalíptico estava sempre presente na literatura, na mídia e nas manifestações artísticas, como a música. Como você pode ter visto, no caso das músicas norte-americanas, há uma infinidade delas tratando do temor atômico e da ameaça comunista. Produza um texto comparando esses elementos presentes nas letras de músicas pesquisadas nesta Situação de Aprendizagem, quando se faz

referência ao livro de Bertrand Russell, especialmente considerando a pergunta: pode a humanidade escapar da destruição total? Mas não se esqueça de evidenciar as influências do contexto histórico da época (p. 05).

Percebe-se que, além da forma restrita, do controle do número de linhas para a produção textual, esta proposta aparece na terceira folha do caderno, sem qualquer subsídio de leitura ou questionamento de sentidos para que o aluno possa iniciar sua argumentação. Não se afirma aqui que deve haver textos sempre anteriores às propostas de produção textual, mas nesse caso, ficaria a cargo do professor (mais uma vez recai sobre a posição do professor como único detentor do saber) o incitamento à discussão, à problematização, aos questionamentos entre um assunto novo abordado em sala e uma proposta de atividade sobre ele. Parece não haver espaço para um outro lugar de saber senão o do professor, haja vista, que se o aluno não tiver estudado sobre o tema e não souber realmente do que se trata, ficará refém das aulas tradicionais, em que o professor detém o poder instituído, justamente por ocupar a posição de professor, como se o que ele diz em sala sobre determinado tema fosse a verdade absoluta, a única versão, o único ponto de vista.

Além disso, a proposta de produção textual já diz, em si, o que o aluno deve escrever, não abre margem para a produção do “estranho” (DE CERTEAU, apud SOUZA FILHO, 2002), para polissemia, para o discurso polêmico (ORLANDI, 1987), para a deriva. Através do encadeamento de sentidos, estabelece o produto final, que não é nada além do que já previa. Portanto, na ilusão de criar sentidos inesperados, o aluno é orientado a repetir o mesmo sentido, o interdiscurso (PACÍFICO, 2002).

A “Situação de Aprendizagem” apresenta o resultado e não se mostra aberta a outros. Pode-se verificar isso, pois na proposta de produção de texto é estabelecida uma relação direta entre músicas norte-americanas e o clima apocalíptico no contexto da Guerra Fria. O enunciado coloca ao aluno um sentido pronto: nas letras das músicas encontra-se a presença do clima apocalíptico. Se o aluno não tem o hábito do questionamento, do estranhamento, ele vai reproduzir nas “infinitas” e “frutíferas” 18 linhas, frases que confirmem o sentido já posto. O olhar já está direcionado. Assim, não haverá produção de texto, mas reprodução de sentidos. Também não existem, nesse caso, a interpretação nem a compreensão, pois para que aconteçam, os alunos devem ultrapassar a decodificação e buscar pela exterioridade textual (PACÍFICO, 2002), como já foi discutido anteriormente.

Quando é dito para que o aluno não se esqueça do contexto histórico, essas palavras aparecem no final da proposta, como sendo um pequeno lembrete após o corpo principal. Será que o aluno sabe o que significa esse lembrete? Nada se escreve sobre ele, é como se fosse autoexplicativo, como se o sentido estivesse ali e fosse entendido da mesma maneira por todos. Será que o professor trabalhou com os alunos os possíveis sentidos da “Situação de Aprendizagem”? Ou apenas a lançou da maneira como ela se apresenta? Será que o professor percebe esse funcionamento discursivo? São mais questionamentos do que respostas.

Se não há fundamentos no chamado “Caderno do Aluno” anteriores à atividade, o professor, então, deverá nortear a realização dessa proposta. Essa afirmação pode ser compreendida ao se deparar, no “Caderno do Professor”, com o “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem”.

O professor deve atentar-se às instruções do roteiro, cumpri-las passo a passo, pois essa é a função do manual, servir de modelo, de padrão, de molde, para que os alunos estejam perfeitamente encaixados a serviço da ideologia, da naturalização de termos, conceitos, como se, nesse caso específico, o que o “Caderno do Professor” preconiza, embasado no discurso pedagógico (com todo seu autoritarismo e cristalizações de sentidos), devesse ser reproduzido pelo professor, que por sua vez ordena a reprodução por parte dos alunos através das “Situações de Aprendizagem” do “Caderno do Aluno”.

O mesmo discurso é encontrado nos dois cadernos, um ratificando o outro, endossado pela voz da autoridade docente. Portanto, o que resta aos alunos senão escreverem 18 enormes linhas para, mais uma vez, repetirem tudo o que já foi dito? O aluno e o professor permanecem nas posições de transcreverem *ipsis litteris* os manuais e de “escreventes” respectivamente, como as consideram Tfouni e Assolini (2005). Seguem abaixo as instruções, contidas no “Caderno do Professor” para os mesmos acerca da “Situação de Aprendizagem” citada acima:

Será interessante que os alunos comparassem o termo atômico e de ameaça comunista, expresso nas letras de música ou em outras fontes de referência que se faz ao livro de Bertrand Russell, especialmente considerando a pergunta: ‘Pode a humanidade escapar da destruição total?’ Oriente-os a produzir um texto introdutório de contextualização à análise proposta, de forma a subsidiar o estabelecimento das relações entre o conteúdo das letras das músicas e a Guerra Fria (p. 12).

Tanto a “Situação de Aprendizagem” da proposta de produção textual quanto o “Roteiro para Aplicação da Situação da Aprendizagem” falam do mesmo lugar e das mesmas maneiras. Aliás, se formos considerar a palavra “Aplicação”, notaremos novamente a questão da hierarquização dos lugares do saber. É como se o professor recebesse aplicações (de um outro lugar que detém maior grau de conhecimento), doses de procedimentos/conhecimentos introduzidos para então, passo a passo colocá-los em prática com os alunos na sala de aula.

Isso representa uma tensão entre formações discursivas e posicionamentos de sujeitos. De um lado encontram-se os produtores dos manuais (governo, equipe contratada para fazer os manuais, secretaria da Educação, etc.) do outro os professores, que devem fazer perpetuar os discursos recebidos pelos “Roteiros” e em um terceiro lado os alunos, que reproduzem os discursos dos professores, que por sua vez também reproduzem, reproduzem, reproduzem. Cria-se uma hierarquização de lugares do saber, para que não se alterem as posições de poder. Se os subalternos repetem a ideologia dominante, dificulta-se o espaço para o “estranho”, para as linhas de fuga, para a existência de outros sentidos e discursos que, de alguma maneira, questionem aquelas posições de poder.

ANPUH-BRASIL e ANPUH-SP (ANPUH-BRASIL e ANPUH-SP, 2013) contribuem com nossa discussão ao debaterem sobre o mesmo tema:

Soma-se a esse sequestro cognitivo [refere-se à retirada do ensino de História da educação infantil], a proposta curricular *São Paulo Faz Escola*, criada em 2007 e ainda mantida pela atual gestão do governo do estado, com seus fascículos apostilados voltados aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, denominados Caderno do Professor e Caderno do Aluno, que padronizam práticas, engessam a autonomia e a criatividade dos professores, objetivando o estreito propósito de treinar jovens para obter melhores notas nos sistemas padronizados de avaliação como SARESP, Prova Brasil e ENEM (p. s/nº).

O que se verifica é a continuação da leitura e produção parafrástica no ensino de História no Brasil, da maneira como Assolini (1998) denunciou ao tratar da prática docente acompanhada de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série, atualmente do 2º ao 5º ano). Legitimado pelas Instituições credenciadas pelo estado, esse discurso é transfigurado com palavras

de igualdade de oportunidade para todos através da educação. Realmente o que se percebe é a igualdade de oportunidade para que os alunos reproduzam e repitam o mesmo discurso condicionado pela ideologia, através da educação. Educação essa que está sucateada e serve de mecanismo mantenedor da ordem social e massificadora de opiniões. Os alunos, acreditando que estão produzindo textos, na realidade estão reproduzindo os mesmos já ditos pelos professores, pela equipe criadora dos manuais, pelo governo que paga por essa criação e assim por diante. Dessa maneira o controle é (re)estabelecido com uma nova roupagem: a da igualdade de oportunidade todos através da educação.

O Discurso Pedagógico Escolar (D. P. E.) reconhece na posição do professor a autoridade e legitimidade da fala no espaço escolar. É como se o professor fosse o único sujeito que tem o poder de dizer o que é e que não é, sem aceitar questionamentos. É a posição da verdade do saber, que não tem outra intenção senão a paráfrase, a perpetuação de sentidos já ditos, como únicos e essenciais. Assim, tem-se a impressão de que o aluno, na visão do D. P. E., é isento de conhecimento, portanto deve aceitar o sentido falado pela posição do professor. Com isso, não há o que Assolini (1998) chama de reversibilidade, ou seja, não existe o movimento entre as posições do aluno e do professor, com relação aos sentidos discursivos. Isso acontece, pois a posição do aluno não está legitimada no processo discursivo como a do professor. Nas palavras da autora:

Sendo assim, a 'verdade' é imposta pela voz do saber que fala no professor, autoridade convenientemente titulada, aceita e reconhecida como legítima, no espaço escolar. Lembremo-nos de que a imagem social do aluno é a de um sujeito que não possui conhecimento algum, cabendo-lhe, assim, submeter-se ao discurso e às imposições da posição-professor, que, supostamente, exerce o domínio exclusivo do conhecimento e, na maior parte das vezes, não admite discordâncias ou contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis [...] Não existe, assim, a reversibilidade, que consiste justamente na possibilidade de que a posição-aluno tenha igual legitimidade do processo discursivo em que se confronta com a posição-professor (p. 118).

Por não haver a reversibilidade, não se estabelece a polissemia. No D. P. E. prevalece o processo parafrástico de leitura e até mesmo de (re)produção (escreve-se produção de texto aos alunos, mas na realidade esses reproduzem os sentidos já ditos), pois se reconhece no professor a única posição do saber ou único sujeito-

posição do saber e esse saber como único sentido. São essas as práticas pedagógicas que não reconhecem os alunos enquanto intérpretes, mas na condição (posição) de repetidores.

É exatamente por isso que não se pode considerar o D. P. E. neutro e imparcial, pois não é a fonte nem a origem dos sentidos. Os sujeitos que produzem o D. P. E. não são a gênese dos sentidos (ver discussão acerca dos dois esquecimentos de Pêcheux, no capítulo “Memória, História e os Esquecimentos”).

Ao trazer pensamentos de Foucault e Althusser, Assolini (1998) apresenta o discurso como uma articulação entre saber e poder, pois concorda com o primeiro autor sobre os lugares ocupados pelas falas dos sujeitos ou dos sujeitos que falam de algum lugar que é reconhecido institucionalmente. Esse discurso veicula um saber institucional, que por sua vez é gerador de poder. Para Assolini (op. cit. 1998, p. 119): “[...] a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder”.

A autora considera o governo como Aparelho Repressor do Estado – A. R. E. – e a escola como Aparelho Ideológico do Estado – A. I. E. É nesse momento que dialoga com Althusser (apud ASSOLINI, 1998), no sentido de que esses Aparelhos criam as condições necessárias para a reprodução das relações de produção.

5. SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ao se partir do pressuposto de que o professor de História não pode se limitar ao que propõem os livros didáticos, uma linha teórico-metodológica que o ajudaria a não cair nessa armadilha é a Análise do Discurso de filiação francesa. Nesse mesmo sentido a AD colabora na perspectiva de um ensino que possibilite múltiplas interpretações, percebidas através dos inúmeros lugares de sujeitos existentes em sala de aula, bem como no enriquecimento de sistema de pensamentos incentivados pelos professores de História, na intenção de que os alunos sintam-se como construtores de seus conhecimentos, agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, cidadãos questionadores e intérpretes historicizados.

Além da AD trabalhar com os processos de formação e construção dos discursos, ela considera que o sujeito também é um processo de formação, haja vista que é perpassado pela cultura, política, História carregadas de ideologias. Segundo Orlandi (1987, p. 11, grifo da autora): “Na História da reflexão sobre a linguagem, a AD aparece como uma forma de conhecimento *cisionista*. Ela se constrói [...] como uma proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas”.

Há uma relação evidente entre AD e a formação e a prática do professor de História em sala de aula. Para que seja um profissional de credibilidade, o professor pode investir em sua formação, e exercer em sua prática, fundamentado em pressupostos da AD, pois para além de trabalhar os famosos “conteúdos”, ele enriquecerá o aprendizado e a formação de seus alunos ao questionar elementos fundamentais de constituição discursiva, sua tipologia, etc. Dessa maneira, tende a cultivar e experienciar em sala de aula atividades diferenciadas que têm como base o aprendizado e o entender dos processos discursivos dos livros didáticos, dos textos trabalhados, das imagens sugeridas, dos depoimentos analisados, entre outros.

Os pensadores da AD consideram um texto (qualquer texto, imagem, representação, depoimento) como um processo de significação e unidade significativa, portanto tem um funcionamento do discurso marcado pelo seu autor determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.

E é exatamente nesse confronto, entre locutor e receptor que está presente o processo de significação, segundo Voloshinov (1976). Assim, pode-se concluir que toda formação discursiva determina o que pode ou não ser dito a partir de uma certa formação social e de um contexto sócio-histórico. Ainda para Orlandi (op. cit. 1987):

[...] a AD assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso [...] Se pretende uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação [...] Trabalha com os processos de produção da linguagem. Condiciona, por isso, a possibilidade de se encontrarem regularidades à remissão da linguagem à sua exterioridade (condições de produção) (p. 12).

A teoria da AD, elaborada na década de 1960, que tem como seu principal expoente Michel Pêcheux, une como fundamentação teórica a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, portanto uma confluência de lugares do saber. É um movimento crítico da linguagem e a percebe como conjugação significativa da existência, produzida pelo homem para domesticar a significação. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua História, concebendo a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social. A AD interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca na Psicanálise pelo modo como trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele, sem reduzir-se a nenhum desses campos teóricos.

A AD concebe o homem em sua História, considerando os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação entre língua e sujeitos que a falam e as situações em que o dizer é produzido.

Dessa maneira, não se trabalha com língua fechada em si, mas como discurso. Como também não se trabalha em AD com a História e a sociedade como se fossem independentes do fato de que elas significam. Com isso, reflete insistentemente sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua, como prática. Como já aludiu Pêcheux (PÊCHEUX, 1996, apud ZIZEK, 1996, p. 147): “[...] não existe prática, a não ser

através de uma ideologia, e dentro dela; não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”. Por isso, nas palavras de Žižek (1996, p.7) acerca da posição da ideologia: “[...] Assim, pode-se afirmar categoricamente a existência da ideologia *qua* matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação”. Enfim, ideologia e inconsciente estão materialmente ligados através da língua. Em Orlandi (1999):

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz PÊCHEUX (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (p.17).

Marcadamente ideológico, o querer dizer, o fazer sentido, o efeito de evidência, para Orlandi (2008) são mecanismos da ideologia, pois dão impressão de um sentido alcançado, de uma ilusão referencial. Isso, segundo a autora faz parte do funcionamento da linguagem. Para Orlandi (op. cit. 2008):

Trata-se da redução do sentido a um conteúdo, sendo que essa redução é parte da ilusão referencial, produção do efeito de evidência. É aí que reside um dos mecanismos ideológicos importantes. Na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem. No funcionamento da linguagem [...] o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da História, pela estruturação ideológica da subjetividade (p. 22).

Para Pêcheux (1988), todo dizer é marcado pela evidência do que é e do que deve ser dito e sustentado pelo recalque sócio-histórico do dizer no ato de enunciar. É esse seu efeito ideológico. Assim, analisar o que deixou de ser dito tem sempre sua implicação à memória do dizer, à maneira pela qual a História intervém nos processos semânticos da língua. O que deixou de ser dito, o silêncio pode ser considerado como parte da retórica de dominação, das redes de sutileza do poder e do controle. Nesse sentido, temos que entender o silêncio para além de sua dimensão política. Para Orlandi (1992, p. 31), o silêncio é gerador, é princípio, é

fundante: “[...] o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso”.

O silêncio trabalhado pela AD refere-se ao que deixou de ser dito e não apareceu devido à formação ideológica, uma ilusão subjetiva como sendo a única maneira de dizer. Pêcheux propõe o conceito de esquecimento no sentido do real que o relaciona com o trabalho do grande Outro lacaniano, é um momento de interpenetração do sujeito pêcheutiano com o lacaniano.

Nota-se, desse modo, uma intensa relação entre o sujeito pêcheutiano e o sujeito lacaniano. O sujeito em Lacan, da mesma linha do pêcheutiano, é feito socialmente, em interação com o outro e com a ideologia. Segundo Lacan, o inconsciente, pensado pelo sujeito como sendo “ele puro” e “ele único” é uma grande ilusão, pois na linha lacaniana, o inconsciente do sujeito é permeado pela linguagem, portanto é social e ideológico, já que está embebido no universo das memórias do dizer. Nessa vertente, em que concordamos, não há sujeito neutro mas sim imbricado com o meio social, fruto das interações, produto da ideologia e da linguagem. Para Fink (1998):

[...] Lacan define o sujeito como uma posição adotada com relação ao Outro, enquanto linguagem ou lei; em outras palavras, o sujeito é uma relação com a ordem simbólica. O eu é definido em termos do registro imaginário, enquanto o sujeito, como tal é, essencialmente, um posicionamento com relação ao Outro. À medida em que a noção de Outro evolui, o sujeito é reconceitualizado como uma postura adotada com relação ao desejo do Outro[...] uma vez que aquele desejo provoca o desejo do sujeito, isso é, funciona como objeto *a* (p.10).

Considerando-se os livros didáticos de História como formações discursivas específicas, para finalidades específicas, pode-se, mediante inferências do professor dessa disciplina, trabalhar com essas formações discursivas adequando suas aulas e orientações, obviamente, à idade dos alunos com os quais se relaciona. Nas palavras de Orlandi (1987, p. 78): “Assim, podemos dizer que o discurso da História, ao colocar em relação o que foi dito e o que foi feito, é um lugar privilegiado de confronto de vozes.”

Dessa maneira, a Análise do Discurso de filiação francesa e a Psicanálise de orientação lacaniana contribuem significativamente para a prática docente, especialmente na relação desse com sua prática em sala de aula e com o aluno enquanto sujeito “aprendente”. Para Lacan e Pêcheux, não existe sujeito isolado do contexto histórico-cultural em que se situe, não há sujeito dissociado da linguagem, nem processos humanos sem conexões com a cultura. Perante a isso, o professor deve, antes de tudo, conhecer a realidade de seu aluno, entender de onde ele vem, em que contexto está inserido, para que possa traçar estratégias diferenciadas em sala de aula sem anular o significado presente na posição de seu aluno enquanto sujeito representante de significados.

Diante disso, quando se fala de sujeito em análise do discurso, remete-se à definição de sujeito na psicanálise, precisamente na condição do inconsciente estruturado como linguagem. Para Carreira (2001, p. s/nº): “Longe de ser um sujeito, o sujeito na concepção lacaniana é aquilo que um significante representa para outro significante, ou seja, o que emerge entre os significantes [...] O sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo [...]”.

Acrescida a essa discussão, encontra-se a tipologia do discurso onde se percebe nitidamente o poder do discurso pedagógico na escola. Para tanto, apresenta-se, segundo Orlandi (1987), uma tipologia de discurso, ou seja, condições de ato de fala. Para a autora, a tipologia é necessidade metodológica para a análise de discurso, relacionada aos objetivos específicos da análise que se empreende e com a adequação ao exemplar da linguagem que é objeto da análise.

Ao se trabalhar com o discurso pedagógico e propor uma tipologia, Orlandi (op. cit. 1987), não prende seus critérios à noção de instituição nem às diferenças entre domínios de conhecimento, como as que existem nos discursos científicos, literários, teóricos, etc. Preocupa-se com características pressupostas no interior de cada tipo discursivo, ou seja, uma generalidade da tipologia, interessando-se nas dimensões históricas, seu funcionamento social enquanto capaz de dar conta da relação linguagem/contexto. Dessa maneira, a tipologia deve ser capaz de incorporar a relação da linguagem com sua condição de produção (critério esse chamado pela autora de *interação*), bem como acolher as formas e sentidos diferentes, ou seja, a polissemia.

A tipologia que estabelece distingue: discurso lúdico, discurso polissêmico e discurso autoritário. Os critérios para o estabelecimento da tipologia derivam da polissemia e da interação, citados anteriormente. Para haver essa diferenciação entre os discursos, há de se atentar à reversibilidade, ou seja, se as posições dos interlocutores permanecem estanques ou tendem a alterações ao referirem-se ao objeto do discurso.

A posição dos interlocutores acerca do objeto de discurso também é critério exposto por Orlandi (1987) para definir tipos discursivos. Explica a autora (ORLANDI, op. cit. 1987, p. 154): “[...] o objeto de discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar”. A partir dessa relação com o objeto do discurso, afirma a autora, é que se pode derivar o critério da polissemia. Para Orlandi (op. cit. 1987, p. 154): “[...] haverá uma maior ou menos carga de polissemia de acordo com essa forma de relação”.

Através da definição da autora, a tipologia aparece desse modo: o discurso lúdico tem total reversibilidade (o que determina a dinâmica da interlocução) entre locutores, o objeto do discurso mantém-se como tal, não importando qual seja nessa interlocução, o que resulta na polissemia aberta. O discurso polêmico tem a reversibilidade apresentada sob certas condições, o objeto do discurso está presente sob perspectivas particulares de seus participantes que o procuram direcionar, controlar, resultando na polissemia controlada. O discurso autoritário não permite reversibilidade, o objeto do discurso fica oculto pelo dizer, existindo um único agente do discurso, resultando na polissemia contida. Nas palavras de Orlandi (op. cit. p. 154): “O discurso polêmico seria aquele que procura a simetria, o autoritário procura a assimetria de cima para baixo e o lúdico não colocaria o problema da simetria ou assimetria”.

Porém, Orlandi (1987) faz ressalvas para que não se tome a tipologia enquanto categoria estaque. Os tipos de discurso são tendências e não cristalizações. Orlandi (op. cit. 1987) considera:

A noção de tipo não funciona como um porto-seguro, isto é, não creio que se deva – como usualmente tem ocorrido – uma vez estabelecida a noção, endurecê-la categoricamente, estagná-la metodologicamente, perdendo assim sua plasticidade, a sua provisoriidade, enquanto matéria de conhecimento (p. 156).

Orlandi (1987) afirma que a tipologia, explicitada anteriormente, revela a relação de um dos sentidos com outros possíveis. A autora discorre acerca dos discursos lúdico, polêmico e autoritário nesse jogo de relações:

A tipologia que estabeleci funciona da maneira que segue, no jogo de dominância: no *discurso lúdico* a relação de dominância de um sentido com outros, enquanto seus ecos, se faz de maneira a que se preserve o máximo de ecos; no *discurso polêmico* se disputa algum sentido procurando-se privilegiar um ou outro; no *discurso autoritário* se procura absolutizar um sentido só, de tal maneira que ele não se torne apenas o dominante, mas o único [...] no discurso lúdico, a polissemia é aberta (veja-se, por exemplo, a poesia), no polêmico é controlada (veja-se um debate) no autoritário é contida (vejam-se definições estritas em argumentos de autoridade) (p. 163, grifos da autora).

O espaço da sala de aula, segundo Romão e Pacífico (2006), deve permitir o discurso polêmico, a prática da polissemia, das múltiplas vozes, das investigações, dúvidas, que possibilitem investigar os percursos dos discursos, seus movimentos. Afirmam as autoras:

Assim, haverá espaço para o discurso polêmico [...] em que o objeto discursivo esteja em jogo, em situação de disputa e, dessa forma, possa ser desejado, escrito e falado pelos alunos e professores, aqui entendidos como sujeitos de linguagem [...] Dessa forma, o aluno se inscreve em uma posição que ganha dimensão de aprendizado e cujos sentidos vão além da mera repetição parafrástica [...] que a leitura costuma assumir na escola (p. 50).

Considerando o discurso pedagógico, em especial o que circula no interior das instituições escolares, inclusive pelos professores, e a tipologia apresentada, pode-se pensá-lo da mesma forma que o fez Orlandi (1987), como autoritário, pois ainda é permeado por verdades impostas e paráfrases, ou seja, a repetição do mesmo, sem permissão de questionamentos. Muitos professores, em especial os de História, ao utilizarem os livros didáticos como único instrumento em sala de aula, tendem a se fixarem neles, a perpetuarem seus dizeres e palavras de ordem, caem na ilusória facilidade de estar tudo “pronto” nos livros e não se preocupam em reelaborar suas aulas, em propor outras formas de interpretação e aprendizagem do, mesmo assunto ou tema em questão, dessa forma o parcial absolutiza-se. O que se

almeja não é a explicação dos fatos, mas apresentar a perspectivas de como podem ser vistos. Para Orlandi (op. cit. 1987):

A apresentação de razões em torno do diferente reduz-se ao 'é porque é'. E o que se explica é a razão do 'é porque é' e não a razão do objeto de estudo. Nesse caso, temos no DP [discurso pedagógico] duas características bastante evidentes. Ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a objetualização ('isso'), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e rígidas. Daí a estranheza de um discurso que é diluidor e diluído, em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que apresenta definições categóricas e é extremamente preciso e coerente, ao nível da metalinguagem (p. 19).

Porém, criam-se necessidades no interior das instituições escolares, através da avaliação que essa produz, instituindo um conhecimento que é considerado valorizado ou um saber legítimo, sem se preocupar com os processos de aprendizagem que são distintos, com tempos e recursos distintos, que nem sempre correspondem ao direcionamento imposto pelos professores. Paralelamente a isso há a questão da postura escolar associacionista, em que o ensino é permeado pela linearidade na formação de conceitos, acréscimo como fator essencial a essa formação e dependente do conceito anterior, para se chegar à sua matéria-prima que é o próprio "conteúdo". Segundo Sisto et al. (1998):

[...] a educação formal construiu toda uma organização, na qual há um sistema de pré-requisitos, com encadeamento de conteúdos que são considerados necessários para aprendizagens posteriores. O que subjaz à lógica desse encadeamento é o acréscimo de conhecimento por um sistema que contém uma relação de semelhança ao mesmo tempo que uma relação de necessidade, no sentido de ser necessário aprender o conteúdo X antes, pois ele será utilizado e/ou está contido no desenrolar da explicação do conteúdo seguinte. A sequenciação segue, então, muito mais uma linha de organização de ensino, em que o critério cognitivo está subordinado ao critério externo: há um predomínio do exterior sobre o interior do ser cognoscente. Não se cogita da existência de conteúdos ou de aprendizagens que sejam organizadas e/ou estruturadas, nitidamente, por critérios origem endógena. Como também não se cogita do fato de o ser não querer... se dedicar a certos aspectos do conhecimento: a questão é colocada no sentido de se buscar as formas mais simples para se ensinar e para o indivíduo aprender, pois a não aprendizagem é explicada em termos de pré-requisito (p. 44).

O professor de História não deve persistir no erro de utilizar somente o livro didático para compor suas aulas. Ele deve ser, antes de tudo, um pesquisador, um investigador de instrumentos que ajudem no processo de ensino e aprendizagem. Não bastam apenas leituras nos livros. Concorde-se com Romão e Pacífico (2006) acerca do aprisionamento do professor pelo e no livro didático:

O professor, ao ser adotado pela cartilha, pelo livro didático e pela imposição de uma 'grade' curricular, é levado a ocupar uma posição de aprisionamento, em que os sentidos produzidos por ele instalam-se na região do previsível e esperado, apagando a resistência, a rebeldia, a motivação para mudança e a subversão da ordem já legitimada (p. 51).

Ainda, os professores, ao lidarem com os livros didáticos, têm noção das ideologias que carregam? É necessário que se percebam as relações de poder entre ideologia/discursos dos livros didáticos/professores/alunos, para não anular as subjetividades interpretativas, as polissemias. Para tanto, entender os efeitos da ideologia sobre nosso pensamento é fundamental, no sentido da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Segundo Orlandi (1999):

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências 'subjetivas' não como 'que afetam o sujeito' mas, mais fortemente, como 'nas quais se constitui o sujeito'. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade- em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também dos sentidos (p. 46).

6. Sobre entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada é considerada parte de procedimentos de pesquisa qualitativa. Por vezes, é comparada à conversa informal, o que não deve ser entendido como demérito. O entrevistador prepara, previamente, algumas questões para o entrevistado, porém no decorrer do encontro elas podem sofrer alterações e/ou reformulações de acordo com o curso do diálogo. É um tipo de entrevista que pode ser utilizada quando o entrevistador deseja limitar as informações ou mesmo delimitar um determinado tema/assunto com seu entrevistado. No entanto, não é menos válida do que outros instrumentos de pesquisa tanto qualitativos quanto quantitativos. Não se pode esquecer que entrevista é trabalho, é pesquisa e enquanto tal exige seriedade e competência por parte do entrevistador/analista. Segundo Duarte (2004):

Muitas vezes a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados. Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists* por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador. Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas [*sic*], abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (pp. 04-05).

Percebem-se vantagens significativas ao se optar pela entrevista semiestruturada, tais como:

- ✓ A possibilidade de evitar mal entendidos relacionados às questões propostas, visto que o entrevistador, por estar diante do entrevistado, tem a oportunidade de reformular as questões fazendo com que seus objetivos fiquem mais claros. Nesse sentido, discorre Manzini (2004) acerca da entrevista semiestruturada:

A formatação de um roteiro por meio de tópicos não garante que o pesquisador formule adequadamente as indagações no momento da entrevista. Além disso, quando se trata de entrevistar vários participantes, o entrevistador poderá indagar diferentemente na presença de cada um dos informantes, apesar de a linguagem e de nossa língua propiciar buscar mensagens iguais a partir de verbalizações diferenciadas. Parece que a indicação por tópicos pode auxiliar o entrevistador a mapear o que deseja buscar no processo de interação... (p. 06, 2004).

✓ A oportunidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado. Caso haja uma relação satisfatória, o entrevistador ,provavelmente, terá a sua disposição uma materialidade discursiva muito mais rica do que se a relação entre ambos for antipática. Esse tipo de entrevista colabora na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados e posições em suas atitudes e comportamentos.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para tanto, o entrevistador deve explicitar as regras e pressupostos teóricos/metodológicos que fundamentam seu trabalho, bem como seu objetivo para com a entrevista e questões levantadas. O entrevistado deve estar ciente de que seu discurso será analisado pelo pesquisador que propõe a entrevista, sem contudo ser, de alguma maneira, prejudicado. É interessante também que, após analisado, o discurso do entrevistado seja compartilhado com o mesmo, para que não haja incômodos posteriores.

Diferentemente das entrevistas quantitativas e dos questionários de múltipla escolha já determinados, a entrevista semiestruturada (entendida enquanto metodologia qualitativa de pesquisa) se for bem realizada, permite ao pesquisador coletar indícios dos modos como cada um dos sujeitos de análise percebe e significa sua realidade, bem como evidenciar informações consistentes que permitem analisar, interpretar e compreender as relações estabelecidas no interior dos grupos pesquisados (DUARTE, 2004).

Contudo, a análise da entrevista ou o relatório de entrevista está impregnado do discurso do próprio entrevistados/pesquisador, haja vista que a análise é construída através dos vieses compartilhados pelo mesmo, ou seja, a percepção, interpretação, formação discursiva do sujeito que analisa estão imbuídas em seu relatório acerca das entrevistas. Pode-se pensar que caso fosse outro sujeito que se deparasse com a transcrição literal da entrevista, seu relatório possivelmente seria distinto daquele redigido pelo primeiro sujeito analisante. Isso não quer dizer que é a única voz que aparece. Obviamente é um conjunto delas, uma fala polifônica, como afirma Duarte (2004), tanto do analista quanto do entrevistado, uma confluência de formações discursivas, não sendo isso um demérito. Para Duarte (op. Cit. 2004):

[...] é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não a da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder. Assumir que somos autores de nossas pesquisas, assim como do texto produzido a partir dela, não significa, de modo algum, desqualificar nossos informantes, minimizar a importância do olhar deles em relação ao contexto estudado ou arrogar-nos o lugar de sujeito-suposto-saber; significa, apenas, não perder de vista que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza entrevistas, elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquiva, interpreta e escreve e assina o texto final [...] Seu ponto de partida será sempre aquilo que o informante lhe diz, pois isso é sua matéria-prima. Porém, produtos da cultura, sejam industriais, acadêmicos ou artísticos, não são apresentados enquanto matérias-primas – para que sejam produto, tem que haver trabalho, investimento, modificações, supressões, manufatura. Portanto, não cabe supor que relatórios de pesquisa ou teses de doutorado devam funcionar tão somente como “caixas de ressonância” de falas alheias, cadeias de transmissão de ideias e reivindicações de grupos ‘sem voz’ no meio acadêmico (p. 07).

Ainda segundo Duarte (op. Cit. 2004, pp. 07-08), alguns momentos relativos à entrevista semiestruturada são imprescindíveis que apareçam ao longo da análise:

- ✓ As razões pelas quais se optou pelo uso daquele instrumento;
- ✓ Os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados;
- ✓ O número de informantes;
- ✓ O quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado, etc.;

- ✓ Como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.);
- ✓ Roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e,
- ✓ Procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições).

Assim, é preciso que entendamos que o momento da entrevista é sempre uma troca. Não há somente um lado beneficiado. Afirmo Romanelli (*apud* Duarte, 2004) que o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, sobre suas práticas, sua história, suas marcas:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando [*sic*], se auto-afirmando [*sic*] perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (p.09).

Com relação a quais partes analisar, o entrevistador não precisa ater-se necessariamente a todas as palavras ditas pelo entrevistado no momento em que for construir sua interpretação. Um recurso possível e não menos denso e rico é o de análises temáticas ou recortes das falas dos sujeitos. Pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas e organizá-las em eixos temáticos, articulados aos objetivos da pesquisa. Numa posterior conclusão, o cruzamento entre os eixos, bem como entre os fundamentos teórico/metodológicos do pesquisador e o objetivo de seu trabalho devem aparecer. Para Duarte (2004):

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse

procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (p. 11).

Para finalizarmos esse capítulo, mas não a discussão que sempre apresentará possibilidades outras, é válido retomar que a posição do entrevistador/analista é uma posição de sujeito do discurso, que tece um fio discursivo com o conhecimento de que não é a origem do dizer, tampouco pode pretender traduzir “literalmente” o que seu(s) entrevistado(s) quis(eram) dizer. Isso vem ao encontro do que Pêcheux apresenta enquanto esquecimentos ou ilusões, previamente discutidos no capítulo desse trabalho intitulado “Memória, História e os Esquecimentos” (p. 16). Nas palavras de Tfouni (1993) esse movimento (do sujeito/autor) produtor de discurso pode ser chamado de autorreflexibilidade, que possibilita ao analista adotar:

... posição de auto-reflexibilidade [sic] crítica no processo de produção de seu discurso, algo mais ou menos como se o interdiscurso tomasse o lugar proeminente dado ao intradiscurso, fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido (p. 56).

Portanto, podemos pensar o analista do discurso enquanto autor, pois estrutura ativamente o texto com a ideia de passar ao leitor/ouvinte uma organização linear, coerente e coesa e, ao mesmo tempo, enquanto sujeito na busca pela produção de efeitos de sentido em quem acessa suas construções discursivas. Assim, o analista do discurso perpassa por essas posições típicas da estrutura discursiva. Tfouni (1998) recorre a autores como Maingueneau, Vygotsky e Pêcheux para refletir sobre essa questão:

O autor é uma posição discursiva, diferente de escritor e de narrador (Maingueneau, 1993), e seu trabalho consiste em organizar a fluência dos significantes, através da elaboração de "rascunhos mentais" (Vygotsky, 1984), o que lhe permite "pensar" as palavras antes de dizê-las (escrevê-las). O autor ainda tem a ver com a noção de sujeito do discurso, visto que o primeiro trabalho no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebido separadamente (Pêcheux, 1988). Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender

que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento (Tfouni, 1993). O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável [autorreflexibilidade]... (p. 06).

Assim, assumir a posição de autor/sujeito no processo de construção de uma pesquisa é sobretudo assumir uma posição política na própria materialidade discursiva produzida, mesmo ciente do inter e intradiscurso que sempre estão presentes.

7. Momentos de entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na “Escola Estadual Edith Dalmaso” no município de Sertãozinho, São Paulo, nos dias 18 e 19 de abril de 2012.

Após contato com a direção da escola (em meados de março de 2012), que se mostrou disponível para a realização das entrevistas, direcionei-me aos professores de História do Ensino Médio na intenção de averiguar as possibilidades para nossos encontros.

Há, na escola, dois professores efetivos de História em exercício no Ensino Médio, que alternam entre si os períodos da manhã e tarde. Há também outros professores que substituem licenças dos efetivos (chamados de professores eventuais), que devido a motivos variados afastam-se da sala de aula por períodos mais longos, deixando suas turmas para os eventuais. Na “Escola Estadual Edith Dalmaso”, essa situação citada ocorre em várias áreas de ensino, inclusive na de História, em que há dois professores eventuais cobrindo as aulas dos efetivos (dois efetivos de História estão afastados). Porém, o que se problematiza não são as substituições, mas, sobretudo aquelas em que o profissional que supre a falta do outro não é especialista na área. Em História os dois professores que fazem atualmente essa função são especialistas em Letras.

Ao averiguar, com a diretora e vice-diretora, sobre essa questão, ambas foram enfáticas ao atribuir a situação aos procedimentos regulamentados pelo próprio Estado de São Paulo, que através da Secretaria de Educação, julga ser correta tal medida nas faltas dos professores especialistas.

Quando se é graduado ou especializado em alguma área do conhecimento, é de se esperar que o profissional tenha o domínio e a experiência com as metodologias possíveis de sua respectiva área. No caso do professor formado em História não é diferente. Escolhe um método em suas aulas que, ao seu ver, é eficaz e produtivo com suas turmas¹¹. Quando um professor eventual é chamado para suprir licenças de outros e não é especialista na área, compromete a metodologia do

¹¹ Sabe-se que nem todos os professores têm, na prática, a consciência da importância da escolha do método em sala de aula. Ao se problematizar essa importância é que a crítica aos procedimentos regulamentados pelo Estado de São Paulo evidencia-se e se faz necessária.

ensino, especialmente na área de História. E a culpa não é do profissional, pois ele precisa trabalhar. Nossos olhos devem voltar-se ao procedimento adotado pelo Estado que não considera essa situação importante. Ele consegue conceber que um professor eventual formado em Letras, Matemática ou Biologia, possa ficar meses dando aulas de História praticando uma metodologia que trabalhe com o aluno de maneira que cultive o hábito dos questionamentos de documentos, das distintas abordagens entre autores sobre o mesmo tema, que problematize as evidências que levam à obviedade, que desconstruam com suas turmas discursos moldados por formações discursivas e ideologias de uma classe e/ou de uma época e assim por diante. Como nos parece que os procedimentos do Estado estão fundamentados nessas certezas, ele os faz valer. E na prática isso não ocorre e nem poderia ocorrer. É um tanto quanto ingênuo e romântico supor que o professor consiga adentrar em profundidade em tantas áreas ao mesmo tempo e dar conta de todas as metodologias específicas dentro de uma sala de aula! Mas o Estado pensa assim, então, que se cumpram os procedimentos mesmo sabendo que não funcionam na prática. Mais uma vez a máxima faz sentido: eu finjo que ensino e você finge que aprende; eu saio com meu salário (miserável, por sinal) e você sai com seu diploma (eternamente questionável). E dessa forma a educação, através dos procedimentos do Estado, não é transformada. “Impessoalizar” o discurso, através dos procedimentos, parece menos compromisso do sujeito para com o próprio discurso, parece que não se pode questionar, da mesma maneira como acontece com o discurso científico.

Porque quem irá brigar com os procedimentos? Alguma vez foram vistos pelos corredores da escola? Eles devem estar em São Paulo ou em Brasília, encadernados dentro das gavetas empoeiradas daqueles que os redigiram e que nem querem reformulá-los para melhorar a qualidade educacional. Afinal, essas pessoas devem estar com outras prioridades, a eleição está aí, isso sim é importante! A promessa de uma educação de melhor qualidade é carro chefe de tantas campanhas. Pra que melhorá-la antes da hora? Pra que melhorar? Pra que? Se para cada eleição é necessária a mesma promessa!

No entanto, os professores entrevistados, nesse trabalho, têm a formação em História e foi devido a isso que preferi escolhê-los. Devido à jornada de trabalho extensa de ambos os professores, encontramos momentos entre os intervalos de

aulas e recreio para que pudéssemos nos falar. Assim, como esse trabalho é uma parceria entre entrevistador e entrevistado, penso que, mesmo disponibilizando pouco tempo, a materialidade discursiva coletada foi satisfatória e permitiu um bom desenvolvimento interpretativo ao longo das análises.

Em princípio, é necessária uma análise discursiva acerca do roteiro previsto para a entrevista, ou seja, uma análise das próprias questões propostas aos entrevistados, a fim de compreender melhor os objetivos das mesmas. Para tanto, as questões serão expostas abaixo da maneira como as apresentei aos entrevistados:

- 1) O que você entende por discurso?
- 2) Como você trabalha com os discursos nos livros didáticos de História?
- 3) Como você acredita que eles foram produzidos? Eles são sua única fonte pesquisa para a preparação de aulas? Caso não sejam, comente sobre as outras fontes.
- 4) O que você pensa acerca da relevância ou não do estudo da História em sala de aula?
- 5) O que você acredita ser necessário trabalhar com os alunos ao utilizar os cadernos fornecidos pelo Estado de São Paulo nas aulas de História?
- 6) Você possibilita aos alunos oportunidades de questionarem sobre o que estão lendo? De que maneira isto acontece?
- 7) Como é sua rotina em sala de aula? Você traça planos antes de lecionar?
- 8) Que práticas docentes são mais frequentes em suas aulas? Quais aquelas que você tem o hábito de utilizar? Por quê?
- 9) Conhecendo seus alunos, você acredita que eles são capazes de questionar discursos em livros didáticos? De perceberem que são discursos marcados por momentos sócio históricos e determinantes de sentidos? De questionarem sobre a “verdade” que neles aparecem?
- 10) O que você pensa de seus alunos?
- 11) O que você pensa da equipe organizadora do material que você utiliza em sala de aula?
- 12) Você propõe atividades que possibilitem as problematizações propostas no material? Quando e quais?

13) Pensando nos referenciais do PCN, qual sua opinião sobre eles? Eles aplicam-se em sala de aula? Quando? Caso isto não ocorra, explique os motivos e dê sua opinião.

14) Você alteraria alguma coisa nos cadernos dos alunos e dos professores (na área de História) fornecidos pelo Estado de São Paulo? Quais as alterações e seus motivos por querer transformações?

15) Você acha que todo o material fornecido pelo Estado de São Paulo leva em conta a realidade de sua escola e de seus alunos?

Com fundamentos da AD, pretendemos analisar como os professores de História do Ensino Médio trabalham com o material didático fornecido pelo Estado de São Paulo dentro da sala de aula. Para tanto, foi preciso vasculhar a metodologia que praticavam diante de um manual preestabelecido e pronto, se permaneciam no interdiscurso, na paráfrase ou adentravam no terreno da enunciação, em que as condições de produção do material didático e de todos os discursos nele contidos pudessem ser objetos de análise do professor.

Ao mesmo tempo em que buscamos por essa compreensão, também nos ativemos de quais lugares discursivos os professores estavam falando, de quais referenciais partiam em suas colocações, de quais formações discursivas e ideologias partilhavam, bem como a maneira com a qual posicionavam seus alunos no jogo discursivo, de quais lugares pensavam que seus alunos falavam e assim por diante.

Analisar o discurso dos professores ante os referenciais curriculares (PCNs) foi importante na intenção de entender o posicionamento dos mesmos em relação a um discurso aparentemente igualitário, democrático e benévolo com os estudantes e professores do Estado de São Paulo. Problematicar a desconstrução e o acesso a esse discurso enquanto mantenedor da ordem e da não transformação da qualidade educacional promoveu um aprofundamento em nossa análise, no sentido de entender o funcionamento da ideologia impregnada na linguagem e no inconsciente dos sujeitos do discurso.

Nesse trabalho mantivemo-nos na análise dos discursos dos professores. É possível que no dia a dia da sala de aula as práticas sofram alterações se comparadas ao que foi dito ao longo das entrevistas. No entanto, esse confronto não será tratado nesse momento, servirá de inspiração para uma próxima pesquisa.

8. Entrevista semiestruturada (1)

Formação acadêmica do entrevistado: Graduação em História

Tempo de docência: 15 anos em escolas públicas da rede do Estado de São Paulo

Sexo: Masculino

Iniciais do nome e sobrenome: C. A. F.

1) O que você entende por discurso?

C. A. F.: No que tange ao discurso, é a arte de se expressar e se comunicar a uma grande quantidade de pessoas.

2) Como você trabalha com os discursos nos livros didáticos de História?

C. A. F.: Além de me expressar aos alunos, ou seja, fazer uma explanação sobre um devido tema, a referência ao livro didático sempre faz parte desse discurso, para que o aluno também possa acompanhar o raciocínio do professor.

3) Como você acredita que eles foram produzidos? Eles são sua única fonte pesquisa para a preparação de aulas? Caso não sejam, comente sobre as outras fontes.

C. A. F.: Os livros didáticos partem de uma realidade vivida há tempos atrás. Precisamos deles, pois seus autores somente o escreveram após longo tempo de pesquisas. Os livros didáticos não são a única fonte de pesquisa. Devemos sim, recorrer a outras dos tempos modernos, como internet, os próprios sítios arqueológicos, as modernas bibliotecas e as grandes universidades.

4) O que você pensa acerca da relevância ou não do estudo da História em sala de aula?

C. A. F.: *A meu ver é de extrema importância o estudo de história em sala de aula, apesar de alguns alunos não se identificarem com esse estudo. Dizem que não sabem por que tem que estudar isso.*

5) O que você acredita ser necessário trabalhar com os alunos ao utilizar os cadernos fornecidos pelo Estado de São Paulo nas aulas de História?

C. A. F.: *Os cadernos foram elaborados de acordo com a necessidade dos alunos e depois de ter ouvido alguns professores. Mas se perguntarmos a alguns professores sobre isso, falam que não foram consultados.*

6) Você possibilita aos alunos oportunidades de questionarem sobre o que estão lendo? De que maneira isto acontece?

C. A. F.: *É muito oportuno que os alunos criem seus questionamentos. Só assim conseguiremos melhorar sempre mais. Possibilito isso ao longo das aulas, das atividades que fazem.*

7) Como é sua rotina em sala de aula? Você traça planos antes de lecionar?

C. A. F.: *A rotina em sala de aula não é das melhores, pela falta de comportamento dos alunos e problemas familiares deles. É com essa realidade que os professores têm que lidar. E por isso é preciso preparar aulas, senão não conseguirá dar aulas.*

8) Que práticas docentes são mais frequentes em suas aulas? Quais aquelas que você tem o hábito de utilizar? Por quê?

C. A. F.: *O tempo de experiência conta muito. É preciso deixar que os alunos mantenham-se ocupados, ou seja, lição e exposição. E sempre lição.*

9) Conhecendo seus alunos, você acredita que eles são capazes de questionar discursos em livros didáticos? De perceberem que são discursos marcados por momentos sócio-históricos e determinantes de sentidos? De questionarem sobre a “verdade” que neles aparecem? Justifique sua resposta.

C. A. F.: *Eles questionam muito, até mesmo para não ter que escrever, mesmo que fuja da lição. Não questionam sobre a “verdade”, aliás a maioria das vezes questionam o porquê de fazer a atividade e não o conteúdo dela.*

10) O que você pensa de seus alunos?

C. A. F.: *Penso que são pessoas com muita vontade de vir à escola, mas não para estudar. Percebo aí também a falta de perspectiva para o futuro e sem muita estrutura familiar, que é o pilar principal.*

11) O que você pensa da equipe organizadora do material que você utiliza em sala de aula?

C. A. F.: *Que são pessoas que sabem o que estão fazendo e estão preparadas para fazer.*

12) Você propõe atividades que possibilitem as problematizações propostas no material? Quando e quais?

C. A. F.: *Temos que seguir o material, por isso faço as problematizações dele.*

13) Pensando nos referenciais do PCN, qual sua opinião sobre eles? Eles aplicam-se em sala de aula? Quando? Caso isto não ocorra, explique os motivos e dê sua opinião.

C. A. F.: *Os PCNs são de extrema importância para o corpo docente de uma escola, são referências para a própria prática docente. Eles não nasceram por acaso.*

14) Você alteraria alguma coisa nos cadernos dos alunos e dos professores (na área de História) fornecidos pelo Estado de São Paulo? Quais as alterações e seus motivos por querer transformações?

C. A. F.: *No que tange aos cadernos não, pois podemos trabalhar em paralelo com outros livros didáticos.*

15) Você acha que todo o material fornecido pelo Estado de São Paulo leva em conta a realidade de sua escola e de seus alunos? Justifique sua resposta.

C. A. F.: *Penso que leva em conta, pois nós podemos adaptá-lo à nossa realidade. Ninguém é tão ingênuo assim, né.*

8. 1 Entrevista semiestruturada (2)

Formação acadêmica da entrevistada: Graduação e Pós Graduação em História

Tempo de docência: 20 anos nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo

Sexo: Feminino

Iniciais do nome e sobrenome: P. M. S.

1) O que você entende por discurso?

P. M. S.: *Encadeamento de palavras, que transmitimos através de um conjunto de informações a outras pessoas.*

2) Como você trabalha com os discursos nos livros didáticos de História?

P. M. S.: *Através da leitura e argumentação. Leio com os alunos e eles comentam oralmente.*

3) Como você acredita que eles foram produzidos? Eles são sua única fonte pesquisa para a preparação de aulas? Caso não sejam, comente sobre as outras fontes.

P. M. S.: *Foram produzidos através de estudos e pesquisas. Para preparar as aulas utilizo vários recursos, como enciclopédias e sites da internet.*

4) O que você pensa acerca da relevância ou não do estudo da História em sala de aula?

P. M. S.: *Acredito que seja de grande importância, pois assim conhecemos nossas raízes.*

5) O que você acredita ser necessário trabalhar com os alunos ao utilizar os cadernos fornecidos pelo Estado de São Paulo nas aulas de História?

P. M. S.: *Acredito ser necessário trabalhar um texto base, pois sem ele não tem como trabalhar os cadernos.*

6) Você possibilita aos alunos oportunidades de questionarem sobre o que estão lendo? De que maneira isto acontece?

P. M. S.: *Sim, eu possibilito. Porém não vejo grande interesse por parte deles.*

7) Como é sua rotina em sala de aula? Você traça planos antes de lecionar?

P. M. S.: *Sempre tenho um planejamento, um roteiro de como irei trabalhar. Faço chamada, passo mapa de lugares, retomo o conteúdo passado e inicio a aula.*

8) Que práticas docentes são mais frequentes em suas aulas? Quais aquelas que você não tem o hábito de utilizar? Por quê?

P. M. S.: *Uso giz, quadro negro, mapas, textos, livros didáticos, apostila e às vezes o data show na sala de informática (quase não tem condições de usar, está sempre com problemas).*

9) Conhecendo seus alunos, você acredita que eles são capazes de questionar discursos em livros didáticos? De perceberem que são discursos marcados por momentos sócio históricos e determinantes de sentidos? De questionarem sobre a “verdade” que neles aparecem? Justifique sua resposta.

P. M. S.: *Alguns sim, porém não noto muito interesse por parte deles.*

10) O que você pensa de seus alunos?

P.M. S.: *Penso que deveriam ser mais comprometidos e críticos.*

11) O que você pensa da equipe organizadora do material que você utiliza em sala de aula?

P. M. S.: *Em alguns momentos penso que estão totalmente fora da realidade de uma escola pública.*

12) Você propõe atividades que possibilitem tais problematizações? Quando e quais?

P. M. S.: *Sempre estou instigando os alunos a se manifestarem através de questionamentos orais, escritos e visuais.*

13) Pensando nos referenciais do PCN, qual sua opinião sobre eles? Eles aplicam-se em sala de aula? Quando? Caso isto não ocorra, explique os motivos e dê sua opinião.

P. M. S.: *Ao longo o ano eles são aplicados em diversas circunstâncias, em um texto, por exemplo.*

14) Você alteraria alguma coisa nos cadernos dos alunos e dos professores (na área de História) fornecidos pelo Estado de São Paulo? Quais as alterações e seus motivos por querer transformações?

P. M. S.: *Sim. Alteraria o volume II do primeiro ano do Ensino Médio, que ficou muito cansativo. Também alteraria alguns de outros anos.*

15) Você acha que todo o material fornecido pelo Estado de São Paulo (cadernos dos professores e dos alunos) leva em conta a realidade de sua escola e de seus alunos? Justifique sua resposta.

P. M. S.: *Com certeza não. Em muitas citações notamos que foge totalmente da realidade de nossa escola.*

9. Análise das entrevistas

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Michel Foucault

Percebe-se, ao longo das entrevistas, que os professores aparentam fixar-se na superficialidade do termo discurso e o entendem enquanto expressão e comunicação à grande quantidade de pessoas e encadeamento de palavras. A abrangência de discurso enquanto materialidade discursiva marcada pela história, pelo autor, pelo paradigma ideológico vigente não aparece nas falas. Ao mesmo tempo surge como uma comunicação em massa (grande quantidade de pessoas), subentendendo que alguém constrói um texto para ser expresso à plateia, como acontece em cerimônias, missas, palestras, aulas. A fala é confundida com discurso, o que também aparece ao verificarmos no dicionário¹² (MINI AURÉLIO, 2002). Obviamente não deixa de ser. Mas se nos restringirmos a esse viés não seria possível, então, que um diálogo fosse um discurso. Nem mesmo nossas entrevistas. Tampouco os sentidos de palavras que se transformam ao longo do tempo e das formações discursivas pelas quais são empregadas. O não questionamento da palavra (que é construção sócio histórica, marcada por uma época, por uma ideologia, manipulada pelas formações discursivas, com múltiplas possibilidades de sentido, etc.) perpetuado nas falas dos professores e nos sinônimos do dicionário nos aparentam um efeito de sentido compartilhado pelo senso comum e não menos importante por isso: discurso é o que se diz para outras pessoas. Como se fosse um veículo de transmissão de informação. Não problematizam o que é dito, a estrutura discursiva, mas a transmissão, o ato mecânico, como se o sujeito que fala não interferisse ou selecionasse o encadeamento discursivo.

¹² Segundo o dicionário Mini Aurélio, discurso é: 1. Peça oratória proferida em público. 2. Exposição metódica sobre certo assunto.

Porém, a palavra *informação* aparece enquanto função do discurso, como se o mesmo objetivasse o deslocamento de *informação* entre as pessoas. Nesse aspecto nos parece que *informação* tem um lugar neutro na disputa entre formações discursivas, como se fosse um ente imparcial que é alterado de lugar nos instantes da comunicação através da fala. Isso se assemelha a imaginarmos que há referencial discursivo neutro, imparcial e apolítico, o que para a Análise do Discurso é impensável. É um tanto quanto perigoso apostar nisso, já que em sala de aula o professor de História (e os demais também) não pode trabalhar com os discursos indiferentes à própria História, ao autor, à ideologia, às disputas entre formações discursivas distintas e hierarquicamente posicionadas.

Ambos os professores utilizam o material didático fornecido pelo Estado de São Paulo em suas aulas, parecendo remeter-se, na maioria das vezes, aos discursos contidos no mesmo em suas explicações. No entanto, não parecem dialogar com outros materiais frequentemente, haja vista a necessidade de cumprir com o “conteúdo” programado, que está justamente no material oficial. Portanto a “comunicação/discurso” e a “explicação/discurso” (que aparecem enquanto sinônimos nas falas dos entrevistados) dos professores ante as salas restringem-se, na maior parte das vezes, aos discursos de um manual pronto, não abrindo espaço para circular e entrar em contato com outras formações discursivas. Não há o incentivo às possibilidades interpretativas e de análise dos discursos do material oficial. Isso, na prática, poderia ser experienciado no confronto entre as diferentes versões sobre os mesmos “fatos” históricos, na problematização da variedade de fontes históricas, nos recortes eleitos pelos autores trabalhados, na comparação de depoimentos, falas, imagens, entre outros. A riqueza dessa construção de conhecimento implica a utilização de diferentes recursos didáticos e não no aprisionamento em um único referencial.

Se ainda questionarmos a elaboração de aulas fundamentadas em livros didáticos, vários que sejam, temos outro fator relevante: mesmo utilizando inúmeros livros didáticos, os professores continuam buscando pelo mesmo tipo de referencial: o livro didático. Isso já foi problematizado há tempos por Assolini (1998, 2004 e 2008) e Assolini e Tfouni (1999), que afirmam:

[...] os professores entrevistados baseiam-se justamente nessas obras didáticas, tanto no que diz respeito ao material pedagógico do qual se valem para preparar suas aulas, quanto ao que se refere a uma fundamentação teórico-metodológica. Dessa forma, as concepções e as abordagens apresentadas pelos autores dos livros didáticos são, portanto, tomadas como certas e definitivas pelos professores. Podemos verificar, assim, que no discurso dos professores entrevistados ecoam as vozes dos autores dos livros didáticos, considerados pelos professores 'figuras de prestígio', que dominam um saber e um conhecimento não passíveis de contestação [...] (p. s/ nº).

Orlandi (1998), no mesmo raciocínio, enfatiza:

[...] há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecimento '*consenso*' (senso comum); são as vozes *das autoridades* [...] sendo que essas vozes [...] desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido [grifos da autora] (p. 45).

Acerca do processo de produção do material didático fornecido pelo Estado de São Paulo às escolas da rede, os professores eternizam as vozes das autoridades, as quais se refere Orlandi (op. cit. 1998), enquanto produtoras de um saber inquestionável e unívoco, institucionalizado na linguagem e nos discursos dos manuais didáticos. Essa possibilidade de análise pode ser evidenciada, especialmente, na fala do primeiro professor:

✓ *Os livros didáticos partem de uma realidade vivida há tempos atrás. Precisamos deles.* (Cf. p. 86).

✓ *Os cadernos foram elaborados de acordo com a necessidade dos alunos.* (Cf. p. 87).

✓ *Temos que seguir o material, por isso faço as problematizações dele.* (Cf. p.88).

Nota-se, nesse momento, a presença da autoridade e legitimação de um discurso que por ser construído por pessoas autorizadas pelo governo dissemina a sensação ou certeza de credibilidade e convencimento acerca do que falam, como se as pessoas para quem falam não contestassem a materialidade discursiva

empregada no material pelo fato de pertencerem a lugares/posições hierarquicamente diferentes: se o material foi feito pelo governo deve ser porque pessoas preparadas e com competência o construíram. Será? Parece-me mais com um jogo de valorização discursiva de determinados lugares/posições de sujeito e instituições legitimadas socialmente que tentam manter sob controle e vigilância outros lugares/posições hierarquicamente inferiores. A mesma reflexão é possível de ser feita quando o primeiro professor entrevistado acredita que os PCNs “... não nasceram por acaso...” (Cf. p. 89).

P. M. F., a segunda entrevistada parece ter uma visão mais crítica sobre esse tema nos trechos seguintes, porém não deixa de seguir o material oficial:

✓ *Acredito ser necessário trabalhar um texto base, pois sem ele não tem como trabalhar os cadernos.* (Cf. p. 90).

✓ *Em alguns momentos penso que estão (sobre a equipe organizadora do material oficial) totalmente fora da realidade de uma escola pública.* (Cf. p.92).

✓ *Em muitas citações (no material oficial) notamos que foge totalmente da realidade de nossa escola.* (Cf. p. 92).

Pensamos que o momento das escolhas e recortes contidos no material é fundamental para compreendermos o funcionamento discursivo desse. Porém, para cada trecho selecionado e para cada atividade proposta, é um instante em que temos que nos atentar a inúmeros fatores, como: em que época histórica foi produzido, quem o produziu, para quem, qual a ideologia predominante, em qual formação discursiva o autor posiciona-se, entre outros. Assim, para além de isolar os recortes feitos pelos autores do material didático para trabalhar em sala de aula, deve-se sensibilizar-se para o que eles (autores) querem fazer com esses trechos. Ou o que querem que os professores façam com o que escolheram, o direcionamento imposto àquela materialidade discursiva. Para os analistas do discurso os recortes feitos pelos autores desse material didático são, sobretudo, a superfície do que desejam. A intenção pode ser evidenciada nas propostas de atividades e trabalhos que querem que os professores desenvolvam.

Na fala dos professores aparece a importância do estudo da História na escola, mas isso é apagado ou frustrado pelo desinteresse por parte dos alunos. Evidencia que aqueles que não se identificam com a matéria o fazem, pois não veem sentido em estudá-la. O que estaria no lugar do sentido? Ou o sentido que

veem é desconsiderado por esses alunos. Será que é dever do professor fazer de sua aula um espetáculo para dar sentido à matéria? Ou a matéria trabalhada não tem vínculo algum com os alunos, no que se refere à realidade e vivência dos mesmos? Mas a História tem de atingir a todos em sala de aula? Todos os alunos devem ter interesse por ela? São inúmeras as perguntas, muito mais do que as respostas...

C. A. F., ao longo da entrevista apresenta uma tendência a acreditar que o material oficial foi construído pensando nos alunos, ou seja, continua a propagar o efeito de sentido que o discurso oficial deseja. Ainda segundo seus autores (do material oficial), os professores haviam sido consultados acerca da validade dos temas, atividades, propostas, textos, etc. Contudo, para C. A. F., nenhum dos professores que tem contato foi consultado acerca da confecção do material didático. Esta constatação retorna da mesma forma no discurso da segunda professora entrevistada, P. M. F., em que diz não saber de quais professores foram questionados pelos autores do material. O que se nota é que não há um diálogo direto entre autores do material didático e os professores que o utilizarão. No entanto, se nos ativermos ao discurso de abertura do material, evidenciamos novamente que seus autores afirmam terem feito um trabalho de intenso diálogo com os professores. Vejamos, em um dos textos de abertura do material didático, o que escreve a então coordenadora geral da educação Maria Inês Fini (SÃO PAULO, 2009):

É com muita satisfação que apresento a todos a versão revista dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Esta nova versão também tem a sua autoria [do professor], uma vez que inclui suas sugestões e críticas, apresentadas durante a primeira fase de implantação da proposta [...] por meio de um intenso diálogo sobre o que estava sendo proposto [...] (p. 05).

Pelo que foi verificado em ambas as entrevistas não houve diálogo, sugestão, crítica por parte dos professores, como enalteceu Maria Inês Fini. Se houve não se sabe quem foi consultado e quando essa experiência aconteceu. Mais uma vez são palavras soltas ao vento. O discurso produzido por sujeitos hierarquicamente superiores na instituição é legitimado, prevalece, é enaltificado,

digno de cerimônia, ao passo que aqueles para os quais esse discurso foi/é dirigido não têm consideradas suas vozes. Ou seja, se o discurso oficial admite querer mudanças e transformações na educação via diálogo com os professores e na prática não o faz é exatamente porque na prática não pretende desestabilização alguma! É muito melhor a reprodução, a transmissão propriamente do discurso do que seu questionamento real. Por isso que no senso comum, na obviedade o discurso é pensado enquanto transmissão, veículo e não como possibilidade de problematização da realidade que ele ajuda a produzir.

Acrescida a todas essas questões analisadas, não podemos esquecer que os professores vivenciam uma realidade precária no dia a dia escolar, que é intensificada por problemas familiares dos alunos. O que se entende, nesse momento, é que há interferência direta de questões familiares importantes no desenvolvimento das dinâmicas em sala de aula, especialmente no que se refere ao mau comportamento dos alunos. Isso indica o quão trabalhoso é, para o docente, lidar com o universo de seu aluno, pois adiante de planejar e ministrar suas aulas, deve esforçar-se para abarcar as questões comportamentais dos alunos, que não são das mais fáceis. Porém, C. A. F. associa o preparar aulas com controlar o mau comportamento dos alunos. Isso demonstra que o respeito em sala não é pelo professor, mas pelo controle que exerce nos alunos ao ter preparado a aula. É como se a aula planejada garantisse menos tumulto em sala de aula. Comportamento, indisciplina, “conteúdo” a cumprir, cadernetas a preencher, tumulto, excesso de alunos por sala, violência, frustrações, manter o controle, indiferença... Os professores estão realmente sobrecarregados! E ainda querem que acreditem que a equipe produtora dos materiais didáticos do Estado de São Paulo os constrói pensando nos alunos e em suas complexas realidades. O pior é que há quem acredite e repita tais sentidos. Isso sim garante a ordem e a não alteração dos lugares de poder. O discurso do governo, via Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, serve a um propósito e a um lugar: a manutenção de seu poder institucionalmente legitimado e à posição hierarquicamente superior de onde propaga seus discursos. O propósito complementa o lugar. A manutenção do poder na posição de onde falam garante ao governo que nada se altere.

Os questionamentos feitos pelos alunos acerca dos discursos históricos trabalhados em sala de aula aparecem na fala da segunda entrevistada, no entanto

na do primeiro essa prática parece não acontecer. Segundo C. A. F., os alunos não criticam o material que lhes é apresentado, mas o fato de ter de fazer as tarefas e atividades propostas. Fica evidenciada a posição dos discentes em aceitar o que lhes é apresentado sem questionamentos, como se isso não importasse. O que importa é fazer ou não as atividades, estarem ou não “ocupados” em sala de aula. A cristalização das posições (dos alunos) e dos discursos (oficiais) fica evidente. As formações discursivas estão na disputa e quem prevalece é a institucionalmente legitimada, como já vimos. Os processos de significação e de efeitos de sentido são simplesmente apagados, dando lugar à obviedade e à naturalização, que não deixam de ser intencionais por parte da ideologia dominante.

Continuando com o mesmo raciocínio desenvolvido acima, é percebida na fala de primeiro professor a não necessidade de alteração no material didático fornecido pelo Estado, confirmando novamente uma posição de não questionar os discursos legitimados pelo governo. Inclusive afirma que os organizadores do material levam em conta a realidade de seus alunos e da escola. Se o material é um padrão, um manual para todo o estado, como pode dar conta das singularidades regionais e de cada escola de São Paulo? Mesmo que sejam possíveis adaptações, porque tem de ser adaptações? Flexibilizações? Fazer mais ou menos o que é de referencial? As adaptações deveriam tornar-se a realidade de cada escola, afinal cada uma tem sua peculiaridade e não serem “desvios” do caminho, mas os caminhos possíveis. E se considerarmos que “Ninguém é tão ingênuo assim, né” (fala de C. A. F., p. 89), as adaptações podem significar os espaços da polissemia, da deriva dos sentidos estanques e previstos, os escapes onde a construção de conhecimentos, onde os caminhos possíveis possam acontecer.

No decorrer das entrevistas ambos os professores afirmam utilizar outras fontes para trabalhar em sala de aula que não somente as fornecidas pelo Estado, no entanto, há momentos em que podemos questionar tais colocações ao nos confrontarmos com o seguinte recorte da fala de C. A. F.: “Temos que seguir o material, por isso faço as problematizações dele” (Cf. p.88). Isso nos remete a possibilidade de um outro entendimento da realidade escolar acerca da utilização do material didático oficializado. O discurso presente no mesmo, já trazido anteriormente, enfatiza a liberdade do professor em escolher suas fontes para trabalhar em sala de aula e que o material construído pela equipe da secretaria da

educação do Estado de São Paulo é mais um dentre os vários recursos que os professores podem utilizar. No entanto, após a fala do professor citada linhas acima, há uma dúvida se isso ocorre mesmo, se essa liberdade serve para embelezar o discurso da secretaria da educação do estado ou é entendida e praticada enquanto livre escolha dos professores com relação aos recursos que utilizará em seu cotidiano escolar. “Temos que seguir...” é bem diferente de ter ou não a possibilidade de seguir.

10. CONCLUSÕES FINAIS

A partir dos arcabouços teóricos que fundamentam esses escritos e as análises contidas neles, podemos, para além de afirmarmos que o ensino de História é um espaço de possibilidade de produção de sentidos importante, ratificar que as alterações curriculares, através das orientações aos professores, da elaboração de material didático e regulamentação do mesmo servem à ideologia reforçadora/naturalizadora de posições de saber/poder que controlam a polissemia no interior dos discursos para o ensino de História.

Na trajetória percorrida de análise curricular acerca do Ensino de História e de materiais selecionados, como livros didáticos e os cadernos fornecidos pelo Estado de São Paulo às escolas da rede estadual, pode-se perceber que a formulação dos mesmos procura seguir as tendências teóricas da História da época em que são produzidos. No entanto, ao lidar com o ensino implica pensar o processo de aprendizagem, visto que os materiais didáticos são para o ensino e aprendizagem. Contudo, tanto nas orientações curriculares da década de 1930 até o fim do século XX, como nos dias atuais, percebemos a permanência de discursos que não possibilitam o equívoco, a ruptura, a polissemia, os múltiplos sentidos.

Afirma-se isso, pois tanto nas orientações aos professores quanto nas propostas de atividades aos alunos há a tendência discursiva, calcada em formações discursivas e condições de produção específicas, de ditar normas, regras, padrões, quantidades de linhas delimitadas previamente para as respostas dos alunos e produções textuais, manuais aos professores de como fazer tal atividade em sala de aula, do que se espera de uma resposta correta, entre outros. Essa tendência está vinculada ao que Orlandi (1987), Assolini (1998, 2004 e 2008), Pacífico (2002), Assolini e Tfouni (2004), Romão e Pacífico (2006) denominam de discurso autoritário, em que não há reversibilidade entre as posições dos sujeitos na relação discursiva, não abre espaço à polissemia e tolhe as possibilidades dos discursos lúdico e polêmico, que enriqueceriam muito mais todo o processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, pode-se pensar que a posição do aluno, embebida nos currículos e livros didáticos, cumpre pelo menos duas funções. A primeira é a de reproduzir os sentidos já ditos, portanto pode-se imaginar que não produz

interpretação com autonomia e historicidade. Essa posição não é neutra. Ela está interpelada por uma ideologia controladora dos efeitos de sentido, que estabelece uma hierarquia de posições de saber/poder. Há os que produzem sentidos, hierarquicamente superiores, e os que os reproduzem, inferiores nessa escala abstrata. Essa reprodução de sentidos controlados assegura a não reversibilidade das posições dos sujeitos e, assim, colaboram para a ordem estabelecida.

No caso desses escritos, os alunos ao reproduzirem os discursos dos livros didáticos, orientados pelos parâmetros curriculares, não cultivam o hábito do questionamento, do estranhamento, da interpretação historicizada e, por isso, não produzem efeitos de sentidos outros que lhes poderiam proporcionar certa autonomia na linguagem e, por consequência na vida. Essa reflexão é consolidada através da análise das entrevistas dos professores, que não percebem em seus alunos posições críticas e questionadoras perante os discursos abordados em sala mediante o material didático.

Assim, estão professores e alunos enquanto posições estratégicas na escala hierárquica do saber/poder. Estão em posição reprodutora de sentidos preestabelecidos, sobretudo para justificar uma outra posição: a que produz sentidos. Como se apenas quem produziu o material didático pudesse construir efeitos de sentido. Qualquer posição, lugar/sujeito tem a possibilidade de produzir efeitos de sentido, basta compreendermos de qual formação discursiva compartilham, para entendermos os porquês, para que, com qual intenção da construção daqueles efeitos.

A segunda função é a de ratificar a posição do professor enquanto único detentor de conhecimento no espaço escolar. Mesmo já questionada, essa máxima ainda é praticada. Os cadernos dos alunos e professores fornecidos pelo Estado de São Paulo às escolas da rede são um exemplo dela. Nos recortes selecionados (do material didático) percebemos que o centro do ensino é o professor e da aprendizagem, que deveria juntamente ao ensino se estender ao aluno, não permite ao mesmo a ocupação de diferentes posições discursivas.

Essas condições de produção desfavoráveis e que impedem o aluno de ocupar diferentes posições discursivas poderiam ser modificadas a partir de uma prática pedagógica em que a língua fosse trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. Sendo assim, as contradições e deslocamentos, a falha, o equívoco,

em uma palavra, o processo polissêmico de linguagem ocuparia um lugar nobre nas situações de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, o que contribuiria para que o aluno entendesse o funcionamento da linguagem, em especial a importância das múltiplas vozes na História que fazem parte desse funcionamento.

Para tanto, é fundamental que sejam proporcionadas condições de produção para que o aluno estabeleça relações com a cultura e com a História, com o social e com a ideologia, ou seja, oportunidades para que o aluno possa inserir-se em formações discursivas que fossem novas, diferentes para ele, mas que, ao mesmo tempo estabelecessem sentidos que fizessem sentido em seu saber discursivo, em sua memória.

Outro aspecto importante a ser mencionado nesses momentos finais é que a escola aparece nas falas dos professores como um espaço somente para encontrar os colegas, para socialização, onde o estudo não é prioridade. Avaliam que os alunos não têm perspectiva de futuro, tampouco boa estrutura familiar. Sem querer tender ao senso comum, mas é sabido, tanto por teóricos quanto por aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, que a realidade das escolas públicas brasileiras (cada qual com suas singularidades, não se pode esquecer) não é referência de excelência em educação, e que comportamentos abusivos dos alunos e suas realidades familiares comprometidas são aspectos que interferem negativamente ao longo da rotina escolar. Ou seja, o que os professores relatam não está distante do que assistimos nos telejornais acerca dos incidentes ocorridos nas escolas, tanto os relacionados à ausência da prática do estudo quanto aqueles em que a violência instaurou-se dentro dos corredores escolares. Não podemos ignorar tal dado de realidade, visto que incide negativamente em todo o universo escolar.

O que percebemos ao longo desse trabalho é que práticas em sala de aula fundamentadas apenas no material escolar fornecido pelo Estado de São Paulo à rede pública de ensino não permitem o deslocamento de posição do aluno, tampouco a compreensão acerca da construção das naturalizações dos sentidos. O que notamos é que ainda as concepções e abordagens teórico e metodológicas apresentadas pelos autores desses manuais são tomadas como certas e definitivas. A AD pêcheutiana contrapõe-se a esse enfoque, uma vez que considera todo e qualquer discurso pa(o)ssível de inúmeras, múltiplas, ambíguas leituras. O processo

de desvelamento e construção de sentidos permanece esquecido nas práticas em sala de aula.

Ressaltamos que a Análise do Discurso pode contribuir com os professores de História e com todo educador na medida em que assume a necessidade de atingir o funcionamento ideológico da linguagem na compreensão discursiva. Para isso o aluno/leitor, professor/leitor precisa estabelecer relações com a cultura, com a história, com a ideologia, com as formações discursivas, com o inter e intradiscorso, com a memória. Enfim, conhecer os mecanismos que constroem os sentidos evidentes, naturais e essenciais dos documentos históricos, textos, charges, imagens, de todo e qualquer discurso para compreender os processos de significação que se encontram neles configurados. Se o professor assentar-se nessas bases metodológicas nas práticas em sala de aula outros lugares/posições podem ser cultivados, a reversibilidade pode aparecer, como também a polissemia, a deriva, os múltiplos efeitos de sentido, o questionamento por parte dos alunos e do próprio professor.

11. BIBLIOGRAFIA

AGRA DO Ó, A. **Michel de De Certeau e a “operação historiográfica”**. 2004. VEREDAS FAVIP, Caruaru, Vol. 1, n. 02, p. 48–56, jul./dez. Disponível em: <2004http://veredas.favip.edu.br/index.php/veredas/article/viewFile/19/17>. Acesso em: 12 out. 2011.

ANPUH-BRASIL, ANPUH-SP. **São Paulo sem passado: ensino de história e currículo**. 2013. Disponível em: <http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=3811> Acesso em: 24 mar. 2013.

ARRUDA, J. J. **História Total**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ASSOLINI, F. E. **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. Dissertação de Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação da USP – Ribeirão Preto, 1998.

_____. **Análise Discursiva dos Saberes e Fazeres Pedagógicos de Professores do Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1470/1175>. Acesso em: 15 set. 2011.

ASSOLINI, F. E. P. & TFOUNI L. V. **Discurso Pedagógico escolar: interdição à interpretação e à emergência da autoria**. In: Livro de artigos do programa de pós-graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia e Educação da USP – Ribeirão Preto: Legis Summa, 2004.

_____. **Os (des)caminhos da alfabetização do letramento e da leitura**. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. De Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOULOS JÚNIOR, A. **Coleção história: sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2005.

BRASIL. Senado Federal. Decreto-Lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=1

78916>. Acesso em 02 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. **Gilberto Freyre e a nova história**. 1997. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v092/nova_historia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

CABRINI, C. [et al.]. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, M. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 2005. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF4/Resenha%2001%20-%20Maria%20Abadia%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

CARREIRA, A. F. **Sobre a Singularidade do Sujeito na Posição de Autor**. 2001. In: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/02.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

CHARTIER, R. **A história cultural. Entre práticas e representações**. (M. M. Galhardo, trad.). Lisboa: Difel: Memória e Sociedade. 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a história e historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, nº 24, 2004, pp 213-225, Universidade Federal do Paraná, Paraná: Editora UFPR, Brasil.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do Discurso: projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FINK, B. **O Sujeito Lacaniano** – Entre a Linguagem e o Gozo. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. **Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: uma diversidade de vozes. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 12, p. 373-392, 2009.

GASPARELLO, A. M. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, S. L. (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2007.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (Orgs.) **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. [Trad. Frederico Carotti]. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.

HARTOG, F. **Evidência da História**: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HORN, G. B. e GERMINARI, G. D. **O Ensino de História e seu Currículo**: Teoria e Método. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 2006.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. CD-ROM. 2001.

KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

LACERDA, G. B. Augusto Comte e o “Positivismo” Redescobertos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf>> Acesso em 20 ago. 2012.

LAUREANO, M. M. M. **A interpretação (revelar e esconder sentidos)**: articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. Pró-forma da Tese de Doutorado apresentada para o Exame de Qualificação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP. Ribeirão Preto, 2005. 138 p.

LAVILLE, C. **A Guerra das Narrativas**: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, M. C. B.; CASTRO, G. F.; ARAÚJO, R. M. X. **Ensinar, formar, educar e instruir**: a linguagem da crise escolar. 2010. Disponível em: <http://cbpfindex.cbpf.br/publication_pdfs/cs01503.2010_08_13_16_09_43.pdf>. Acesso em 01 set. 2011.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru.

MASSIMI, M. A história das idéias psicológicas: uma viagem no tempo rumo aos novos mundos. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES M, Z. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Ribeirão Preto, Programa de Pós Graduação em Psicologia. 1999, p. 11-33.

MASSUIA, M. C. **As mudanças provocadas pela Reforma de Gustavo Capanema na Era Vargas**. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/>>. Acesso em: 19 set 2011.

MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 24 set. 2010.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Programa de História – 1º e 2º graus**. Belo Horizonte, julho 1987.

MINI AURÉLIO. **Minidicionário da língua portuguesa**. Editora Nova Fronteira, 2002.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, M. C. M. **Educação e política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos**. 1992. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>>. Acesso em: 19 set. 2011.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. 2008. Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/indaga%C3%A7oes-sobre-o-curriculo/curriculo-conhecimento-e-cultura.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2010.

MUTTI, R; CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, ano 17, n.4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

OLIVEIRA, C.; MIUCCI, C.; PAULA, A. **História em projetos**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001. 150 p.

_____. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999. 99 p.

_____. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. 177 p.

_____. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 275 p.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso**. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Pontes, 1987. 275 p.

_____. **Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Edição Pontes Editores, 2008.

_____. **Terra à Vista**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. 259 p.

_____. **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese, apresentada à faculdade de Filosofia, ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2002. 190p.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PÊCHEUX, M. **O Discurso** – Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 1990. 68 p.

_____. **Semântica e Discurso** – Uma crítica à afirmação do Obvio. Tradução Eni P. Orlandi, Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. 317 p.

_____. Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In. ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PETEAN, A. C. L. O racismo e a lei 10.639/03. **Revista Querubim**. Ano 08 nº 17 vol.1 197p. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/imagens/arquivos/publicacoes/zquerubim_17.pdf> Acesso em 19 ago. 2012.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e Vida**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

PINSKY, J. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

RODRIGUE, J. E. **História em documento**. São Paulo: FTD, 2009.

RUBINSTEIN, E. **A presença da História na construção do estilo de aprendizagem**. Estilos clin. vol.10 no.18, São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282005000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra História**. Leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: D C L, 2006.

SALVADOR, C. C. (et. al.) **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor: história, ensino médio** – 3ª série, vol. 2/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Raquel dos Santos Funari, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do aluno: história, ensino médio** – 3ª série, vol. 3/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Raquel dos Santos Funari, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

SARGENTINI, V. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso**. Anais do II SEAD. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/vanicesargentini.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2011.

SCHIMIDT, M. **História Crítica**. São Paulo: Editora Nova Geração, 1999.

SILVA, V, R. **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História**. História, v.23, n. 1-2, Franca. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SOUZA FILHO, A. **Michel de De Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Sociabilidades: São Paulo, v.2, p.129 – 134, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem**. DELTA, v. 8, p. 205-223, 1992.

_____. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 26, p 49-62. 1993.

_____. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. **Itinerários.** Revista de literatura, nº 12, 1998. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2914>> Acesso em 10 jul. 2012.

TFOUNI, L. V. e ASSOLINI, E. P. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar.** Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01_PT04.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. **Letramento e trabalho pedagógico.** 2005. Disponível em <http://www.acoalfaplp.net/0001acoalfaplp/0001acoalfaplp_textos/fundaeduc_alfab/fea_letra.trab.ped.por_fep.assolini_lv.tfouni.pdf>. Acesso em: 08 set. 2010.

VOLOSHINOV, V. N. **El signo Ideologico y La Filosofia Del Lenguaje.** N. V., Buenos Aires, 1976.

ZIZEK. S. (org.). **Um Mapa da Ideologia.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda. 1996. 337 p.