



Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História

*MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO

Introdução

A cena política brasileira, nas últimas décadas, tem sido marcada por disputas políticas e processos de hegemonização que perpassam as complexas relações entre estado e sociedade.

Nos anos 1990, com os partidários da globalização neoliberal¹ na direção política do Estado brasileiro, tornaram-se hegemônicas as políticas empenhadas em transferir responsabilidade pública para as esferas privadas. Tais políticas têm encontrado resistência em manifestações e posicionamentos que insistem em defender o caráter público e emancipador das políticas propugnadas pelo estado.

No campo educacional, esses embates contribuíram para a crescente focalização dos dilemas educacionais, para o bem ou para o mal, na figura do Estado, que assume centralidade nas abordagens das questões ligadas à educação. Sem a pretensão de desconsiderar a importância do Estado na compilação das políticas e das práticas educacionais, assim como, sem a intenção de negar o valor das críticas direcionadas ao poder exercido no aparelho estatal, acreditamos que as posições políticas e os sistemas epistemológicos presos à concepção *hobbesiana*² de poder têm produzido análises reducionistas e dicotômicas acerca dos temas educacionais.

No currículo, por exemplo, as teorias ancoradas no pensamento marxista trazem como contributo o posicionamento crítico em relação ao comprometimento de classe das políticas estatais, mas, por outro lado, acabam por negligenciar outras dimensões do jogo social que também estão implicadas no currículo. Desse modo, acreditamos que as análises acerca dos temas educacionais devem articular de maneira equilibrada as políticas de estado, as ações de governo e as outras dimensões que compõem o jogo social.

* Professor de História do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), doutor em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹ Embora o pensamento neoliberal surja no final da Segunda Guerra Mundial, estamos chamando de globalização neoliberal o processo de internacionalização, prioritariamente, dos mercados capitalistas que ganha impulso com o Consenso de Washington, de 1989.

² Estamos chamando de *hobbesiana* a concepção que localiza, com centralidade absoluta, o poder no aparelho de estado e, desse modo, negligencia outras formas de poder ou as concebe como reflexo das relações e tensões operadas no âmbito do estado.



Os últimos governos brasileiros não proclamaram rupturas estruturais com o neoliberalismo, contudo na primeira década do século XXI verificou-se a ampliação de políticas sociais e educacionais, como, por exemplo, a expansão da rede federal de educação. As Mudanças políticas recentes, em especial o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, têm fortalecido o projeto minimalista e promovido ameaças e incertezas no campo educacional, lançando dúvidas sobre o futuro de políticas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o próprio Ensino Médio.

A proposta desse artigo é refletir sobre a participação dessas políticas e sua produção de sentidos no currículo-ensino de história. O nosso argumento principal é que, no contexto das tensões e negociações entre políticas educacionais – especialmente, o ENEM e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e o currículo-ensino de História, a hegemonização do universal sobre o particular reduz a possibilidade de articulação entre a História ensinada e o contexto sociocultural da escola, diminuindo a potência do local no processo de significação do currículo-ensino de História.

Análises discursivas em contextos educacionais

A base argumentativa do presente trabalho foi construída a partir de nossa tese de doutoramento, **Práticas Discursivas e Processos de Hegemonização: o currículo-ensino de História na crise de percepção da contemporaneidade**, defendida em dezembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na referida tese, abordamos o currículo-ensino de História como prática discursiva, cuja produção de sentidos se dá em processos de circularidade de saberes marcados por tensões, negociações e disputas hegemônicas.

Desse modo, a produção de sentidos no currículo-ensino de História ocorre com a participação de sujeitos, textos e contextos, dito de outra maneira, políticas estatais, referenciais curriculares, relações de poder no contexto escolar, professores, estudantes e *comunidades epistêmicas*³ participam do referido processo de significação.

³ Sobre o conceito de comunidades epistêmicas, adotamos as contribuições de Lopes, para quem “tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade” (LOPES, 2006:35)



Em nossas análises, inscrevemos o currículo-ensino de História no contexto dos debates Pós-Estruturalistas e, em especial, dialogamos com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A articulação com a Teoria do Discurso nos permitiu trabalhar a articulação complexa de conceitos, tais como: *pontos nodais*, *desenvolvimentos separados*, *agonismo*, *puro particularismo*, *posições de sujeito e, e especial, hegemonia*.

A hegemonia, na perspectiva da Teoria do Discurso, é pensada como fixação parcial de sentidos no contexto das práticas articulatórias, visto que:

Trata-se, portanto, da exterioridade existente entre posições de sujeito situadas no interior de certas formações discursivas, e «elementos» que carecem de uma articulação discursiva precisa. É esta ambigüidade que torna possível a articulação como instituição de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido do social em um sistema organizado de diferenças (LACLAU; MOUFFE, 1987:230-1 – tradução nossa⁴).

Esse trecho de *Hegemonía y estrategia socialista* [...] traduz bem a noção de hegemonia proposta pelos autores. A partir da articulação complexa de conceitos como *posições de sujeito*, *formações discursivas*, *pontos nodais* e *sistema de diferenças*, analisados ao longo da referida obra, a hegemonia é pensada como resultado de práticas articulatórias e contingenciais, para as quais concorre a atuação de sujeitos com identidades híbridas em contextos sociais dinâmicos, flutuantes e com fronteiras abertas à circularidade de insurgências⁵ plurais.

Não podemos perder de vista a importância dessa concepção de hegemonia para o nosso estudo, na medida em que abordamos o currículo-ensino de História e os processos de hegemonização em que está inserido. Além disso, o ensino de História se configura como espaço aberto e híbrido por onde transitam diferentes saberes, variadas concepções (políticas, ideológicas e pedagógicas), que proporcionam a permanente emergência de diálogos e conflitos culturais.

⁴ “Se trata, por tanto, de la exterioridad existente entre posiciones de sujeto situadas en el interior de ciertas formaciones discursivas, y «elementos» que carecen de una articulación discursiva precisa. Es esta ambigüedad la que hace posible a la articulación como institución de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social en un sistema organizado de diferencias” (LACLAU; MOUFFE, 1987:230-1).

⁵ Com o uso do termo **insurgência** queremos enfatizar que a cultura, o currículo, o ensino e os saberes docentes, por exemplo, estão inseridos em contextos abertos à emergência e à difusão de posições antagônicas. Esses contextos são insurgentes na medida em que desestabilizam uma ordem existente para instaurar uma nova realidade, a exemplo do que estamos chamando de **circularidade de saberes insurgentes**.



Para a viabilização dos procedimentos de produção e de análise dos dados, definimos como *corpus* discursivo da pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB) (Paraíba 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012), a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2015) e as entrevistas com quatro professores e quatro estudantes de História, de turmas de terceiro ano do Ensino Médio, de duas escolas estaduais situadas na cidade de João Pessoa.

Para assegurar o anonimato dos entrevistados, optamos por denominá-los do seguinte modo: Professor(a) Entrevistado(a) 1 (PE1), Professor(a) Entrevistado(a) 2 (PE2), Professor(a) Entrevistado(a) 3 (PE3), Professor(a) Entrevistado(a) 4 (PE4), Estudante Entrevistado(a) (EE1), Estudante Entrevistado(a) 2 (EE2) Estudante Entrevistado(a) 3 (EE3) e Estudante Entrevistado(a) 4 (EE4).

Entre as questões indagadas e analisadas, procuramos saber como que a História Local, o contexto da escola e as tensões entre as políticas educacionais e o currículo-ensino de História estão participando do seu processo de significação.

O ENEM, o livro didático e a hegemonização do universal/nacional no currículo-ensino de História

Diante da possibilidade e da necessidade de adaptar os referenciais nacionais à realidade regional e local, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba promoveu debates envolvendo profissionais da escola pública estadual de Ensino Médio e do ensino público de Nível Superior – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A partir desses debates, foram elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – RCEM-PB -, de 2006, com a proposta de:

[...] ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas, contidas nos PCNEM, PCN+, e recentemente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM. O objetivo é o de



aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais (PARAÍBA, 2006:10-1).

Os RCEM-PB estão divididos em três volumes, contemplando os conhecimentos de História no volume destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. O referido documento, na introdução da área de História, afirma seu propósito, uma vez apresentar uma proposta de Referenciais de Ensino Médio, específicos para o Estado da Paraíba, a partir da leitura e análise críticas dos PCNEM (2000), dos PCN+ (2002), das OCEM (2004) e das OCEM (2006) (PARAÍBA, 2006, p. 83).

A crítica dos RCEM-PB (2006) aos PCN+ (2002), particularmente quanto à seleção e à organização dos conteúdos, destaca a necessidade de ampliação dos conteúdos/experiências históricas sugeridas e de maior abrangência nas abordagens.

No tocante às competências e habilidades, o documento da Paraíba reafirma o compromisso do ensino com a cidadania e com a complexidade e multidimensionalidade do indivíduo, pois abrange o conjunto das dimensões (histórica, social, política, econômica, cultural) que formam os sujeitos (PARAÍBA, 2006:102).

Nessa perspectiva, o conhecimento da História é apresentado como requisito para que os indivíduos compreendam a sociedade e sua própria existência e, desse modo, a aquisição do conhecimento histórico deve formar pessoas capazes de refletir com criticidade sobre a realidade, auxiliando na superação de problemas (História-Problema) e, assim, formar competências.

Para a consecução dessa proposta baseada no conceito de História-Problema, a tematização deve resultar:

[...] de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e de sua problematização, isto é, a percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente. Dessa forma, foram identificados três grandes problemas cuja compreensão histórica é fundamental para os educandos se constituírem indivíduos capazes de se inserirem no seu tempo, compreendendo-o, crítica e reflexivamente, dispondo de condições para nele atuarem como sujeitos de sua História (PARAÍBA, 2006:118-9).

Partindo desse entendimento, o documento aponta três problemas da contemporaneidade considerados relevantes: **o exercício de uma Cidadania efetivamente**



democrática, a sobrevivência dos seres humanos de forma inclusiva e a convivência dos seres humanos na diversidade cultural. Com base nesses desafios do mundo contemporâneo, são apresentados três eixos temáticos: **Cidadania, Participação Política e Poder, Produção, Trabalho e Consumo e Diversidade Cultural.** Como parte integrante de cada tema são apresentados conteúdos/experiências históricas para serem trabalhadas em sala de aula, cabe destacar que, nos três eixos temáticos, são elencados conteúdos/experiências históricas de História da Paraíba.

Pela proposta do documento, os temas de História da Paraíba são articulados a outras discussões nacionais e globais como forma de estimular seu aparecimento em sala de aula. Sabemos que fazer referência aos conteúdos em documentos curriculares, por si só, não assegura a efetividade do ensino de História Regional, tão pouco o ensino de História Local⁶, contudo, essa é uma iniciativa importante na medida em que potencializa sua aproximação com a produção curricular no âmbito de cada escola.

A importância da História Local para o desenvolvimento de determinadas competências é amplamente reconhecido por estudos e estudiosos do ensino de História (NEVES, 1997), (BITTENCOURT, 2004), (GUIMARÃES, 2012) e (BARBOSA, 2006).

Concordando com essas autoras, reconhecemos a importância da História Local e consideramos positiva a sua presença em documentos curriculares, em função, entre outros fatores, de seu potencial para o desenvolvimento de competências que favoreçam o sentimento de pertencimento e a consciência de que a história é construída coletivamente.

Desse modo, a proposta curricular do estado da Paraíba, no tocante à organização dos conteúdos e à inclusão de temas de História da Paraíba, resulta do diálogo com os documentos nacionais que influenciam permanentemente a produção do currículo-ensino de História.

⁶ Diante da complexidade e diversidade de definições em relação aos conceitos de História Regional e História Local, adotamos, neste estudo, o seguinte critério: chamaremos de História Regional aquela que trata de uma determinada unidade político-administrativa no âmbito do Estado Nacional (História do Nordeste, História da Paraíba ou História de João Pessoa, por exemplo), e de História Local aquela que não é definida pela circunscrição político-administrativa, mas pelo conjunto das relações culturais e cotidianas que aproximam e identificam os sujeitos com o tema objeto da historicização, por exemplo: um morador da cidade de João Pessoa pode se sentir estranho ou distante da figura histórica do presidente João Pessoa (História Regional) e se sentir muito próximo de um líder comunitário identificado com a história de sua comunidade (História Local). Cabe ressaltar que a História Regional pode também assumir a dimensão de História Local, naquelas situações em que a História da unidade político-administrativa se apresenta como significativa para os sujeitos do lugar.



Esses diálogos críticos não se realizam apenas no âmbito dos documentos e não ficam restritos à organização dos conteúdos, pois a produção dos RCEM-PB se fez também a partir de outras negociações e outros sentidos envolvendo *comunidades epistêmicas*, saber histórico acadêmico, Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e escolas públicas e privadas de Ensino Médio da Paraíba.

A elaboração dos RCEM-PB foi coordenada por um grupo de especialistas (*comunidades epistêmicas*), principalmente professores universitários, que assumiram a responsabilidade de mediar os diálogos e conflitos próprios desse processo de construção política. No caso dos referenciais de História, no conjunto dessas negociações, cabe destacar dois movimentos: a relação com a UFPB e a resistência de professores e estudantes do Ensino Médio.

Em relação a UFPB, a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE), em 2009, adotou os RCEM-PB como conteúdo programático para o Processo Seletivo Seriado (PSS) – concurso vestibular. Com isso, para as escolas de Ensino Médio da Paraíba, o referido documento passou a ser o principal parâmetro para a seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa mudança provocou a inquietação de professores e estudantes que resistiam em refazer suas metodologias e questionavam o excesso de conteúdos propostos.

A tensão criada exigiu a negociação entre os especialistas que coordenaram a elaboração dos RCEM-PB, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e os professores do Ensino Médio, o que levou o Governo da Paraíba a promover cursos de capacitação para os professores da Rede Estadual de Ensino. Por outro lado, todo esse processo de disputa e negociação produziu contrassensos, por exemplo, a posição da UFPB – adotando os RCEM-PB – foi decisiva para que as escolas de Ensino Médio passassem a organizar seus conteúdos a partir dos eixos temáticos compreendidos nesse documento. Entretanto, o curso de História da UFPB continuou a formar professores com base na estrutura curricular quadripartite, linear, progressiva e teleológica.

Em nosso entendimento, as tensões que marcaram o processo de construção dos RCEM-PB revelaram contradições e dificuldades, mas apresentaram ganhos importantes, pois o ato de fazer a mudança, as resistências e as negociações permitiram, por exemplo, a valorização de temas de História da Paraíba e a necessidade de reformulação das metodologias de aula por parte dos professores do Ensino Médio.



Em 2013, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e Extensão da UFPB (CONSEPE) decidiu pelo fim do Processo Seletivo Seriado (Vestibular) e adotou como critério para ingresso de estudantes o sistema ENEM-SISU (Sistema de Seleção Unificada), com isso, todo candidato aos cursos da UFPB tem, obrigatoriamente, que se submeter ao ENEM. Considerando que a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também aderiram ao sistema ENEM-SISU, a Matriz de Referência do ENEM passou a ser o principal referencial curricular para as escolas de Ensino Médio da Paraíba.

Como enfatizamos anteriormente, o papel que o ENEM passa a desempenhar nas escolas tem repercutido de muitas maneiras. A nossa pesquisa pôde constatar nas escolas pesquisadas, por exemplo, a hegemonia do nacional/universal em detrimento dos temas de História da Paraíba.

A Matriz de Referência do ENEM, regulamentada pelo Edital N° 6, de 15 de maio de 2015, define a disciplina de História como Componente Curricular da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para o desenvolvimento das competências e habilidades, sugeridas para essa área do conhecimento, são apresentados objetos de conhecimento.

Em função do caráter nacional do ENEM, os conteúdos de História apresentados nessa proposta sugerem temas com abordagens nacionais e globais. Embora seja possível, na dinâmica da sala de aula, a realização de aproximações entre as temáticas propostas pela Matriz de Referência do ENEM com a História Regional e com a História Local, fica evidente que esse diálogo tem sido prejudicado, entre outros fatores, pela vinculação entre a seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula e o ENEM. Em sintonia com essa proposta, as questões de História nas provas do ENEM enfatizam temas com abordagens globais e nacionais, negligenciando os temas de História Regional e História Local.

Dentro dessa discussão sobre a natureza dos temas abordados e sobre seus significados no currículo-ensino de História, pedimos aos estudantes entrevistados que elessem os 05 temas de História, estudados ao longo de sua vida escolar, os quais na visão deles fossem mais significativos. Diante desta indagação, obtivemos as seguintes respostas:



Faz muito tempo, na quinta série, foi sobre a Peste Negra, os escravos, a Guerra fria, a Primeira Guerra Mundial que até hoje a professora vai explicar para a gente. Que eu lembre só esses (EE1).

Bem no começo, quando eu comecei a estudar, a me apaixonar mesmo por História, não lembro exatamente o ano, mas foi um professor, [...], que ele ensinou o primeiro assunto, acho que foi Iluminismo, então, marcou muito para mim, pois a forma como ele ensinava era uma forma descontraída que tudo mundo entendia, não era uma forma chata de escrever muito, então desde que ele foi começou a ensinar Iluminismo que eu fui pegando gosto, fui entendendo os assuntos, aí ele começou a ensinar Era Vargas, depois eu vim para cá, para o José Lins, eu fui aprendendo mais, eu sempre gostei muito da Segunda Guerra, da Primeira, Totalitarismo, Nazismo, esses assuntos assim são os que mais me chamam atenção (EE2).

Assim, claro que se eu fosse lembrar todo detalhe do que eu aprendi, do que me chamou tanto a atenção são “bastante” coisas né? Mas, agora pouco mesmo, eu fiz um trabalho de História falando sobre a bandeira imperial e a bandeira do Brasil, a de hoje, a diferença das cores, essas coisas, então, assim, pra mim foi uma grande importância porque até eu mesmo não sabia, porque levei um bom tempo sem estudar na minha vida para me dedicar ao trabalho, então, por eu não ter esse conhecimento em relação uma bandeira ao outra, então, para mim teve um grande significado (EE3).

É, foi quando no 1º e 2º anos aprender mais sobre o nazismo, a crise, a época da Segunda Guerra Mundial foi muito importante porque eu queria entender mais como isso aconteceu, entendeu? (EE4).

Nas respostas dos estudantes, chamou-nos a atenção o fato de não figurar qualquer tema de História da Paraíba entre os eleitos como mais significativos. Insistindo na questão, indagamos como o ensino de História Local, História da Paraíba ou mesmo História da cidade de João Pessoa, tem aparecido nas aulas de História? Diante dessa questão, os estudantes apresentaram as seguintes respostas:

Pouco, muito pouco. Esse ano a gente está estudando mais países, guerras. [...] O ano passado a gente praticamente [...]. Foi dois ou três assuntos e nem da Paraíba foi (EE1).

Na verdade, a gente ainda não começou a ver, mas em aulas anteriores que eu já vi, geralmente, quando o professor, nas escolas anteriores de Ensino Fundamental que eu estudei, no Fundamental I, eles, geralmente, aproveitavam quando tinha datas comemorativas pra puxar mais para esse assunto, para focar, muitas vezes a professora lá fazia peça de teatro para com os alunos para a gente entender melhor o assunto, mas geralmente assim quando tinha aniversário de João Pessoa ou até mesmo na programação da aula de História ela sempre passava pra gente o conteúdo. (EE2).

Não, não, na verdade, não (EE3).

Não tem aparecido não. A gente está estudando mais Brasil e no mundo (EE4).



As falas dos estudantes nos permitem afirmar que os temas de História da Paraíba não se apresentam, na perspectiva deles, como significativos ou não têm aparecido no contexto das aulas de História. A esse respeito, a fala da estudante EE2 é bastante significativa, pois enfatiza que a História da Paraíba era sempre abordada no contexto das datas comemorativas, durante o período em que cursava o Ensino Fundamental, mas, no Ensino Médio, as referidas temáticas não têm sido discutidas. Os estudantes EE1, EE3 e EE4 também enfatizam que não têm estudado temas de História da Paraíba.

Embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma relação mecânica de causa e efeito, as falas dos estudantes, analisadas discursivamente em seus contextos, revelam fortes articulações entre o ENEM e o currículo-ensino de História. É necessário considerar que estamos lidando com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, jovens que têm o ENEM como condição indispensável às suas pretensões de ingresso na Universidade. Assim, é compreensível que no horizonte de seus estudos imediatos a Matriz Referência do ENEM apareça como parâmetro principal, ficando em segundo plano, ou até mesmo sendo negligenciados, os estudos de História Regional e de História Local.

No aprofundamento dessa questão, indagamos também aos professores se o ensino de História Regional e Local, seja História da Paraíba, de João Pessoa, do bairro, da comunidade, aparece no currículo-ensino de História. A esse respeito, vejamos as falas de três professores entrevistados:

Tem sido contemplada com apostila que o professor prepara, com apostila não é assim uma coisa bem dada na realidade. Sabe que eles vão precisar, mas dizer que tem material, não existe material, o professor que se preocupa em fazer material, mas o estado não se preocupa com isso não. E se a gente não der os meninos nem cobram. A realidade é essa (PE1).

A Paraíba, a gente não tem espaço para a gente falar sobre a Paraíba, a não ser o governo de Getúlio Vargas, algumas entradas assim que a gente traz. A História da Paraíba não tem no currículo da Escola, eu acho que faz falta, porque no ENEM cai, então a gente não tem e nem tem espaço, problema de greve, o conteúdo é muito grande, eu acho o conteúdo de História muito grande e devido esse problema de não ter material, não ter livro, às vezes tem aluno que não tem, esse ano está bom porque tem livro, mas às vezes eles não têm livro, então dificulta a aplicação dos conteúdos (PE2).

No meu caso, não, a gente não trabalha Paraíba como sendo uma coisa, como uma disciplina porque o material é muito pouco, a gente não tem



nenhum livro de História assim concreto sobre História da Paraíba para ser aplicado em sala de aula, não tem, aí a gente vai pegando assim subsídio (PE4).

Nessas respostas, os professores reconhecem que a História da Paraíba não tem sido devidamente estudada em sala de aula e apontam a escassez de material didático como a principal causa dessa dificuldade.

Além disso, na fala da professora PE2 identificamos algumas incongruências, especialmente, quando a docente afirma que o ensino de História da Paraíba deveria ser valorizado por ser uma temática abordada nas provas do ENEM, ao contrário disso, como vimos anteriormente, o ENEM não faz qualquer abordagem pautada na História Regional e Local. Essa mesma fala revela, no entanto, a presença do ENEM como parâmetro que define a importância dos conteúdos estudados.

Já o professor PE3 destaca a importância da articulação entre o ensino de História e a realidade do aluno, mas admite não estar em condições de desenvolver o ensino de História da Paraíba, como podemos observar em suas palavras:

Então, uma das dificuldades, um dos desafios mais importantes do ensino de História é estabelecer uma relação significativa do objeto de ensino com a realidade do aluno e nem sempre isso é alcançado, [...] minha orientação geral é partindo do processo mais amplo especificando para o mais particular, para o mais local. Mas, poderia ser o contrário, nós poderíamos ter o conteúdo de História Local, é um conteúdo mais significativo, para daí partir para processos amplos. Mas, isso exige uma elaboração que eu não tenho (PE3).

Nesse caso, o professor compreende a importância de considerar o contexto dos estudantes para a realização do ensino significativo e manifesta esforço em fazer esse diálogo, mas esbarra em dificuldades que, em nosso ponto de vista, são de natureza formativa, isto é, o professor reconhece a necessidade de “uma elaboração” que ele não dispõe. Desse modo, percebemos que são múltiplas as razões apresentadas para que o ensino de História da Paraíba não se realize nas escolas pesquisadas, o ENEM, como já destacamos, tem sua parcela de responsabilidade, mas nas falas dos professores outro elemento foi ganhando significância, o livro didático.



Na pesquisa, podemos observar que o livro didático exerce posição de destaque na seleção dos conteúdos abordados em sala de aula, por exemplo, a professora PE1 já faz referência ao livro didático no momento em que indagamos qual o currículo da escola, afirmando que “É o livro didático. Antes quando tinha o PSS, a gente seguia o conteúdo do PSS, hoje, por exemplo, 2014 a gente está pegando o livro de História [...]” (PE1).

Diante da mesma indagação, a professora PE2 respondeu que “É baseado no conteúdo programático do terceiro ano, que é o livro, eles têm o livro que o governo, que eles ganham e a gente seleciona os conteúdos daquele livro” (PE2). O professor PE4, quando perguntamos qual o currículo da escola e como se dá a seleção dos conteúdos de História, nos respondeu afirmando que “A gente faz o Plano de Curso que vem nos livros, o livro que a escola adota a gente usa pra fazer o Plano de Curso, a partir daí, a gente tira os conteúdos, geralmente eu sigo um livro” (PE4). Apenas o professor PE3 demonstrou exercer autonomia em relação ao livro didático. Cabe ressaltar, ainda, que suas turmas funcionam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, segundo ele, os conteúdos são escolhidas a partir do tema “trabalho”, como forma de aproximar as discussões da realidade dos estudantes.

Insistindo no tema com o professor PE4, perguntamos como se dá a construção do currículo da escola pesquisada. Ele assim nos respondeu:

Por área, né. O pessoal da área de História se reúne no começo do ano, conversa as questões dos alunos e a gente faz um currículo assim com base no livro. A gente vai trabalhar aquele, às vezes é mudado, capítulos, dos capítulos e vai desenvolvendo (PE4).

A análise dessa fala, em especial, e das falas dos professores PE1 e PE2, anteriormente citadas, permite-nos interpretá-las como reducionistas no tocante ao conceito de currículo, nesses casos, concebido como seleção de conteúdos. Mesmo quando falamos de construção de currículo, a ideia prevalecente é a de seleção e organização de conteúdos.

As falas dos professores fortalecem nosso argumento de que o livro didático e o ENEM têm exercido força hegemônica na organização e seleção dos conteúdos abordados em salas de aula, pelo menos, nas duas escolas objetos de nossa pesquisa. Nesse sentido, cabe destacar que a primeira escola pesquisada, na qual lecionam as professoras PE1 e PE2, adota a coleção *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim (2013), e a segunda escola



pesquisada, em que leciona o professor PE4, adota a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick (2010) e Myriam Becho Mota (2010).

As duas coleções apresentam propostas tradicionais de organização dos conteúdos calcadas na concepção cronológica linear, progressiva e teleológica, de acordo com a qual, o ensino de História deve partir da pré-história e avançar em direção aos dias atuais. Já a Matriz de Referência do ENEM propõe o ensino de História a partir de eixos temáticos, como analisamos anteriormente.

Diante dessa realidade, os professores promovem permanentes negociações e criam estratégias que os aproximam e os afastam dos objetivos propostos por políticas educacionais como o ENEM e o Programa Nacional do Livro Didático, em especial o livro didático de História. Com a pressão exercida pelo ENEM, professores e estudantes privilegiam os conteúdos propostos por sua Matriz de Referência, mas encontram respaldo na sequência de conteúdos apresentada pelo livro didático, dessa maneira, se aproximando do ENEM, mas, ao mesmo tempo, afastando-se de sua proposta, no que concerne a realizar o ensino de História a partir de eixos temáticos.

Ao discutir o livro didático de História, Guimarães (2012) destaca a importância de os sujeitos assumirem posições de insubmissão em relação ao livro didático, pois:

Nem tudo é livro: o ensino se dá por múltiplos caminhos; logo, a produção de materiais didáticos, vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer não apenas uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica (GUIMARÃES, 2012:107).

Esse movimento de insubmissão submete o currículo-ensino de História a permanentes reinterpretções e hibridizações de seus significados, fortalecendo nosso argumento em defesa de sua compreensão como prática discursiva, pois seus sentidos estão permanentemente envolvidos em processos de circularidade aberta de saberes insurgentes.

Essas negociações, disputas de significados e circularidade de saberes que envolvem as políticas educacionais e a ação dos sujeitos produzem processos de hegemonização no currículo-ensino de História. No caso específico de nossa pesquisa, as tensões e negociações envolvendo o ENEM, o livro didático de História e a ação de professores e estudantes têm



produzido a hegemonia (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987) da História Global e da História Nacional em detrimento da História Regional e da História Local.

Os professores constroem estratégias para facilitar suas ações em sala de aula, reinterpretam as políticas curriculares, mobilizam saberes insurgentes e, desse modo, o currículo-ensino de História é submetido a constantes deslocamentos de sentidos. No contexto dessas negociações, em nosso estudo, observamos que a força das políticas de estado, especialmente o ENEM e o PNLN, a ausência de materiais didáticos de História da Paraíba⁷ e a dificuldade de envolver professores e estudantes em pesquisas de História Local têm contribuído para o processo de hegemonização da História Global e da História Nacional.

O ensino de História como insurgência em defesa da democracia

Em nossa análise, a hegemonia do universal sobre o particular no currículo-ensino de História reduz as possibilidades de articulação entre a História ensinada e o contexto sociocultural da escola. Com isso, os acontecimentos históricos universais são mais valorizados em detrimento das experiências históricas mais próximas do cotidiano dos sujeitos. Universal e particular não são dimensões necessariamente excludentes, mas, no currículo-ensino de História, é comum que se trate o particular como apêndice ou simples repercussão do universal. No currículo-ensino de História é fundamental que se invista na boa articulação entre o universal e o particular ou entre o universal-nacional e o regional-local como maneira de estimular o sentimento de pertencimento dos sujeitos e a valorização das culturas locais e das identidades particulares.

O desafio de relacionar local e global, em nosso entendimento, deve ser também compreendido como parte do esforço necessário para enfrentar a visão de mundo homogeneizadora produzida pela modernidade cartesiana. Ao analisar os vetores históricos responsáveis pela dissolução da importância do regional e do local, Martins (2015) destaca, além da expansão marítimo-comercial europeia e da formação e consolidação do Estado moderno, o Iluminismo. Essa visão padronizadora das sociedades a partir do iluminismo

⁷ No que diz respeito à produção de material didático de História da Paraíba e sua circulação nas escolas públicas do Ensino Médio, ver *Historiografia e questões de ensino: Uma incursão pela história local* (BARBOSA, 2014, pp. 77-95). No referido texto, a autora discute resultados de sua pesquisa pós-doutoral, revelando a carência de material didático de História da Paraíba que esteja em conformidade com a lógica editorial do PNLN. Além disso, o material didático de História da Paraíba para o Ensino Médio não circula na rede estadual de ensino público.



européu é um dos pilares da modernidade que contribui para o ocultamento das culturas historicamente marginalizadas, pois a supremacia do universal e a sufocamento do particular reforça a ideia de que a história do grande acontecimento deve sempre se sobrepor à história dos anônimos.

Ao analisar as relações entre universalismo, particularismo e identidade, Laclau (2011) rejeita as posições voltadas para a defesa da supremacia do universal, assim como, as propostas isolacionistas calcadas no *puro particularismo* (LACLAU, 2011:54). Sua análise é um contributo para se pensar as articulações dinâmicas entre o particular e o universal e, no caso do currículo-ensino de História, o pensamento laclauniano ajuda a entender que o local e o global são dimensões que se completam e que precisam ser compreendidos em permanente articulação.

As análises aqui apresentadas lançam nossos olhares sobre o atual contexto brasileiro, em que a Reforma do Ensino Médio, a Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular recolocam na ordem do dia, entre outras, discussões sobre a obrigatoriedade ou não do ensino de História no nível médio, flexibilização curricular, autonomia acadêmica e concepção eurocêntrica da História. Mais do que nunca, a circularidade de saberes no currículo-ensino de História e a potencialização do local precisam ser hegemônicas por posições comprometidas com a democracia e com o respeito às diferenças culturais, tendo sempre como limite o respeito à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: REDESCOBRINDO SENTIDOS. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*,. Brasília, 2000

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.



_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, p.20.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1985[1987].

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. V.6, n.2, p.33-52, jul/dez, 2006.

NEVES, Joana. “História local e construção da identidade social”. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2015.

PARAÍBA: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio - *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Vol.3. João Pessoa – PB, 2006.