



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Renata da Conceição Aquino da Silva

Ensino de história como reativação do político

São Gonçalo
2019

Renata da Conceição Aquino da Silva

Ensino de história como reativação do político

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Renata da Conceição Aquino da.
Ensino de história como reativação do político / Renata da Conceição
Aquino da Silva. – 2019.
110f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna.
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade
do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. I. Penna, Fernando de Araújo.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CDU 93

CRB/7 - 4924

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata da Conceição Aquino da Silva

Ensino de história como reativação do político

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História e Historiografia.

Aprovada em 26 de setembro de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna (orientador)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dr^a. Helenice Rocha
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

À Nina, companheira de sempre

AGRADECIMENTOS

À Capes – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, cujo financiamento foi indispensável à essa pesquisa e à produção científica do país.

Ao meu orientador, companheiro de militância e amigo, o professor Fernando Penna, por construirmos e agirmos juntos em favor da importância do mundo para uma educação emancipadora e democrática.

Ao jovem Werther, por me ensinar sobre companheirismo.

À Annelise, pelo acolhimento de sempre.

À Fernanda, por me mostrar cotidianamente que é possível viver de acordo com o que acreditamos.

À Karina, com quem aprendi o que é amizade.

Ao Diogo, por compartilharmos mais essa jornada.

Ao Professores contra o Escola sem Partido e ao Movimento Educação Democrática, por não nos conformarmos, por pensarmos e por agirmos em concerto.

Às várias professoras e professores marcantes que tive ao longo da vida e que foram fundamentais à minha formação. Obrigada Delizier, Ana Paula, Paulo, Andrea, Cícero, Nivea, Daniel, Fernando, Regina.

Ao meu companheiro, Pedro, pela companhia e apoio nos dias e noites de asilo fundamentais para concluir esse trabalho em tempos tão difíceis, e por me fazer vislumbrar futuros onde eles não pareciam mais existir.

À minha mãe, por tudo.

“Essas são as principais questões que me proponho a discutir. Não pretendo que o *lugar* de um questionamento não afete a natureza das questões e que estas não predeterminem o tipo de resposta esperada. Nem todos os caminhos levam a Roma. Mas, ao confessar a natureza tendenciosa de minha intervenção, ofereço ao leitor apenas a liberdade que está em meu poder conceder: a de abandonar meu discurso e rejeitar sua validade em termos essencialmente incomensuráveis com ele. Assim, ao oferecer-lhe algumas superfícies de inscrição para a formulação de *questões* mais do que de respostas, estou me engajando numa luta de poder para a qual existe um nome: hegemonia.”

Ernesto Laclau

RESUMO

SILVA, Renata da Conceição Aquino da. *Ensino de história como reativação do político*. 110f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta pesquisa tem como objeto de análise o trabalho de uma professora de história de uma escola pública do Rio de Janeiro que foi considerado significativo segundo a metodologia de pesquisa adotada. O objetivo é analisar se há, e como se dá, a articulação entre ensino de história, a política e o político. No bojo deste objetivo, busca-se compreender também quais são os efeitos sobre a produção do sentimento de agência histórica nos alunos e alunas do destaque dado pela professora à dimensão política do ensino de história. A hipótese desta pesquisa é que o ensino de história enquanto operação historiográfica escolar (PENNA, 2013) configura-se numa reativação do político (LACLAU, 1999) tanto por meio da explicitação da contingência, que acontece ao longo das explicações em sala de aula, quanto por meio da difusão do imaginário igualitário (LACLAU e MOUFFE, 2015) levada a cabo pela professora em seus apelos para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos num regime democrático e também em sua elaboração discursiva de antagonismos ao criticar a cultura da mensuração (BIESTA, 2012) presente nas políticas da Secretaria Estadual de Educação. Como decorrência disto, fortalece-se nas e nos estudantes o sentimento de agência histórica na medida em que a explicitação da contingência e a elaboração discursiva de antagonismos geram um apelo para que o futuro seja feito.

Palavras-chave: Ensino de história. Político. Agência histórica.

ABSTRACT

SILVA, Renata da Conceição Aquino da. *History teaching as reactivation of the political*. 110f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research's analysis subject is the work of a public school's history teacher whose significance was regarded as high according to the adopted method. The goal is to analyze if there is, and how it happens, the articulation between the history teaching, politics and the political. In the bulge of this objective, it is also sought the understanding of the effects caused by the emphasis given by the teacher to the political dimension of the history teaching over the production of the sense of historical agency in students. This research hypothesis is that the history teaching as a historiographical school operation (PENNA, 2013) configures as a *reactivation of the political* (LACLAU, 1999) both through the surfacing of the contingency, that happens during the explanations in the classroom, and through the egalitarian imaginary diffusion (LACLAU E MOUFFE, 2015a) delivered by the teacher in her appeals for the students to recognize themselves as rights-entitled subjects in a democratic regime and in her discursive formulation of antagonism as she criticizes the measurement culture (BIESTA, 2012) present in the policies of the state of Rio de Janeiro's educational office. Therefore, the student's sense of historical agency strengthens as the surfacing of the contingency and the discursive development of antagonisms creates an entreatment for the future to be acted upon.

Keywords: History teaching. Political. Historical agency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO DE HISTÓRIA: O PÚBLICO NA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR	16
1.1 Apresentação da pesquisa	16
1.2 Tornar-se professora de história da escola pública	19
1.3 Ensino de história como operação historiográfica escolar	32
2 ANÁLISE POLÍTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA SEM DESCULPAS	42
2.1 Apresentação da teoria política do discurso	43
2.1.1 <u>Discurso</u>	44
2.1.2 <u>Articulação, diferença e equivalência</u>	46
2.2 A política e o político	52
2.3 Difusão do imaginário igualitário e antagonismo no ensino de história	63
2.3.1 <u>Imaginário igualitário e deslocamento</u>	63
2.3.2 <u>Antagonismo</u>	68
3 REATIVAÇÃO DO POLÍTICO E DEMOCRACIA	72
3.1 Ensino de história como instaurador de esferas públicas	72
3.2 Reativação do político e agência histórica	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

A percepção da história como “mestra da vida” é um tropo constante na história ocidental há muitos séculos. As formas pelas quais a história supostamente serviu como mestra, não obstante, mudaram ao longo do tempo. Por exemplo, é notória a interpretação de Koselleck (2006) sobre a mudança que, segundo ele, aconteceu no século XVIII no Ocidente, principalmente França e Alemanha: a história passou a ser vista como fonte de lições não porque as coisas não mudavam radicalmente, mas porque mudavam radicalmente por meio de processos no tempo que precisavam ser olhados de perto e processados para extrair deles o sentido que possuíam. A noção de progresso e a percepção incontornável do mesmo frente à significativas transformações políticas, sociais e tecnológicas, remodelou o olhar e o pensamento sobre o passado.

Em nosso presente os conceitos e categorias que servem de “pontos nodais” possuem uma articulação temporal distinta. Onde no século XVIII o historiador Reinhart Koselleck identificou um futuro aberto, por meio da presença constante do “progresso” e afins (2006), vemos agora um escalonamento grave da crise ambiental. Presenciamos o surgimento e difusão de conceitos como “desespero climático” (tradução livre)¹ que nomeiam a angústia de jovens com um futuro que parece cientificamente marcado como o fim do mundo que conhecemos. Com base nessa percepção, pode-se dizer que estamos num momento de difundida impotência histórica. É nesta superfície que essa pesquisa se inscreve.

No ano de 2014 eu era aluna de História da UFF e fiz o curso de Pesquisa e Prática de Ensino I com o professor Fernando Penna quando o mesmo iniciava o grupo de pesquisa que vim a participar posteriormente. O passo inicial consistiu em um documento passado às turmas de PPE que perguntava se, em nossos estágios obrigatórios, presenciávamos educadores/as que tornavam as aulas de história especialmente significativas, e também se algum/a professor/a marcante havia influenciado a minha escolha de carreira. Naturalmente, para mim, indiquei a professora Regina como uma inspiração na minha vida escolar e que assim permanecia até aquele momento, tanto que havia decidido acompanhar as suas aulas durante o estágio.

¹ PEARL, Mike. “‘Climate despair’ is making people give up on life. Environment. *Vice*. 11 jul. 2019. Disponível em: https://www.vice.com/en_us/article/j5w374/climate-despair-is-making-people-give-up-on-life. Acesso em: 29 ago. 2019.

Foi assim que comecei a fazer parte do grupo de pesquisa “*Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história*”, coordenado pelo professor dr. Fernando Penna, na Faculdade de Educação da UFF. Perguntávamo-nos “o que torna o ensino de história significativo?”, apostando que tinha a ver com a maneira que o/a professor/a conjuga passado, presente e futuro em sua sala de aula. Portanto, comecei naquele ano a conjugar o estágio com a professora Regina com o acompanhamento de suas aulas como pesquisa de campo para a pesquisa supracitada.

Estudei minha vida inteira na educação pública. Cursei o ensino médio no Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho, de 2008 a 2010, onde durante os 2º e 3º anos do período tive como professora de história a professora Regina Lúcia. O Olinto é um colégio pequeno, de bairro, que fica em boa parte escondido pela linha amarela, via expressa colada a ele e cuja construção é um capítulo interessante da história da escola. Pela comunidade do entorno da escola a sua fama é de que é uma instituição para aqueles que “querem estudar”, de ser muito disciplinado e focado na sua missão, graças principalmente à sua diretora pulso firme, Elizabeth². No ano de 2009 a diretora Elizabeth foi tirada da direção de maneira autoritária pela Secretaria Estadual de Educação³, que ignorou a nossa mobilização, de estudantes e professores, para que ela permanecesse no cargo; conseguimos apenas que a nova direção não fosse uma intervenção da SEEDUC sobre a escola, mas alguém do nosso quadro de professores: a professora de biologia, Ilma Baptista, que é citada pela professora Regina em alguns trechos de entrevista analisados nos capítulos 1 e 2. Como se explicitará ao longo desta dissertação, a história da escola e a dinâmica estabelecida entre seu quadro docente é um elemento importante da maneira como a professora Regina conduz suas aulas.

O curso desse trabalho foi fortemente impactado pela conjuntura política do campo educacional nos anos recentes. Desde o final do ano de 2015 acompanho ativamente, enquanto militante e pesquisadora pela liberdade de cátedra, os desenvolvimentos do movimento Escola sem Partido. No ano de 2016 fui parte da criação do coletivo Professores contra o Escola sem Partido, no qual permaneço até hoje. Em 2017 também participei da fundação do Movimento Educação Democrática, do qual também faço parte até hoje. A inserção no debate público sobre educação e a busca por influenciar esse debate no caminho de um olhar democrático e democratizante sobre o assunto, que garanta a liberdade de

² Informações da professora Regina dadas nas suas entrevistas que serão analisadas ao longo deste trabalho.

³ MEIRELLES, Sergio. “Protesto contra exoneração de diretor de escola em Pílares”. Notícias. *Extra*. 21 jul. 2009. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/protesto-contra-exoneracao-de-diretor-de-escola-em-pilares-395411.html>. Acesso em 18 ago. 2019.

aprender e de ensinar principalmente no ensino básico, transformou consideravelmente meu olhar sobre a empiria, produzida em 2014.

Falar publicamente sobre educação e política⁴, buscar responder sucessivamente por que o projeto Escola sem Partido é antidemocrático⁵, por que “doutrinação” não é um conceito adequado para se discutir projetos de educação⁶, mostrar que ele é uma forma de atacar no espaço escolar grupos socialmente marginalizados e impedir que estes sejam reconhecidos⁷, mostrar também que a abordagem institucionalista onde o Escola sem Partido só funciona se for aprovado em lei é falsa e fazer isso em nome de todas e todos os colegas professores que já são perseguidos sem ter ocorrido aprovação oficial⁸, enfim, tornou imperativo que qualquer análise educacional que eu fizesse fosse carregada também com um forte embasamento teórico-político. Como o próprio crescimento deste tema na imprensa mostra, a capilarização mesma do Escola sem Partido na sociedade brasileira politizou ainda mais o campo educacional frente à um público desacostumado a dar esse tipo de centralidade ao tema. Assim, minha trajetória recente foi marcada pela tentativa de: articular educação e política, de um ponto de vista democrático⁹; defender a educação crítica, de qualidade, socialmente referenciada, em espaços os mais variados; didatizar, para um público o mais amplo possível¹⁰, as discussões acadêmicas sobre educação e política¹¹.

⁴ Entrevista concedida à tv TeleSur ainda em 2015 quando o coletivo do qual eu fazia parte então, o Movimento Liberdade para Educar, fez um seminário na Universidade Federal Fluminense sobre Gênero e sexualidade na educação. O enquadramento das perguntas era a relação entre o tema do seminário e a política nacional, e o projeto Escola sem Partido como mais um ponto de retrocesso nos direitos humanos. Ver: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/10/27/mle-na-telesur/>. Acesso em 18 ago. 2019.

⁵ FRAGA, Vitor. “Escola sem partido ou escola partida?”. *Tribuna do Advogado*. 29 jul. 2016. Disponível em: <https://www.oabRJ.org.br/tribuna/combate-ao-caixa-2-nova-campanha-oabRJ/escola-sem-partido-ou-escola-partida>. Acesso em 18 ago. 2019.

⁶ Podcast *Lado B do Rio*, n. 37, “Escola sem Partido”. 6 out. 2017. Disponível em: <http://www.central3.com.br/lado-b-do-rj-37-escola-sem-partido/>. Acesso em 18 ago. 2019.

⁷ BEDINELLI, Talita. “Eles querem retirar a diversidade da escola”. *Política. El País*. 26 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/24/politica/1466802333_665468.html. Acesso em 18 ago. 2019.

⁸ FAGUNDEZ, Ingrid. “Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula”. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>. Acesso em 18 ago. 2019.

⁹ MATUOKA, Ingrid. “Por que o Escola sem Partido vai contra o papel da escola”. Reportagens. *Centro de referências em educação integral*. 24 mai. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contra-o-papel-da-escola/>. Acesso em 18 ago. 2019.

¹⁰ DUARTE, Sofia. “Escola sem Partido: o que isso tem a ver com você?”. Entretenimento. *Revista TodaTeen*. 13 nov. 2018. Disponível em: <https://todateen.com.br/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em 18 ago. 2019.

¹¹ Um dos projetos do coletivo Professores contra o Escola sem Partido nesse sentido, pensado em termos de divulgação científica das humanidades, que poderia ser entendido como um exercício também de história pública, é o nosso podcast lançado mensalmente. Podcast é um programa de áudio onde um grupo de pessoas discute um assunto, com mais ou menos profundidade, que pode ser ouvido em aplicativos agregadores de podcasts e em programas de músicas por streaming como o Spotify. Em nosso episódio 19, por exemplo, contamos com o professor Fernando Cássio (UFABC) para falar sobre ataques neoliberais ao campo educacional, usando como referenciais teóricos para a discussão nomes como Luiz Carlos Freitas (2012) e Gert

A questão do futuro fechado (GUMBRECHT, 2011) e do ensino significativo como aquele que instaura uma esfera pública (PENNA e SILVA, 2016) ganhou contornos dramáticos conforme percebia o impacto direto sobre a vida de milhares de professores que se tornaram perseguidos políticos no exercício de seu trabalho. Estudar, entender e difundir uma visão fina sobre a dimensão política da educação, do ponto de vista ao qual mais posso contribuir, o ensino de história, tornou-se um imperativo ético.

Sigo aqui a ideia do ensino de história como lugar de fronteira (MONTEIRO e PENNA, 2011), território frutífero e adequado de hibridização de referenciais teóricos. Entendo o ensino de história como uma operação historiográfica escolar (PENNA, 2013), o que significa analisá-lo com um olhar cuidadoso para a articulação entre lugar, prática e texto que é da sua natureza. Assim como Penna (2013) produz ao longo de sua tese uma articulação teórica para que possa responder as perguntas que se fez, também busco aqui criar um produto próprio da conjugação de referenciais do ensino de história, da teoria da história e da teoria política para analisar as aulas da professora Regina.

Por isto, no início do mestrado a minha pergunta de pesquisa era, em suma: o ensino de história cria esferas públicas? Eu estava naquele momento entrando no mundo da teoria política e dos longos debates sobre a categoria de esfera pública. Um certo espectro que perpassa esse terreno, qual seja, o de que a esfera pública não existe ou não existe *mais* (LIPPMAN, 1993; ARENDT, 2015; HABERMAS, 2014), parecia se coadunar com a série trabalhos de teoria da história e história da historiografia sobre o “presentismo” (HARTOG, 2013) e “futuro fechado” (GUMBRECHT, 2011, 2012) na medida em que os dois diagnósticos parecem ter em comum uma diminuição do sentimento de capacidade de agência histórica por parte de indivíduos e grupos. Todavia, questões difíceis como o recorte de gênero explicitamente presente embora muitas vezes como pressuposto não dito nessas teorizações (OKIN, 2008; PATEMAN, 1993; BIROLI, 2017) me levaram do caminho da teorização sobre esfera pública ao da teorização sobre o político, que me parecia ser de fato o cerne das discordâncias sobre o significado de “público”.

O meu objetivo nesta pesquisa é entender se, e como, o ensino de história e “a política” relacionam-se e que efeitos esta relação produz. Com isso busco entender também a relação entre a produção do sentimento de agência histórica e a mobilização por parte da professora de questões atuais muitas vezes retiradas dos noticiários políticos. Minha hipótese é que o ensino de história pode ser compreendido como uma reativação do político

(LACLAU, 1999) na medida em que ele traz à superfície a contingência presente em todo estabelecimento de uma relação hegemônica posteriormente esquecida, reativação esta que pode se dar tanto por meio do encadeamento da explicação histórica em sala de aula, como pela difusão do imaginário igualitário (LACLAU e MOUFFE, 2015 [1985]) e de discursos que podem complexificar a descrição do mundo e das relações que constroem o tecido social (TURIN, 2018). Essa reativação, por sua vez, seria responsável pela produção do sentimento de agência histórica em alunas e alunos.

Assim, no primeiro capítulo apresento a pesquisa de maneira geral, especialmente como ela estava quando a começamos. Na seção *1.1 - Apresentação da pesquisa* narro a história do grupo de pesquisa, nossa metodologia e nossos referenciais teóricos iniciais e como chegamos à professora em cujo trabalho nos focamos nessa dissertação. Na seção *1.2 - Tornando-se professora da escola pública* apresento a professora trabalhada, Regina Lúcia, docente de história do Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho há quase 30 anos quando de 2014. Usando das entrevistas feitas com ela, uma ao início do acompanhamento e outra ao final, buscamos alinhar sua história de vida, como ela se constitui enquanto sujeito e sua visão da função do conhecimento histórico. Fica evidente a importância que a escola pública e o colégio no qual ela trabalha são pontos nodais na formação de sua identidade profissional. Na seção seguinte, *1.3 - Ensino de história como operação historiográfica escolar*, apresento o referencial principal sob o qual olho a sala de aula. É a articulação dele com a teoria política do discurso (LACLAU e MOUFFE, 2015) que compõem minhas ferramentas de análise básicas ao longo do trabalho. Aqui começo a argumentar que a compreensão do ensino de história como uma operação historiográfica escolar *stricto sensu* (PENNA, 2013) me permite apreender os processos que ocorrem em sala de aula na explicação histórica que politizam ou destacam a dimensão política do conhecimento histórico escolar por meio da conjugação da prática da professora como um lugar, uma prática e um texto. No mais, ao longo deste capítulo já ensaio questões que serão tratadas ao longo do trabalho, quais sejam, as relações entre a construção do tempo histórico em sala de aula com a constituição de uma esfera pública, e isso como resultado da conjugação dos saberes que a professora traz consigo e da sua constituição enquanto sujeito numa rede educacional cujos problemas abrem espaço para a elaboração de antagonismos.

No capítulo 2, *Análise política do ensino de história sem desculpas*, preencho o outro ponto das minhas preocupações: exponho a linha teórica de compreensão da política que utilizarei na dissertação. Assim, apresento a teoria política do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a), construindo seus conceitos já por meio de análise da empiria, na

seção 2.1 - *Apresentação da teoria política do discurso*, enfatizando o seu caráter de ser uma teorização sobre a construção de todo significado e sobre sua concepção ampliada de linguagem. Assim, apresentamos aqui seus conceitos de discurso, articulação, diferença e equivalência, hegemonia e pontos nodais. Aqui começamos a reenquadrar algumas das categorias que constroem a noção do ensino de história como operação historiográfica escolar para termos um pensamento coerente.

Na seção 2.2 – *A política e o político* mobilizamos a interpretação de Oliver Marchart (2007) sobre a teoria política do discurso enquanto parte de um pensamento que parte uma diferença política, que é “a política” e “o político”. A diferenciação entre estes dois, onde a política refere-se ao que Mouffe (2015) chama de nível ôntico e o político ao nível ontológico do social, serve para dimensionarmos o alcance da teoria política do discurso sobre a construção de qualquer sentido. Serve, também, para termos definições operáveis desses termos que muitas vezes são intercambiáveis, raramente bem definidos embora importantíssimos para o nosso tema. É só pensarmos em quantas vezes no debate público se mobiliza a ideia “ensinar é um ato político”. O que significa dizer isso, afinal? O que significa afirmar que o político compõe o nível ontológico? E como isso se articula a uma aula de história que dedica tempo considerável a falar das notícias políticas do cotidiano nacional?

Na seção 2.3 – *Difusão do imaginário igualitário e do antagonismo no ensino de história* apresentamos as duas categorias do título que também são caras à teoria política do discurso, tanto para sua teorização de como o significado se constrói quanto para sua defesa de um modelo de democracia radical e plural. Analisamos trechos de aula para investigar os efeitos de sentido de momentos em que a professora está difundindo o imaginário igualitário e elaborando discursivamente antagonismos. Aqui trabalhamos intercambiando a noção de sujeito da teoria política do discurso com a ideia de lugar social embutida na operação historiográfica escolar. Nesse ponto começa a ficar mais clara a articulação que fazemos entre política, político, antagonismo e ensino significativo para analisar as aulas da professora Regina.

Por fim, no capítulo 3, *Reativação do político e democracia*, costuramos os fios que tecemos por todo o trabalho. Argumentamos que é característico da produção do conhecimento histórico escolar, tanto por sua relação com o conhecimento histórico acadêmico quanto por ser escolar e portanto ser adaptado ao auditório que se destina, a reativação do político. Essa ideia é de Laclau (1999) e significa dizer que na hegemonização de todo sentido encontra-se um ato de poder, em última instância arbitrário, que quando relembrado – reativado – reabre a produção daquele sentido para outras possibilidades. Essa

abordagem pós-fundacional é fundamental a um projeto de democracia radical e plural, além de explicar, assim argumentamos, porque o conhecimento histórico escolar está constantemente, no mínimo potencialmente, instaurando esferas públicas e reativando o político. Falamos sobre o conceito de esfera pública e sua utilidade para nós na seção 3.1 - *Ensino de história como instaurador de esferas públicas*, porque consideramos imprescindível destacar que o ensino de história quando estabelece um público ele reabre um futuro que em nossa contemporaneidade neoliberal está fechado porque e por consequência de estabelecer uma forma específica dos estudantes estarem juntos ali. Aqui nos apropriamos de parte do conceitual arendtiano para entender o “regime” público e suas condições de possibilidade em termos temporais, sensibilidade que a autora desenvolveu provavelmente por viver sob um horizonte de possível fim do mundo por holocausto nuclear. Na seção 3.2 – *Reativação do político e agência histórica* tentamos, finalmente, responder por que o ensino da professora Regina é considerado significativo, qual seja, por que ele consegue criar um sentimento de agência histórica entre seus alunos e alunas.

Este trabalho busca ser uma resposta ao seu tempo e um engajamento nas questões desse mundo. Parece-me que somente assim poderemos manter como horizonte uma educação democrática de fato – porque, sim, atualmente são os nossos próprios horizontes que buscam destruir. Penso que nós, professores e professoras, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, devemos mobilizar forças e fazermos aquilo que nos formamos para fazer: produzir e difundir conhecimento, em uma relação de retroalimentação com o mundo.

1 ENSINO DE HISTÓRIA: O PÚBLICO NA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR

1.1 Apresentação da pesquisa

No ano de 2014 comecei a participar do grupo de pesquisa “*Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história*”, coordenado pelo professor Fernando Penna dentro do Laboratório de Ensino de História da UFF.

O grupo seguiu a metodologia utilizada na pesquisa “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar” de Ana Maria Monteiro realizada entre 2005 e 2010. Nesta pesquisa, diferente de sua clássica tese de doutorado (2002) onde os sujeitos de pesquisa foram selecionados de acordo com indicações de professores, o que guiou a seleção foi a categoria de “professor marcante” conforme apontado por alunos e alunas iniciantes no curso superior em História. Em nosso grupo de pesquisa seguimos essa mesma metodologia (PENNA, 2014a, p. 5), onde os questionários de pesquisa por professores/as que se enquadrem na pesquisa são aplicados a estudantes que estão realizando seus estágios obrigatórios da licenciatura, porque contávamos que “como futuros profissionais no estágio final de sua formação inicial, [os estagiários] já possuem um olhar diferenciado da prática docente em comparação com quando eram alunos da educação básica” (Idem) donde nos focamos em estudantes do curso de História da UFF inscritos nas matérias de Pesquisa e Prática de Ensino. Perguntamos se esses alunos/as acompanhavam em seus estágios algum/a docente que tinha sucesso em tornar seu ensino significativos para os alunos e alunas, além de perguntar também como a pessoa havia chegado a esse/a professor, se já havia sido seu aluno/a e por que teria voltado. No mais, como resumiu Penna, os objetivos e hipótese da pesquisa tinham a ver com a questão do tratamento do tempo histórico em sala de aula:

A metodologia descrita para a identificação dos sujeitos da pesquisa, no entanto, é só um primeiro passo, depois serão realizadas entrevistas com os professores escolhidos e seus alunos, o acompanhamento e gravação das aulas e atividades serão realizadas com os alunos. Todas estas atividades de pesquisa são orientadas para a investigação das concepções de tempo histórico com as quais operam alunos e professores, com base na hipótese de que a concepção de tempo histórico com a qual o professor opera nas suas aulas é determinante para seu sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa. (Idem, p. 6)

Naquele momento a base teórica da pesquisa ainda estava em construção, tendo como um dos pontos de partida o trabalho desenvolvido por Penna em sua tese de doutorado (2014b). Neste trabalho o autor se perguntou se e como o ensino de história constitui-se enquanto legítimo conhecimento histórico, o que respondeu por recurso à articulação de ideias da retórica, da filosofia, da epistemologia, da educação e da teoria da história. Como resultado desta articulação ele conceitua o ensino de história no ensino básico como uma *operação historiográfica escolar*, cuja legitimidade decorre da sua localização na ecologia de saberes (CHEVALLARD, 1997) que perpassa a sociedade, onde a professora ou professor está constantemente negociando com os alunos as distâncias diversas (de tempo, realidade social e afins) que se entrecruzam na aula para que possam transformar o conhecimento histórico em saber histórico escolar. Desenrolando o fio puxado por Penna sobre ensino e tempo histórico – quando o mesmo analisa a maneira que determinado professor explicava os processos históricos feudais de longa duração – começamos a nos debruçar sobre a relação entre tempo histórico, ensino de história e aprendizagem significativa. Apostamos “que a maneira como o professor opera com o tempo histórico é determinante no sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em história” realizando assim “uma investigação sobre o que seria uma aprendizagem significativa no contexto da disciplina escolar história” (PENNA, 2014a, p. 7). Progressivamente o conceito de agência histórica (KOSELLECK, 2006) cresceu de importância tornando-se o cerne do presente trabalho, conforme será apresentado na próxima seção.

Através do questionário aplicado para turmas de Pesquisa e Prática de Ensino de História da UFF, professores em formação, perguntamos se os alunos e alunas acompanhavam algum/a professor/a que tornava o ensino de história significativo, e também se algum/a “professor/a marcante” havia influenciado a escolha do curso; daí selecionamos alguns nomes de educadores. Destes, de acordo com as disponibilidades dos membros do grupo, acompanhamos efetivamente três professores de história que de acordo com seus e suas ex-alunas tinham sucesso em tornar as suas aprendizagens significativas. Entrevistamos esses docentes para conhecer sua história de vida, gravamos e acompanhamos as suas aulas, e os entrevistamos novamente após o fim do acompanhamento de aulas perguntando sobre suas práticas que haviam sido observadas por nós.

Os docentes que acompanhamos foram dois homens e uma mulher. Inicialmente seriam quatro professores, no entanto o acompanhamento de um deles foi inviabilizado por questões logísticas pouco após o início da pesquisa de campo. Os dois homens eram de escolas particulares: um deles era professor do ensino fundamental; o outro, de um pré-

vestibular; a professora, da rede estadual do Rio de Janeiro. O professor do fundamental nos marcou pelas articulações que fazia entre passado, presente e futuro para chegar aos temas das aulas e por algumas práticas que, conforme desenvolvemos no grupo, configuravam-se enquanto um ensino de história marcado pela sua busca de presentificar o passado histórico na sala de aula (RAMOA, 2016; 2017); além de referenciar repetidamente a cultura *nerd*, algo que o aproximava de seus alunos e alunas pelas referências compartilhadas entre eles sobre filmes, quadrinhos e ficção científica. O professor de pré-vestibular tinha um perfil que é usual desse nível de ensino, perpassado por questões específicas desse tipo de docência assim como por papéis de gênero hegemônicos dessa posição: perfil carismático e com muito uso de humor.

A professora da escola pública que acompanhamos, por sua vez, chama-se Regina Lúcia, e é em sua empiria que esta dissertação se concebe. Regina é a mais velha dos professores acompanhados e também possui o maior tempo na profissão: com 55 anos então, em 2014 ela completava 29 anos como professora de história, sendo 27 destes na rede estadual. Nessa rede, desde 1990 seu local de trabalho tem sido o Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho, uma escola que habita um pequeno prédio envelhecido e literalmente encostado na Linha Amarela, no bairro de Pilares, zona norte do Rio de Janeiro.

O Olinto, ao menos até 2014, é um colégio bem visto na região do entorno por ter uma direção ativa¹². A diretora que esteve à frente da instituição até 2009, Elizabeta dos Santos, insistia no uso do uniforme específico do colégio, – uma blusa branca com o símbolo da instituição – uso de tênis, e no respeito aos horários. A política de aprovação e reprovação era rígida e defensora da autonomia docente de cada um dos seus professores e professoras. Isso foi algo especialmente enfatizado no colégio conforme ele recebeu e teve que lidar com as alunas e alunos do ensino fundamental que vieram da política que ficou conhecida como “aprovação automática” do município do Rio de Janeiro. Essa política havia sido implementada no município na gestão de César Maia, e durou até o início de 2009 quando Eduardo Paes (PMDB) assumiu a prefeitura e a extinguiu. Assim, nesse período o colégio reforçava sua imagem de excelência construindo para si a imagem de resistência a políticas ruins que derrubariam os níveis da educação buscada ali. O humor da região consistia em que, se alguém quisesse passar de ano, fosse para o colégio vizinho; quem quisesse estudar, deveria ir para o Olinto. E, de fato, essa era a tônica no colégio: ele construiu sua identidade

¹² As informações sobre a escola neste parágrafo são fornecidas pela professora Regina em suas entrevistas concedidas a nós em 13 de agosto e 15 de dezembro de 2014.

própria em torno da sua devoção ao lugar, aos seus alunos e alunas, e à sua missão de uma boa educação.

Como se verá ao longo deste trabalho, este é um elemento significativo do trabalho de Regina. O rigor do colégio foi usado a seu favor pelo seu quadro de funcionários para criar uma identidade de reais defensores da educação, em torno da qual se articularam elementos democráticos. Esse atravessamento de questões aparecem diretamente na narrativa da professora Regina e como ela organiza e põe em prática seus diversos saberes.

1.2 Tornar-se professora de história da escola pública

As entrevistas delineadas no grupo de pesquisa serviam para investigar a relação entre os diversos saberes docentes que constituem a prática docente e as aulas que eles/as efetivamente ministram. Por isso perguntamos sobre a faculdade, seu histórico de carreira, porque escolheu o curso de história e afins. Como foi dito, um dos eixos da pesquisa em seu início era a articulação entre educação e teoria da história. No entanto, as respostas da professora Regina e suas aulas gravadas levantaram perguntas outras e exigiram um referencial diverso que buscaremos expor neste capítulo. No mais, é incontornável abordar que de 2014 pra cá as condições de possibilidade das aulas de história e de professoras como essa mudaram. Neste sentido, o caminho que esta dissertação seguiu para responder àquilo primeiramente perguntado cinco anos atrás é marcado pelas transformações ocorridas no campo da educação. Nossa reflexão sobre o ensino de história aqui é marcada pela historicidade daquelas aulas gravadas, dada a transformação que houve no espaço de experiências e no horizonte de expectativas de então, estando a conjuntura atual caracterizada principalmente pela ascensão de movimentos sociais conservadores e pela intensificação de políticas neoliberais que atacam a educação enquanto direito fundamental.

Recapitulando, esta professora foi objeto de pesquisa porque seu trabalho foi considerado significativo por uma ex-aluna sua¹³ que indicou seu nome no documento que passamos às turmas de PPE do curso de História da UFF em 2014. O objetivo era chegar em professores marcantes conforme assim considerados/as por alunos e alunas suas. As duas

¹³ Como foi dito na apresentação, a ex-aluna em questão é a autora mesma desta dissertação.

entrevistas foram desenhadas pelo grupo de pesquisa supracitado, e conduzidas pelo professor Fernando Penna e por mim.

Regina nasceu e foi criada na zona norte do Rio de Janeiro, na mesma região em que se encontra o Colégio Estadual Olinto da Gama Botelho. Ela vem de uma família de homens militares: seus tios e seu pai. Sua educação foi inteiramente em instituições públicas e gratuitas: seu ensino fundamental, na época o 1º grau, foi na Escola Municipal Professor Souza da Silveira, no bairro de Quintino, e o ensino médio no Colégio Estadual Visconde do Cairu, no Méier. Na primeira entrevista com ela, quando perguntávamos de sua formação, a sua fala se encaminhou rapidamente para a narrativa de como um professor de história marcante, com quem ela teve aula no ano de 1979, definiu sua decisão pelo curso universitário de História:

Regina: Eu vim de escola pública, eu estudei, fiz o fundamental, que na época era o 1º Grau no Souza da Silveira que fica aqui em Quintino, entre Quintino e Piedade e depois eu fui para o Visconde de Cairu, eu fiz lá o 2º Grau, hoje o Ensino Médio, no Visconde de Cairu. Eu sempre tive a minha tendência na área de Humanas, a minha paixão inicial era a Literatura.

Fernando: O que é muito próximo da História, né?

Regina: Professora de Literatura. Como que eu me encantei por História? Na verdade também através de um professor, que não foi professor do Cairu. Eu fui fazer um cursinho pré-vestibular levada por uma amiga (...) Aí eu me deparei com um professor chamado Emir Amed¹⁴, já ouviu falar? Por que ele depois virou deputado pelo PDT.

Fernando: Ah, o nome não me é estranho...

Regina: E a aula do professor Emir me encantou demais. A gente estava saindo de um período de ditadura, e ainda era perigoso você emitir algumas opiniões, as pessoas tinham um certo receio e o Emir não, ele era destemido e eu comecei realmente a me encantar com as aulas dele. E aí, eu me decidi: “Eu não vou fazer Literatura, eu vou fazer História”. *Eu queria descortinar as coisas*. E o que é interessante porque eu venho de uma família de militares, meu pai e meu tio, todos eles de alta patente, meu pai só não chegou ao generalato porque teve problemas de saúde, mas os meus dois tios, um da aeronáutica e um da marinha, sim, né?! Então, eu achava que alguma coisa ali – eu já contei essa história em sala, né?! – não funcionava... Criança e eu ouvindo assim umas conversas sobre os subversivos e a repressão... “Gente, não estou entendendo nada.” Então à medida que eu fui ficando adolescente, mais velha, eu comecei a processar aquilo tudo, então eu pensei: “tem alguma coisa errada aí e eu quero descobrir o que é”. Então as aulas do professor Emir me elucidaram bastante, eu falei: é isso, quero estudar História!

(entrevista de 13 ago. 2014; adaptado; grifo nosso)

¹⁴ Emir Amed se tornou uma figura política importante para o campo progressista no Rio de Janeiro. No ano de sua morte, 2011, o vereador Carlo Caiado (DEM) apresentou à Câmara Municipal do Rio um projeto de lei para dar a uma escola o nome de Professor Emir Amed. É curioso notar, da perspectiva desses sete anos, que hoje em dia é inimaginável um político do DEM querer fixar a memória de alguém que afirmava publicamente ser comunista e demonstrar respeito à sua obra a despeito das diferenças políticas. <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/7fe489730fe3e7be832578850068e0c9?OpenDocument>. Amed foi vereador pelo PDT nas 2ª e 3ª legislaturas da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, respectivamente 1983-1988 e 1989-1992. Fonte: http://www.camara.rj.gov.br/vereadores_anteriores.php?m1=vereadores&m2=ver_anteriores.

A narrativa de como ela escolheu o curso faz uma articulação interessante entre uma infância e juventude de estranhamentos em seu espaço doméstico, onde ela diz perceber algo de estranho no pai, “umas conversas sobre os subversivos e a repressão”, e as aulas de história do professor Emir Amed como um desvelamento da realidade que seu pai escondia ou não era explícito a respeito. O sentido que Regina constrói ao narrar sua história de vida – as diversas posições, colocações e deslocamentos pelas quais ela passa em seu espaço familiar (BOURDIEU, 2006) – é dado por uma trajetória iniciada com os sentimentos de suspeita e estranhamento em seu espaço privado quanto às atividades do pai militar que tem como um ponto de não-retorno o ano de 1979, quando ela frequenta as aulas de história de um professor que desafiava o status quo do regime militar mobilizando em suas aulas leituras outras da conjuntura e do passado recente. As aulas de história nesse pré-vestibular são um significante, nessa narrativa de vida, da reconfiguração de um espaço de experiências – o novo sentido que é atribuído às frases paternas sobre os subversivos – que leva à ruptura de um novo horizonte (KOSELLECK, 2006): a decisão por cursar História. Em uma escala micro, essa história que Regina conta é a de um espaço de experiências tomado por “coisas estranhas” mal explicadas que são finalmente iluminados e ordenados por um futuro que desponta e que pode falar abertamente desse passado. Essa visão do conhecimento histórico enquanto portador de potencial fundamental para desvelar o mundo, para a reflexão sobre si mesmo e seu lugar na sociedade, em oposição à ignorância e à defesa de valores antidemocráticos, é a essência da visão de mundo dessa professora. De certa forma, ela ecoa ao longo da sua vida aquela oposição marcada em 1979, e que acaba por refletir também, guardadas as devidas proporções, uma oposição entre dois momentos da história do Brasil. Essa oposição era o que significava um novo horizonte de expectativas, para Regina e para o país que começava a ver em seu horizonte alguma possibilidade democrática.

O estudo da História desenvolveu uma dimensão existencial na vida da professora. Ao falar sobre a graduação na Universidade Federal Fluminense ela conta que teve que passar um ano afastada, com sua matrícula trancada, devido à gravidez de sua filha e um posterior problema grave de saúde, e como essa experiência fê-la perceber a dimensão que seu objeto de estudo ocupava em sua vida:

E eu tive que trancar um período. (...) E eu me sentia perdida, vazia. Mas eu precisei me afastar porque realmente era um processo bem complicado. Mas serviu também para me dar uma certeza. Era muito mais que um curso para me direcionar profissionalmente, era uma questão existencial, sabe, fundamental, tanto quanto o ar que eu estava respirando. Então esse afastamento foi elucidativo para mim. Eu falei: “Gente, como que um curso, uma faculdade, pode ser tão fundamental na vida de uma pessoa?”. E aí eu procuro passar isso pra eles. Sabe, eu sou tão apaixonada, tão

vidrada. Eu acho que História ao mesmo tempo em que te traz tantas respostas, ela te traz tantas angústias, né?! Ela te faz tão feliz, mas ela te faz sofrer tanto! Entendeu? Que é visceral, muito visceral. Então eu procuro transmitir isso pra eles, mesmo que eles não venham a ser professores de História. Eu não consigo entender, sabe, um profissional, seja ele da área da saúde, administrativa, da informática... que não tenha essa visão, essa conscientização. Então História está acima de tudo e de todos, vocês têm que estudar História!

Fernando: A História não é só para o Historiador, né...

Professora: Não! Vocês têm que fugir da alienação, vocês não podem se deixar manipular... E assim eu vou conversando com eles. [risos]

(primeira entrevista, 13 ago. 2014, adaptado)

Vê-se pela fala da professora como aquilo que fundamenta sua prática e sua identidade se explicita em como ela narra sua história. A entrevista explicita a dimensão da aula enquanto um trabalho autoral da professora, na medida em que a articulação que ela faz entre seus saberes diversos carrega uma forte marca subjetiva. É a isto que Ana Maria Monteiro se refere ao dizer: “a mobilização de saberes implica uma síntese criativa, na qual saberes da formação se mesclam com os saberes a ensinar, recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós ação” (2007, p. 24), assim como diz também Ilmar de Mattos (2007) ao considerar professores como autores e a aula como um texto. Todo ensino carrega a marca da articulação em última instância “idiossincrática[o]” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 225) de saberes, já que estes são os mais variados, que o professor e professora faz ao dar sua aula, e também de “fatores cognitivos” (idem, p. 213), que no caso dessa professora é a sua paixão pela sua área de ensino.

A categoria de “saberes” se notabilizou nos estudos sobre a docência acabando por incorporar sentidos contraditórios, segundo Tardif e Raymond (2000). Ao se referirem às diversas tipologias criadas para analisar e classificar essa diversidade de noções de saber e de combinação entre os mesmos no fazer docente, dizem os autores:

Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si.

(p. 213)

Para os efeitos desta pesquisa, onde consideramos a aula de história enquanto um trabalho autoral, resultado histórica e socialmente localizado da posição daquele/a que ensina no social e de como ele/a interpreta seu estar no mundo, compartilhamos da definição de saber produzida por Fernando Penna (2013). O autor diferencia conhecimento e saber, no contexto de uma interpretação da aula de história enquanto uma operação historiográfica escolar, definindo o segundo enquanto o momento de absorção de um conhecimento, produzido intersubjetivamente e justificado *a posteriori* (Idem, p. 137). Isto significa dizer

que nas entrevistas com a professora, por meio da nossa demanda enquanto entrevistadores, Regina justifica argumentativamente suas escolhas e nos dá a ver os saberes que se conjugam em seu trabalho.

A história de vida da Regina e as conexões que ela faz na entrevista demonstram uma dimensão dos saberes docentes já destacada pelos citados autores:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente

(TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 213, grifo no original)

A dimensão existencial que a História tem na vida da professora Regina em contraposição a um histórico familiar difícil com um parente próximo – seu pai militar – aparece ainda em outro momento da entrevista. Ao ser perguntada sobre como vê a relação entre professor/a e aluno/a ela utiliza um comentário conservador feito pelo pai sobre a questão – elogiando um suposto passado onde alunos/as respeitavam absolutamente a autoridade do/a professor/a em sala – e, ao fazê-lo, produz a seguinte divagação:

Hoje eu acho até bem mais interessante do que no passado. Meu pai conversando um dia comigo falou assim... Olha só, a relação com meu pai foi sempre muito difícil, por essa questão toda como você deve imaginar. Linha dura, exército, tátátá... Quando eu fui estudar História foi assim a maior decepção da vida dele: “curso de comunista!”. Sabe? “Fábrica de subversivos, é o curso mais abominável que existe! Por que você não vai estudar medicina, engenharia, administração? Mas História?!”. Meus livros de Marx viraram fogueira [risos], era a Inquisição. Eu fiquei muito tempo sem falar com ele, fui morar na casa de uma tia em Niterói, mas enfim...

(primeira entrevista, 13 ago. 2014, adaptado)

Após a formação concluída Regina logo foi dar aula; segundo a mesma, desde o estágio obrigatório sabia que queria ser professora. Ela trabalhou durante quatro anos, de 85 a 89, em escolas particulares. Ela sintomaticamente fala pouco sobre o assunto quando perguntada, sempre encaminhando para falar sobre o eixo de sua identidade enquanto professora: o trabalho na escola pública. Regina narra que queria dar aula desde que entrou na faculdade e por isso começou a trabalhar logo que terminou o ensino superior. Segundo ela, foi logo “jogada às feras”, em uma escola particular de supletivo que reduzia o ano letivo a um período de 6 meses e cujo alunado era majoritariamente de pessoas fora da “idade regular”. Ela não dá muitos detalhes sobre esse período da sua vida, indo direto àquilo que mais lhe define:

Fernando: Qual foi sua primeira escola?

Regina: Pois é, isso que ia te falar. Saí da faculdade, “quero dar aula, preciso dar aula,” então um amigo, me convidou pra dar aula em um colégio onde ele era coordenador de História. Olha, um colégio complicadíssimo, porque era um colégio que trabalhava – nem sei se esse colégio ainda existe, acho que não existe mais não – um sistema de créditos. Você não tem um ano para trabalhar com o conteúdo, você tem um período, então em um ano o aluno fazia o 1 e o 2, em ano e meio ele completava o Ensino Médio. E turmas, muito, muito, muito complicadas, assim, indisciplinadas, heterogêneas, e ele falou assim: “Ó, vou te jogar às feras, mas acho que você vai dar conta do recado”. Ali foi realmente a minha primeira experiência profissional, foi um laboratório, aprendi muito, muito, a ter controle, domínio da turma, nessa escola. Era um colégio ali no Andaraí, chamava colégio Regente. Turmas muito grandes, e ali eu trabalhei com o Ensino Médio dentro dessa circunstância... tipo supletivo, eles não chamavam assim, mas de manhã. E a tarde era um Ensino Fundamental tradicional. Então de cara eu peguei a experiência de trabalhar com as crianças da antiga Quinta Série e com aqueles jovens adultos, porque já tinham passado um pouco da idade de terminar o Ensino Médio e foram fazer o tal do supletivo, que era o tal sistema de créditos, e tive que me virar! (...)

Regina: E aí cheguei no estado, tive outras experiências em escolas particulares, mas a minha vontade era sempre dar aulas em escola pública, aí vem uma outra situação, que eu também já conversei muito com eles, em particular com a Renata. Olha só, eu ia até te falar, que é a questão da utopia [que] me fez caminhar...

(entrevista de 13 ago. 2014; adaptado)

Das experiências em escolas particulares que não dedica tempo a descrever, ela vai para o seu desejo de trabalhar na rede pública, que articula diretamente à noção de *utopia*. Em sua fala o estudo e ensino da História e a escola pública são colocadas numa mesma cadeia de significantes que fazem menção às ideias de compreensão do mundo, autonomia do pensamento, capacidade de análise crítica das mensagens da imprensa por meio de um bom conhecimento dos contextos históricos e políticos, democracia, utopia; enquanto do outro lado, por sua vez, dentre as coisas que ela “não entende” e nas quais não vê sentido, estão as coisas estranhas que ouvia no espaço familiar, a reação negativa do pai que via o curso de História enquanto “fábrica de subversivos”, e a educação particular. Esse jogo onde aquilo com o qual Regina mais se identifica (professora de uma escola pública com educação democrática para todos) não pode ser plenamente alcançado por causa de algo que a interdita, mas onde tal interdição é também o que aponta o contorno desse sujeito, é do que fala Ernesto Laclau (2011, p. 48): “Sou um sujeito precisamente *porque* não posso ser uma consciência absoluta, por algo constitutivamente estranho me confronta” (grifo no original). Trabalhamos aqui com uma concepção radicalmente antiessencialista da categoria de sujeito, parte da teorização pós-fundacional do autor citado, o que significa entendê-la enquanto “penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva” (LACLAU e MOUFFE, 2015a, p. 198). Por isto destacamos, ao começarmos a análise da trajetória de vida da professora, as estratégias discursivas presentes na fala dela para fundamentar – no sentido mesmo de fornecer um *fundamento* –

suas opiniões e seu trabalho. A nossa concordância com a hipótese de que o sujeito nunca é definitivamente suturado, mas somente produzido por meio de efeitos centralizadores historicamente localizados, será melhor exposta no capítulo 2 quando apresentamos a teoria política do discurso, um dos principais referenciais teóricos deste trabalho.

Regina começa a trabalhar na Olinto no ano de 1990 ao pedir remoção após um período não determinado na entrevista trabalhando em uma escola pública onde relata ter sofrido perseguição por parte da diretora junto com outros colegas de História e não ter tido espaço para realizar seu trabalho. É nesse momento da entrevista, quando o entrevistador (Fernando) chama a atenção para o seu tempo ali na Olinto, “Quase 25 anos já, né?”, que ela se diz uma testemunha do sucateamento da escola pública. Aquele desejo pela utopia e por uma educação democrática, aqueles horizontes que guiaram suas escolhas de vida no seu presente de recém-formada, não se concretizou; ao longo de sua carreira ela viu o sucateamento da escola que, não obstante o desmonte, é fundamental à sua identidade enquanto professora.

...tive outras experiências em escolas particulares, mas a minha vontade era sempre dar aulas em escola pública, aí vem uma outra situação, que eu também já conversei muito com eles, em particular com a Renata. Olha só, eu ia até te falar, que é a questão da utopia [que] me fez caminhar... *Eu nunca entendi bem a escola particular, o colégio particular, eu nunca aceitei bem essa situação. Por que que você tem que vender a educação, né?! Então pra mim a educação tem que ser igual, democrática, pra todos, tem que ser pra todos, dentro daquela mesma condição. Então eu queria dar a aula em escola pública. Aí, veio o concurso né, eu fiz, então eu comecei a dar aula no estado.*

(primeira entrevista, 13 ago. 2014, adaptado, grifo nosso)

A fala da professora tem dois elementos estruturantes: seu amor pela história e seu amor pelo trabalho que faz no colégio Olinto enquanto professora de uma escola pública. Em suas entrevistas a figura “do Olinto” enquanto algo estruturante de sua identidade docente é marcante. Ela é o que ela é, ensina como ensina, porque é professora do Olinto; ser professora da rede pública é o que sempre quis e o que faz realmente sentido pra si.

É, eu tenho duas matrículas. [depois] abriu outro concurso e eu fiz, e tenho duas matrículas aqui no Olinto. Bom, aí vim pro estado, foi assim uma realização, porque eu queria escola pública. Fernando, eu vou dizer uma coisa pra você: foi uma experiência que eu tenho, por causa desses quase 25 anos de escola pública, muito forte. *Eu sou assim uma testemunha do sucateamento da escola pública.* Quando eu entrei na escola pública realmente era uma escola de mais qualidade do ponto de vista pedagógico, do material, da tecnologia pra época. E não sofreu esse acompanhamento. Eu entrei aqui no finalzinho do governo do Leonel Brizola, início de gestão do Moreira Franco, por que que eu estou citando esses nomes desses governadores? Porque essa minha trajetória na escola pública acompanhou também uma questão política, uma movimentação política no estado do Rio De Janeiro.

(primeira entrevista, 13 ago. 2014, adaptado, grifo nosso)

A associação entre Olinto – escola pública – política do Rio de Janeiro é direta na fala da professora. Ela pensa sua história de vida e de profissão de maneira intensamente relacionada a esse panorama um pouco mais geral das transformações pelas quais a educação estadual passou desde a última década do século XX. Fica patente o jogo de afirmação/negação de sua identidade.

A Olinto, embora sucateada, diz Regina, ainda tem na maioria do seu quadro docente professores dispostos a resistir pela escola:

Então eu estou aí, com alguns colegas, quero dizer com a maioria aqui no Olinto, nessa luta. Aqui nós somos heróis da resistência mesmo. Cada vez tá mais difícil, mas também o desafio é cada vez maior, entendeu? A escola pública pra mim foi um grande desafio, a realização desse sonho e um palco de resistência, realmente, sabe, pela manutenção da escola pública. E cada vez mais eu vi a escola privada crescer, ganhar mais espaço, se tornar referência e isso me incomoda muito
(primeira entrevista; 13 ago. 2014; adaptado)

A Olinto naquele ano, 2014, estava completando 35 anos, segundo as contas da professora Regina – o que localiza sua origem no mesmo ano em que ela decidiu cursar história, 1979. O colégio nasceu de uma ação coletiva da qual sua diretora em exercício até hoje – que era professora de biologia da instituição, Ilma Baptista – participou. Ele nasceu como um anexo do colégio Central do Brasil e Ilma fez parte da militância para criar uma identidade própria daquele prédio.

Ao longo do tempo a escola passou por várias provas de força. O prédio onde a escola se encontra, na esquina entre a Av. Dom Helder Câmara e a José dos Reis, é separado da Linha Amarela por pouquíssimos metros. Não à toa a escola foi capa da revista Retratos, do IBGE, com a manchete “O (não) espaço da escola”¹⁵. Na reportagem que fala sobre as relações entre o espaço urbano e as atividades desenvolvidas nas escolas que existem nesse espaço a Olinto é apresentada como um colégio com “um viaduto no caminho” (2017, p. 22). Nessa reportagem a fundação da escola é datada em 1978, o que a torna a “primeira escola pública na região de Pilares, Zona Norte do Rio” (idem). Fernando Pinho, urbanista entrevistado pela reportagem que comenta a situação da escola, entende que o caso dela é um exemplo ilustrativo do quanto a cidade priorizou a mobilidade em detrimento da educação (2017, p. 25). O barulho da via, a poluição e o calor são alguns dos vários problemas estruturais que a Olinto enfrenta.

¹⁵ Retratos – a revista do IBGE. N. 4, out. 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/4bce2919090cf0f2e94f46fa59a4f485.pdf. Acesso em 1 set. 2019.

A linha amarela começou a ser construída em 1994 e foi finalizada em 1997. A professora Regina conta que em certo momento foi oferecido à escola a opção de funcionar em outro prédio até a finalização das obras, mas a comunidade escolar não quis por medo de que não conseguissem retornar ao seu prédio, sítio de uma identidade que já mobilizava esses sujeitos.

A história da Olinto e da professora Regina jogam luz sobre porque em seu trabalho a dimensão política do ensino de história aparece tanto em primeiro plano. A Olinto enquanto uma escola politicamente ativa e resistente às políticas de mensuração da SEEDUC é condição de possibilidade das aulas que a professora Regina dá: como ela diz na primeira entrevista, ela saiu da primeira escola em que trabalhou na rede estadual porque lá a direção era indicada, autoritária e não abria “espaço para o professor trabalhar” (primeira entrevista), diferente da Olinto onde havia comunhão com a direção e colegas. A fronteira política que há entre a escola e a SEEDUC e sua presença constante nas aulas foi um dos traços mais marcantes da observação. As perguntas que isto gerou e nossa tentativa de respondê-las formam o capítulo 2 deste trabalho.

Ensinar é um ato político, ensinou Paulo Freire, e cabe ao pesquisador e pesquisadora do presente estudar como isso funciona hoje, levando em conta o acúmulo de discussões sobre a política e o político no mundo atual. No que diz respeito ao ensino de história, a questão do político é algo ainda mais sensível se entendemos a abertura da história como eixo de um ensino significativo. É devido a esta sensibilidade que isso veio a ser o objeto desta dissertação.

Trazendo para a análise a trajetória dessa professora, minha questão vai se constituindo assim na articulação que creio existir entre a constituição do sujeito professora de história da escola pública e a dimensão política das suas aulas de história. Nessa seara de interesses e questões, me aproximo de Carmen Teresa Gabriel (2015) em sua proposta:

Entre esses outros ângulos de análise possíveis, este texto explora a interface subjetividade política - relação com o saber, sublinhando o lugar atribuído ao conhecimento escolar no processo de definição da especificidade do trabalho/ofício/prática docente. Dito de outra maneira, *a reflexão aqui proposta busca explorar um entendimento de participação política do docente a partir do reconhecimento do lugar político atribuído à relação com o saber nos processos de sua formação e atuação profissional*. Essa opção de recorte traduz um incômodo que aos poucos vem assumindo contornos de hipótese ainda a ser explorada com mais profundidade do ponto de vista do seu tratamento teórico-empírico (2015, p. 427)

Gabriel segue perguntando:

Em que medida operar em nossas análises com a interface acima mencionada permite avançar em nossos estudos sobre a ação política do professor? Por que explorar a singularidade do trabalho docente nessa discussão? Qual o lugar do conhecimento escolar nesse tipo de debate? (Idem)

Fazer perguntas já traz consigo uma restrição no campo de respostas possíveis, lembra Ernesto Laclau (1999, p. 138). As perguntas da autora deixam claro que o conhecimento escolar, assim como o trabalho docente, tem lugar nesse tipo de debate. Gabriel lembra também que ao adotar a postura epistêmica pós-fundacional, com a qual também nos filiamos, o quadro da pesquisa deve levar isto em conta. Concordamos com a autora que este enquadramento traz questões para pesquisa educacional (GABRIEL, 2015, pp. 3-4), como a definição das fronteiras do ofício docente, e procuraremos lidar com elas na seção seguinte (1.3 - *Operação historiográfica escolar*).

O sentido enquanto “objetivo final” que Regina confere a sua prática docente é possibilitar que os/as alunos/as “fujam das manipulações”. Em suas palavras:

Fernando: O que você acha, qual a função da História hoje? É uma pertinência que você tem que criar pros seus alunos toda hora.

Professora: Bom, olha só, Fernando, eu acho ainda muito pertinente, no que as pessoas falam de Brasil, você fazer um trabalho direcionado pra conscientização, pra eles entenderem bem o que é cidadania, sabe? Pra que eles consigam fugir o máximo possível das manipulações. Hoje eu estava dando uma aula na 3001, eu estava falando sobre os efeitos da Guerra Fria aqui na América Latina, falando sobre as Ditaduras, do Chile do Allende... Eu gosto muito de trabalhar essa questão, eu já fui pra Argentina, aí eu também me detenho, porque eu gosto muito dos hermanos, falei sobre futebol, aí foi aquela brincadeira na turma. Aí cheguei aqui no Brasil, e aí eles me perguntaram, eu achei tão legal a pergunta: “Professora, nós temos uma democracia de fato? O que nós vivemos hoje é uma democracia?”

Fernando: Boa pergunta. (...)

Professora: Eu acho tão sensacional aquilo. E aí, eu fui respondendo com outras perguntas para que eles chegassem a conclusões deles. Fui ali direcionando, jogando para eles aquelas perguntas, e eles falaram: “É, é uma mera formalidade.” Aí eu falei: “Pois é, uma democracia substancial mesmo então não temos ainda, vocês estão entendendo?” (...) Eles te provocam, eles até cantaram a música do Carlinhos Brown: “Ei, sou brasileiro e mando um beijo pra você!” Eu falei: “Pois é, estão te chamando, vai lá, tem que ir, não tinha que ser obrigatório, você tinha que ir por opção...”, agora tem que ser consciente e tem que lutar por uma transformação maior, né. Você pega já um deputado federal, um deputado estadual, um senador, governador... gente, porque nós precisamos muito de mudanças, de transformações radicais, uma delas é a educação...”

E aí a gente começa a falar de educação, e eles compreendem isso, que não é só ir lá, pegar o panfletinho, ou votar no cara que aquele líder religioso conduziu pra votar, ou então naquela pessoa que tá ali naquela área dominando também porque o cabresto ainda tá né muito firme ainda. E aí, quando eu vejo que eles estão despertando, aí eu fico feliz. Então História pra mim é isso, sabe.

(primeira entrevista, 13 ago. 2014, adaptado)

No presente momento não parece arrogância ou ingenuidade afirmar que é óbvio que a definição de prática docente “não se estabelece em sua positividade tampouco concerne à alguma essência metafísica”, e que ela na verdade “...é relacional, se define em meio a um sistema de diferenças implicando pois, em uma tomada de posição em meio às lutas pela significação” (GABRIEL, 2015, pp. 3-4). Afinal, a definição do que é e do que deveria ser uma aula ocupa um espaço central na política nacional contemporânea por meio dos usos e abusos do conceito de doutrinação abraçado pelo movimento Escola Sem Partido¹⁶. O trabalho da Regina se encontra em um regime relacional de práticas articulatórias, onde ela diz que seu trabalho é buscar a “conscientização” dos seus alunos por meio da capacidade de crítica política, que por sua vez é delineado em contraposição às políticas da SEEDUC que resumem a docência à produção de bons números na educação pública. Dessa forma, importa aqui ver a articulação que há entre as práticas do coletivo docente do colégio que Regina considera fundamental à sua subjetividade, e como a professora entende sua profissão e seu ensino. Resta claro, assim, o argumento de Gabriel sobre a importância de pensar a ação política daquele/a que ensina, assim como a necessidade de uma análise pormenorizada dessa ação.

Percebemos nas entrevistas da professora, assim como nas suas exposições didáticas, que essa série de conflitos dos quais a escola participa e as identidades que eles contingentemente delimitam dão à história e à existência do Olinto uma dimensão de “mundanidade” no sentido arendtiano do termo, característica essencial para a esfera pública conforme a autora a define (2015). Essa mundanidade aparece também explicitamente em como a professora faz um apelo à conscientização do papel da escola pública.

Eu não vejo a educação como mercadoria que tem que ser vendida aí nos grandes balcões de negócios. É um bem, é um direito, e ela não é de graça não, gente! A escola pública não é de graça. Vocês não pagam a mensalidade, mas a escola pública poderia e deveria ser muito melhor do que essa que nós temos porque os nossos impostos são muito altos. Os recursos aplicados em educação? Não correspondem à metade do que deveria ser aplicado, que já é pouco. Essa metade é muito pouco. Nem isso vem integralmente. Não tá vindo nem a metade. Cadê a outra metade? É por aí. Vocês é que têm que mudar esse jogo, tá? Vocês tão saindo. Ainda estão usufruindo. eu não sei os próximos anos. Como é essa situação no Ensino Médio, os colégios estaduais, no caso específico aqui do Rio de Janeiro.. Eu não sei como vai ficar. Não sei como vai ficar pro ano que vem, não sei se o que tá aqui continua, não sei se vem novo ou nada de novo. Até me preocupa por uma série de questões aí, ligadas ao conservadorismo, ao preconceito. Vocês mesmo saindo, né... continuarem

¹⁶ Sobre o conceito de doutrinação do movimento Escola sem Partido, ver Salles (2019); sobre a ação política antidemocrática do Escola sem Partido, suas ideias e seu papel na normalização da extrema-direita e na eleição de Jair Bolsonaro (PSL), ver Penna ([artigo sobre tentativa reacionária](#)), [Fernanda Moura \(artigos\)](#), Luis Felipe Miguel (2017).

ái... vocês têm irmãos, primos, amigos que ainda virão para cá, que merecem uma escola pública de qualidade.

(Aula sobre transição da ditadura para a democracia no Brasil, 24 out. 2014)

Mundanidade, termo de Hannah Arendt (2015 [1958]) para se referir à uma dimensão da existência humana coletiva sobre o planeta que se esvaziava naquele momento onde o horizonte de expectativas da sociedade na qual ela se encontrava, a estadunidense, era marcado pela possibilidade de uma guerra nuclear, refere-se à “teia de negócios humanos” que precede o nosso nascimento e continuará – supostamente – após nossa morte. Essa continuidade temporal é fundamental para a existência do público, que para a autora é o único espaço onde o ser humano pode alcançar suas potencialidades e exercer, de fato, liberdade. Dessa forma Arendt evidencia a dimensão temporal presente não só em sua própria teorização sobre o conceito de público, mas em qualquer outra, como desenvolveremos no capítulo 3 deste trabalho. A noção arendtiana de público nos serve aqui para compreender o apelo da professora Regina para que seus alunos e alunas percebam que a escola em que estudam os precede no tempo e deve continuar após sua formatura como condição de efetivação do direito à educação que as próximas gerações possuem (PENNA e SILVA, 2016).

(...) o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. (...) o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si.

(ARENDR, 2015, p. 64)

A fala da professora Regina é marcada por vários apelos à noção de público. No trecho acima, parte de uma aula do início do terceiro bimestre com uma turma de terceiro ano do ensino médio, por exemplo, temos três sentidos para o termo público: o de financiamento estatal quando ela frisa que a escola funciona graças aos impostos pagos por toda a sociedade; público enquanto algo que continuará no futuro e será necessário para as próximas gerações; e o público enquanto um horizonte ideal quando ela fala “eu não vejo a educação como mercadoria que tem que ser vendida aí nos grandes balcões de negócios”. Essa pluralidade de sentidos e as questões que gera serão discutidas mais detidamente nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. No momento importa somente dizer que foi seguindo os rastros destas falas da professora que percebemos a necessidade da discussão sobre a dimensão política do ensino de história. Assim, as perguntas que guiam esta pesquisa são: por que a associação entre público

e político? o que há no ensino de história que fá-lo ser político? O que isso quer dizer? Ele é político? Por quê?

O nosso trabalho de entrevistas com a professora começou como havíamos planejado no grupo, mas acabou na entrevista final tornando-se uma investigação sobre a relação entre o ensino da escola e os modos pelos quais a gestão da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro age frontalmente contra os ideais da equipe docente do Olinto. Ao longo da pesquisa tornou-se claro que, o que fosse que tornasse o ensino de história da professora Regina significativo para aquelas alunas e alunos, isso passava pela luta explícita dela contra a implantação das políticas da SEEDUC naquele espaço. Foi a busca por um referencial teórico que fizesse jus a esse processo complexo que trouxe-me à compreensão atual de que o que torna esse colégio vivo, e o imbui de uma energia que aparece claramente nas aulas da professora analisada, tem a ver com uma dinâmica de demanda e formação de identidades políticas que trazem aos alunos que passam por ali uma noção de horizonte de expectativas disponível (KOSELLECK, 2006). No entanto, ironicamente, enquanto seguíamos os rastros disto que nos parece uma pista de um elemento importante a um ensino de história significativo, acompanhamos o crescimento de sua impossibilidade. De 2014 ao momento presente vimos progressivamente a empiria desta pesquisa tornar-se história, por assim dizer, conforme a restrição censuradora dos sentidos possíveis de docência e a construção da figura do professor como inimigo crescem. Por isso que reencontrar e analisar a dinâmica política desse colégio passa pela proposta de Gabriel (2015):

O reconhecimento do potencial heurístico da postura epistêmica pós-fundacional foi a forma encontrada para enfrentar um tal desafio. É, pois, nesse quadro de inteligibilidade que se inscreve a construção do problema e a produção das ferramentas de análise que se pretende aqui explorar na reflexão sobre a ação política do lugar da docência. Trata-se assim, de ler sob outras lentes teóricas velhas questões que se relacionam diretamente com a complexa articulação entre estrutura e sujeitos na compreensão da ação política, deste lugar específico. Afinal o que significaria, deste lugar, um posicionamento crítico, reflexivo e autônomo, capaz de resistir às práticas opressoras e oferecer caminhos que possam deslocar do lugar da subalternidade, da precariedade esses sujeitos posicionados socialmente como professores da escola pública?

(2015, p. 426)

1.3 Ensino de história como operação historiográfica escolar

Destacamos na seção anterior as menções à noção de público e de política/político que a professora fez durante a exposição do seu desejo de trabalhar na escola pública, por ver ali o objetivo mais justo da educação, e quando descrevia o trabalho em equipe que se dá no Olinto que se assemelha ao que Hannah Arendt chama de “mundanidade”; e quando defendeu que o sentido do ensino de história é possibilitar que os/as estudantes não sejam manipulados. Isto nos levou de encontro às discussões sobre o conceito de esfera pública na teoria política, que serão tratados mais à frente (capítulo 3), que por sua vez trouxe a questão política ao primeiro plano dessa pesquisa.

A incorporação de referenciais de outro campo de conhecimento foi imprescindível para o desenvolvimento das hipóteses, evidenciando novamente a pesquisa no ensino de história enquanto um trabalho que acontece em uma área de fronteira (MONTEIRO e PENNA, 2011). É por isto que a categoria de negociação de distâncias (MEYER, 1998) que os autores usam para definir o trabalho do ensino de história serve também para pensar a pesquisa no campo, na medida em que temos também que “negociar distâncias teóricas para analisar a negociação de distâncias nas aulas de história” (2011, p. 8). Além das necessidades teóricas que a empiria nos colocou, questões do tempo presente, marcado pelas iniciativas estilo “escola sem partido”, também contribuíram para tornar uma obrigação intelectual a aproximação com a teoria política. Isso não significa, no entanto, que questões políticas não sejam já levadas em conta no referencial sobre ensino de história basilar desse trabalho – qual seja, o ensino de história como uma operação historiográfica escolar (PENNA, 2013).

Entende-se aqui a história escolar enquanto objeto de saber intrincado com e relativamente autônomo do conhecimento acadêmico, já que “a mobilização de saberes implica uma síntese criativa, na qual saberes da formação se mesclam com os saberes a ensinar, recontextualizados pela dimensão educativa, processo este que envolve o antes, o durante e o pós ação” (MONTEIRO, 2007, p. 24). Nesse caminho, Monteiro aborda como a mobilização da noção de “saberes escolares” progressivamente complexifica o entendimento usual da ação docente, como por exemplo Chevallard ao pensar a “transposição didática” (1997) e Tardif (1999, 2002) ao pensar saberes docentes. A reflexão sobre os saberes que as e os professores possuem e articulam ajudam a expor a natureza heterogênea do ensino de história.

...como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, em experiências significativas para os alunos, nas quais conteúdos relevantes são articulados por lógicas explicativas em que as marcas da racionalidade do campo disciplinar estão mediadas pela dimensão educativa e, portanto, considerando a especificidade da cultura escolar

(MONTEIRO, 2007, p. 16)

A seara apontada por Monteiro, qual seja, a exploração das possibilidades de análise detalhada do que o professor/a mobiliza em sua aula, foi seguida por Fernando Penna (2013) ao estudar “como o professor explicava os fenômenos históricos para os seus alunos no contexto das suas aulas” (Idem, p. 219). No entanto, enquanto Ana Maria Monteiro analisa a articulação entre saberes que a professora e o professor de história fazem para ensinar história, Penna se dedica especificamente a tentar “identificar como o processo de transposição didática garante a manutenção da legitimidade epistemológica do conhecimento histórico, que identifico com a intencionalidade histórica, no caso do conhecimento histórico escolar” (2013, p. 110) – ou, para usar uma redundância como recurso didático, ele busca compreender o que torna o ensino de história, ensino de História. Para tal, ele tem que passar pelas discussões sobre “o que é história?”, “o que é conhecimento e saber?”, “o que é conhecimento escolar?”, “como se estrutura a explicação histórica escolar?”, um caminho que abre muitas portas e janelas pelas quais se olhar o ensino de história escolar, algumas das quais nos debruçaremos aqui.

A hipótese e problema de pesquisa do autor é que “a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia” (2013, p. 82). Assim, ele vai analisar como se constrói a legitimidade epistemológica do conhecimento histórico, e *se* e *como* ela aparece na escola. Para tal objetivo ele fundamenta sua pesquisa numa articulação teórica de referenciais da teoria da história (Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Carlo Ginzburg), da didática (Yves Chevallard, Jean-Claude Forquin) e da teoria da argumentação (Perelman & Olbrechts-Tyteca, Olivier Reboul, Michel Meyer).

Essa hipótese de pesquisa poderia implicar, contudo, que a história escolar não é uma forma de conhecimento histórico. Para lidar com isso Penna se apropria das reflexões de Chevallard (1997) sobre a existência e a distância entre diferentes regimes de saber dentro de um mesmo campo de conhecimento. A relação entre esses regimes e a distância que há entre eles é preenchida pelo conceito de transposição didática, que Penna utiliza argumentando que o mesmo não possui conotações hierarquizantes, interpretação também levada a cabo por

Gabriel (2001), onde a universidade seria a produtora de conhecimento e a escola uma mera difusora, diferentemente de vários críticos de Chevallard.

Transposição didática torna-se um conceito fundamental à sua pesquisa na medida em que abre espaço para se pensar teoricamente quais são as especificidades epistemológicas do conhecimento acadêmico e do escolar sem hierarquizá-los. Por isso Penna se apropria não somente desse conceito, mas também do *insight* de Chevallard em pensar uma antropologia dos saberes, isto é, adota uma visão ampliada da vida dos saberes na sociedade que sofisticasse assim as frequentes dicotomias entre conhecimento acadêmico e escolar. A categoria de transposição didática no bojo de uma visão que defende a existência de uma pluralidade de saberes igualmente legítimos na sociedade é o que permite que Fernando Penna diferencie detalhadamente o conhecimento histórico acadêmico do conhecimento histórico escolar sem que nenhum deles perca sua pertinência epistemológica. Nesse ponto aparece a preocupação do autor em levar em conta outros públicos da história, algo que perpassa todo seu texto.

Chevallard afirma que uma das características mais marcantes dos saberes é o fato deles assumirem diversos lugares na sociedade (“multilocalização”), chegando ao ponto de utilizar analogicamente o termo de ecologia dos saberes, falando em habitats ou nichos ocupados pelos saberes. Dentro desta proposta, o autor fala de quatro grandes problemáticas relativas ao saber: a sua produção, a sua transposição, o seu ensino e o sua utilização.

(PENNA, 2013, p. 96)

Com essa visão ampliada da vida dos saberes, Penna articula a noção de transposição didática à de lugar social de Michel de Certeau. Concordando com Chevallard, porque este o permite “problematizar o saber histórico sobre outras bases” (2013: 98), Penna defende que é necessário ampliar a perspectiva epistemológica sobre os saberes, para pensá-los em sua produção e circulação para além da academia. Daí segue sua crítica a Certeau e Ricoeur por, a despeito de seus avanços na teorização do conhecimento histórico, não terem reconhecido a limitação indevida que cometiam quando tratavam o conhecimento acadêmico como a única forma de “retorno ao mundo da ação”¹⁷ por parte dos historiadores:

No entanto, defenderei a interpretação de que as concepções de operação historiográfica defendidas por Certeau e Ricoeur, apesar de suas significativas diferenças, convergem ao limitar a sua investigação epistemológica sobre a operação historiográfica apenas à produção deste conhecimento, excluindo as outras instâncias nas quais este está em ação. Esta concepção de epistemologia como o estudo que se restringe apenas às instâncias e as operações de produção do conhecimento precisa ser problematizada e substituída por outra que inclua as outras instâncias nas quais o conhecimento também está em ação, como os lugares sociais nos quais este conhecimento é transposto, ensinado e utilizado (2013, p. 92)

¹⁷ No linguajar de Ricoeur este é o termo utilizado para se referir ao momento em que o/a historiador/a produz a representação histórica e a intenção historiadora se manifesta.

O conceito de operação historiográfica que Penna utiliza é o de Ricoeur, similar ao de Michel de Certeau mas com suas significativas diferenças. Ele advém da explicação de Ricoeur do porque utilizar o termo “historiografia” num sentido ampliado, isto é, para se referir a coisas além do texto produto do trabalho historiográfico, como é feito usualmente. Como localiza Penna,

Até uma época recente, ele [o termo historiografia] designava preferivelmente a investigação epistemológica tal como nós aqui a conduzimos segundo um ritmo ternário. Como Certeau, emprego-o para designar a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. Essa escolha de vocabulário tem uma vantagem importante que não aparece se se reserva esta denominação para a fase escrita da operação, como o sugere a própria composição da palavra: historiografia, ou escrita da história. Para preservar a amplitude do termo historiográfico, não chamo a terceira fase de escrita da história, mas de fase literária ou escriturária, quando se trata do modo de expressão, fase representativa, quando se trata da exposição, do mostrar, da exibição da intenção historiadora considerada na unidade de suas fases, a saber, a representação presente das coisas ausentes do passado.

(RICOEUR, 2007, p. 148 apud PENNA, 2013, p. 85)

Fernando Penna ao longo de sua tese faz algo como um movimento pendular ao longo da operação historiográfica. À sua problemática são especialmente importantes a ideia de lugar social, contida na definição de operação historiográfica de Certeau, e a terceira fase da operação para Ricoeur, qual seja, a fase representativa. É a partir da problematização destas duas noções que ele terminará por afirmar que há não uma, mas uma diversidade de operações historiográficas na sociedade, diferenciadas principalmente pelos lugares de origem (professor/a do ensino superior, pesquisador, professor/a da educação básica, etc) e pelos produtos que geram (artigo, livro, filme de ficção, documentário, livro didático, aula de história no ensino básico).

Optei então, e reafirmo esta opção, por não tentar reformular a maneira como estes autores definiram a operação historiográfica (voltada para a produção do conhecimento histórico acadêmico) para incluir o ensino de história, mas propus que o próprio conceito de operação fosse utilizado para se pensar o ensino de história. Como esta operação (voltada para produção do conhecimento histórico escolar e para o ensino de história) também pode ser considerada historiográfica, pois também envolve o conhecimento histórico empreendido em ação, não poderíamos falar mais em uma operação historiográfica, mas em *operações historiográficas*. E a historiografia ficaria melhor definida como *as diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação* (2013: 139, grifo no original)

E, por fim, o autor defende que podemos identificar duas operações historiográficas escolares:

Utilizando o referencial da teoria da argumentação, a noosfera produziria um discurso fixado na escrita que visa um auditório vasto e heterogêneo enquanto os professores produziram um discurso voltado para um auditório muito específico. A transposição didática externa teria como objetivo a produção de conhecimento histórico escolar materializado em novas políticas curriculares (diretrizes, programas, parâmetros, etc.) ou materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, etc.) para um público vasto e heterogêneo; e a transposição didática interna, de conhecimento histórico escolar materializado em materiais didáticos voltados para o uso das suas turmas específicas e, principalmente, nas próprias aulas de história (2013: 165)

O conceito de operação historiográfica aparece inicialmente na tese de Penna para tratar de como se estabelece a legitimidade do conhecimento histórico. Segundo Certeau, a operação historiográfica se refere à combinação de um lugar, uma prática e uma escrita. E, tanto Certeau como Ricoeur, argumentam como se o trabalho historiador terminasse na publicação do livro que é lido somente entre seus pares. Penna intervém e coloca a questão incontornável a nós historiadores atualmente: qual é a função social desse conhecimento? (2013: 88). É esse engajamento em justificar o estudo da história sobre bases outras, quais sejam, como ela pode e deve intervir no mundo do qual faz parte – virada que Araujo e Rangel (2015) nomeiam como um giro ético-político¹⁸ – que leva o autor a adotar, em todos os campos de conhecimento que articula ao seu estudo, linhas interpretativas organizadas em torno de práticas articulatórias e acordos entre enunciante e leitor. No trecho acima as duas operações historiográficas escolares distinguidas pelo autor têm entre seus principais elementos diferenciadores o *auditório* ao qual se dirigem: ora um auditório heterogêneo que terá acesso a textos escritos produzidos pela noosfera, ora o auditório mais específico possível, os e as alunas de uma sala de aula. A composição do/s auditório/s em potencial é o elemento eleito pelo pesquisador como responsável por uma série de características que o texto (escrito ou uma aula mesma) terá.

Penna importa a noção de auditório da “nova retórica”, linha da retórica que entende como seu objeto todo discurso que visa persuadir ou convencer. Isto é, a nova retórica, linha de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) adotada por Penna, “Seria uma disciplina teórica de tema indeterminado... [que] se dedicaria a descobrir o que seria persuasivo em cada caso” (PENNA, 2013: 46), preocupada com as “técnicas discursivas” utilizadas por um/a orador/a

¹⁸ Araujo e Rangel usam o termo giro ético-político para tratar do campo da teoria da história e da história da historiografia. O termo é adequado para este contexto, onde Penna está se apropriando de elementos da teoria da história pra pensar o ensino de história enquanto uma operação historiográfica, e ganha em sentido quando se percebe que a reflexão de Penna se aproxima das discussões crescentes no campo historiográfico sobre a história pública. Ao fim e ao cabo tratam-se de tentativas de entender o papel da história no mundo e a consequente consciência dos nossos deveres sobre ele: “...a partir do giro linguístico, a teoria e a história da historiografia contemporâneas têm no critério pensar e/ou intervir no mundo, ou seja, na pretensão ético-política, o ponto de determinação ou mesmo o motivo fundamental a partir do qual insiste (e justifica) em tematizar passados no interior do presente”.

para aumentar ou diminuir a adesão de um auditório a uma ideia ou conjunto delas. A potência da utilização desse referencial é que ele fornece uma superfície sobre a qual pensarmos a distância entre um orador e seu auditório, a partir da qual podemos intuir algumas ideias: em que grau o auditório é uma criação do/a próprio/a orador/a?; como interpretar a fala do/a orador/a tendo em mente o auditório ao qual ele/a efetivamente quer se dirigir?; como se demarcam os limites desse auditório? Este é um dos pontos onde aparece a relevância de estudarmos os sentidos de público no ensino de história: com a apresentação da visão de mundo da professora Regina vimos a pluralidade de sentidos do termo que ela mobiliza para justificar seu trabalho; agora vemos que também nosso referencial teórico traz em seu bojo uma discussão sobre o público na arquitetura da aula de história, equalizando aqui por um momento, auditório e público – público aqui no seu sentido sinônimo de espectadores de uma fala que não somente a ouçam mas também a compreendam.

Principalmente na operação historiográfica escolar interna, aquela que acontece na sala de aula e é caracterizada principalmente pela exposição didática (FORQUIN, 1992), foi importante para Penna o uso do referencial da retórica. Segundo o autor, foi esse arsenal que o permitiu analisar em detalhes as problemáticas que o uso dos referenciais da teoria da história e da educação lhe colocaram. Penna utiliza os trabalhos de Perelman e Tyteca (1996), Perelman (1999) e Meyer (1998, 2007) para construir uma ferramenta teórica transversal a partir do qual mobilizar as diversas formas de “convencimento” e “adesão” que cruzam seu trabalho. O autor apropria-se de várias noções vindas da teoria da argumentação: auditório, adesão, retórica, e também de um olhar sobre a epistemologia e o saber caracterizado por uma concepção ampliada de razão. Esse olhar serve para alinhar os referenciais teóricos diversos que o autor utiliza, aparecendo quando ele discute a legitimação epistemológica do conhecimento histórico (acadêmico ou escolar) por meio de avaliação de um auditório especializado e adequação a um auditório específico.

Localizando Meyer em um debate amplo sobre o que constitui a particularidade da retórica, Penna o descreve como autor que se apropria de debates mais recentes sobre linguagem e filosofia da linguagem, identidade e diferença, dos quais se apropria e leva ao seu campo de estudo. Assim, Meyer define retórica como:

De fato, a retórica é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas, se

manifesta por argumentos ou sedução. Daí a nossa definição: a retórica é a negociação da distância entre os sujeitos. (...)
(MEYER, 1998, pp. 25-26 apud PENNA, 2013, pp. 187)

“A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos”. Penna utiliza essa definição para analisar a prática docente em sala de aula. Ela seria uma concepção positiva porque coloca orador e interlocutor em posição de igualdade e serve para analisar primariamente a interação entre os dois, que o autor sintetiza ao dizer: “a relação retórica sempre consagraria uma distância a ser negociada” (PENNA, 2013, p. 187). Penna emprega essa ideia para investigar como o professor de história, por meio da exposição didática, afim de ensinar um conhecimento construído com uma intencionalidade histórica, negocia distâncias para que as alunas e alunos atribuam sentido àquilo:

Ao analisar as aulas de história pelo prisma teórico da negociação das distâncias, podemos imaginar que os professores enfrentam várias distâncias a serem negociadas: aquela entre ele e os alunos, entre os alunos e a própria história enquanto uma matéria escolar, entre a realidade presente dos alunos e a realidade passada dos eventos estudados, dentre várias outras que poderíamos imaginar.
(PENNA, 2013, p. 212)

O uso da retórica para analisar a aula de história é feito por Penna também para com a diferenciação entre conhecimento e saber pensar o processo de transposição didática. Conhecimento e saber não são duas coisas que podem ser completamente diferenciadas; de fato, Penna se decide por um movimento pendular entre os dois, onde conhecimento tende a ser algo fixado (na escrita e geralmente pensado para um público amplo e heterogêneo) enquanto o saber pode ser mais modulado de acordo com a situação (referindo-se geralmente a um auditório diminuto e a situações onde um conhecimento está sendo apropriado por uma subjetividade). Há dois tipos, ou momentos, de transposição didática: a transposição didática externa, feita pelos agentes da noosfera visando a produção de conhecimento – “(discursos que respeitam uma racionalidade argumentativa fixados na escrita e publicados)” (PENNA, 2013: 167) – e com uma forma didática de apresentação, onde ainda se trata de historiografia “pois a intencionalidade do conhecimento histórico permanece central” (Idem), e se produz conhecimento histórico escolar – que Penna chama de *operação historiográfica escolar*; a transposição didática interna, por sua vez, é mais intrincada. Ela se refere ao trabalho realizado pelo/a professor/a no interior do sistema de ensino *stricto sensu*, na nomenclatura preferida por Penna, a “versão local do conhecimento” (Ibidem). Ao refletir sobre a aula de história mesma percebe-se a diferenciação dela frente à operação historiográfica escolar já postulada pelo autor:

Esta versão local do conhecimento histórico escolar, no entanto, ainda tornar-se-á objeto de uma aula de história. Minha hipótese é que durante a aula de história, quando o professor dialoga com seus alunos, presenciamos o momento mesmo de diálogo e transição entre o conhecimento e o saber. A transposição didática interna visa adaptar ainda mais o conhecimento histórico escolar para torná-lo compreensível ao conjunto concreto dos alunos que o professor encontra em cada sala de aula e aproveitá-lo da melhor maneira para alcançar os objetivos didáticos daquela determinada aula. Esta aula de história não constitui nem conhecimento, nem saber se pensarmos nas definições *stricto sensu* propostas aqui, mas sim o momento de transição no qual elementos do conhecimento históricos são apropriados pelos alunos e estes mesmo alunos constroem sua apropriação individual deste conhecimento que vai influenciar suas ações futuras, em outras palavras: o saber histórico de cada um destes alunos.

(PENNA, 2013, p. 168)

Em 2014, após acompanhar as aulas da professora Regina dos terceiro e quarto bimestres daquele ano, fizemos a entrevista de fechamento da pesquisa. Ali perguntamos especificamente sobre coisas que a observei fazer em sala de aula, porque fazia de tal forma, e questões afins. No entanto, no dia da entrevista, 15 de dezembro, a conversa inicial por casualidade foi em torno da atmosfera pesada do colégio. A professora havia desmarcado a entrevista uma vez e aproveitou nossa pergunta sobre o que estava acontecendo para o que terminou sendo uma sistematização de como a Secretaria Estadual de Educação havia criado uma estrutura de ataque frontal à autonomia docente:

Regina: IGT, não me pergunta o que quer dizer essa porcaria. Ela tem essa função de ficar fiscalizando, observando ali o que que o professor tá lançando, chamar o professor, “não, professor...” Entendeu? Aí eles [SEEDUC] começaram com uma política de premiação que eles chamam de meritocracia. Qual é a meritocracia? Números. Ele não quer saber da qualidade do seu trabalho. Se a escola tem 600 alunos e aprovou 599 alunos, essa escola ganha meritocracia, que é realmente um agradinho, né? Primeiro ano que eles colocaram essa meritocracia, o Olinto não ganhou a meritocracia. Pra nós foi um orgulho.

(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado)

Essa entrevista esclareceu momentos vividos durante a observação em campo: algumas vezes em dias que estava na escola acompanhando as aulas da professora vi outros funcionários comentarem que a diretora Ilma estava fora em reunião com funcionários da Secretaria de Educação, fato que era comentado com apreensão e olhares enviesados. O cenário narrado pela professora no trecho acima expõe uma situação não só de diferenciação de tarefas, como diz Penna:

Se pensarmos, como propõe Chevallard, na transposição didática como uma textualização do saber, ou sua explicitação discursiva, o discurso produzido por cada uma destas operações tem um caráter muito diferente. Utilizando o referencial da teoria da argumentação, a *noosfera produziria um discurso que visa um auditório vasto e heterogêneo enquanto os professores produziram um discurso voltado para um auditório muito específico. A transposição didática externa teria como objetivo a produção de*

conhecimento histórico escolar materializado em novas políticas curriculares (diretrizes, programas, parâmetros, etc.) ou materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, etc.) para um público vasto e heterogêneo; e a transposição didática interna, de conhecimento histórico escolar materializado em materiais didáticos voltados para o uso das suas turmas específicas e, principalmente, nas próprias aulas de história.

(2013, p. 152; grifo nosso)

Mas evidencia, na verdade, um cenário de conflito mesmo entre a noosfera e o sistema de ensino *stricto sensu*. Este conflito possibilita a sua construção discursiva em um antagonismo entre a Regina enquanto professora de história de uma escola pública preocupada com uma boa educação embasada em discussões qualitativas e não quantitativas e a secretaria de educação estadual enquanto a face institucional que não atende a uma demanda que vai se tornando popular ao não ser atendida e ir se articulando com outras demandas do campo da educação. Utilizamos aqui os conceitos de antagonismo, discurso e demanda de Ernesto Laclau (2013) que serão abordados em detalhes no próximo capítulo.

Grosso modo, onde Penna se pergunta “isso é conhecimento histórico?”, eu me pergunto “isso é político?”. No entanto, a questão do político e da política não é o ponto de partida desta dissertação, como pretendo mostrar nos próximos capítulos, mas o ponto de chegada. Tendo o trabalho do autor como uma das minhas bases, e portanto tendo como pressuposto de que a história escolar produz conhecimento e saberes, minha pergunta é: mas o que torna esse ensino *significativo*?

Como dito no ponto 1.1, a empiria desta pesquisa e suas perguntas foram gestadas no grupo de pesquisa *Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história*. A hipótese do grupo era que a significância de uma aula de história se dava quando o/a professor/a articulava passado, presente e futuro de maneira a falar de uma história disponível para ser feita, no linguajar de Koselleck (2006). Assim, agência histórica tornou-se uma categoria central para nós. Tendo os trabalhos de Koselleck (2006, 2014) sobre o tempo estratificado como embasamento seguimos essa hipótese de pesquisa: que o tempo possui estratos, e que passado e o futuro podem ser presentificados na aula de história de formas variadas, e que a depender de como isto é feito as alunas e alunos se sentirão mais ou menos agentes de seus futuros individuais e coletivos. Como se vê, compartilhávamos o diagnóstico do autor de que do século XVIII em diante a história havia tornado-se disponível para ser feita graças à uma progressiva diferenciação entre passado e presente, possibilitando um futuro inédito.

Contudo, percebemos ao longo da pesquisa dificuldades de aplicar esse diagnóstico à empiria. Alunas e alunos de professores indicados por serem marcantes não criam num futuro aberto; pelo contrário. O título de um artigo de Fernando Penna que utiliza empiria da pesquisa cita a frase de um aluno que sintetiza o sentimento ao qual refiro-me: “A total dúvida sobre o amanhã” (2016). Conforme continuamos as pesquisas, Penna e eu (2016) notamos a crescente necessidade de trazer contribuições da teoria política para entender o fenômeno histórico – qual seja, uma decadência do sentimento de uma história disponível para ser feita – da expectativa de um futuro fechado; não somente por causa deste sentimento que destoava do nosso referencial teórico inicial, Koselleck, mas porque uma das professoras marcantes pesquisadas tinha como elemento marcante de sua aula a discussão política. Daí a pergunta sobre uma possível proximidade entre as visões do presente sobre o futuro e a conjuntura política. Mobilizando Hannah Arendt cogitamos que esse sentimento angustiado de ausência de agência parecia se dever à decadência da esfera pública na era moderna, um diagnóstico que parecia compartilhado pela professora Regina e que ela buscava, aos nossos olhos, ativamente intervir. Assim, pareceu-nos inseparável a discussão sobre esfera pública da discussão sobre agência histórica.

Eu articulo então as nossas (do grupo de pesquisa) reflexões recentes sobre agência histórica à teoria política. Eu comecei me perguntando se o ensino de história cria uma esfera pública, e conforme pesquisei percebi que na verdade trata-se mais de reconhecer a dimensão política sempre presente numa aula de história. Essa dimensão política se realiza ou não a depender de como a professora articula passado, presente e futuro: ela restitui àqueles momentos a incerteza do futuro? ela destaca que as coisas podiam ter sido diferentes? No curso da pesquisa o estudo da teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2015a, 2015b) nos deram ferramentas para ampliar consideravelmente as perguntas que fazíamos sobre suas aulas, causando um giro crítico: a partir do momento que esta perspectiva é adotada ela transforma todo o olhar epistêmico e incontornavelmente cria perguntas novas. A partir deste momento levamos em conta não somente escolhas da professora quando a mesma fala estritamente de um tema clássico da história escolar como o regime militar, por exemplo, mas também quando ela comenta em sala as notícias do jornal, conversas entreouvidas no ônibus, etc. Quais são os efeitos de sentido gerados a partir do momento que um debate sobre os fatos ônticos da política da conjuntura nacional e internacional são colocados na mesma cadeia de equivalências – os dois tempos semanais de aula de história – que uma aula sobre a ditadura militar, sobre a Guerra Fria, sobre os populismos na América Latina? Esse “giro crítico” será

apresentado no capítulo seguinte por meio da discussão da teoria política do discurso e seus usos para uma pesquisa do campo do ensino de história.

2 ANÁLISE POLÍTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA SEM DESCULPAS

Neste capítulo apresentaremos a teoria política do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a [1985]), construindo seus principais conceitos e implicações dos mesmos já por meio da análise de empiria das entrevistas e também de aulas da professora Regina. Na seção 2.1 – *Apresentação da teoria política do discurso* desenvolvo as categorias diretamente relacionadas ao fato de ser uma teoria do *discurso*: discurso, articulação, diferença e equivalência, hegemonia e pontos nodais. Buscamos evidenciar de que se trata, ao fim e ao cabo, de uma generalização da retórica – no sentido em que Laclau a compreende – ao ponto em que torna-se uma teoria da construção de todo e qualquer sentido, porque trabalha com uma concepção ampliada de linguagem e do espaço social enquanto discursivo. Aqui começamos a reenquadrar algumas das categorias que constroem a noção do ensino de história como operação historiográfica escolar para termos um pensamento coerente.

Na seção 2.2 – *A política e o político* mobilizamos a interpretação de Oliver Marchart (2007) sobre a obra laclauniana e mouffiana enquanto pertencente a um pensamento que parte de uma diferença política, que é “a política” e “o político”. A diferenciação entre estes dois, onde a política refere-se ao que Mouffe (2015) chama de nível ôntico e o político ao nível ontológico do social, serve para dimensionarmos o alcance da teoria política do discurso sobre a construção de qualquer sentido. Serve, também, para termos definições operáveis desses termos que muitas vezes são intercambiáveis, raramente bem definidos embora importantíssimos para o nosso tema. É só pensarmos em quantas vezes no debate público se mobiliza a ideia “ensinar é um ato político”. O que significa dizer isso, afinal?

Na seção 2.3 – *Difusão do imaginário igualitário e do antagonismo no ensino de história* apresentamos as duas categorias do título que também são caras à teoria política do discurso, tanto para sua teorização de como o significado se constrói quanto para sua defesa de um modelo de democracia radical e plural. Analisamos trechos de aula para investigar os efeitos de sentido de momentos em que a professora está difundindo o imaginário igualitário e elaborando discursivamente antagonismos. Aqui trabalhamos intercambiando a noção de sujeito da teoria política do discurso com a ideia de lugar social embutida na operação historiográfica escolar.

2.1 Apresentação da teoria política do discurso

“Se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal” diz Ernesto Laclau (2011, p. 66, grifo no original) em uma afirmação que busca superar oposições tipicamente modernas que geram dificuldades ao pensar a ação política no nosso mundo “pós-moderno” (Idem, p. 129). Começamos esta seção falando sobre o “universal” porque ele nos serve como metáfora de um horizonte, de uma plenitude ausente, que conforme veremos desempenha um papel relevante nas aulas da professora Regina e ajuda a explicar o seu sucesso em tornar o ensino de história significativo. O exemplo da discussão sobre o “universal” feita pela teoria política do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a [1985]) serve para começarmos a cumprir os objetivos desta pesquisa: por meio da análise de empiria e articulação dos nossos referenciais teóricos, defenderemos que o ensino de história se torna significativo, produzindo sentimento de agência histórica nos alunos e alunas, quando serve como difusor do imaginário igualitário – conceito que explicaremos na próxima seção, 2.3 – *Imaginário igualitário, deslocamento e demanda*. Nesta seção definiremos *Discurso* (2.1.1) e *Articulação, diferença e equivalência* (2.1.2).

A dinâmica entre universal e particular, tópico tangenciado no capítulo anterior ao discutirmos a adequação de um discurso – usávamos então esse termo em seu sentido *stricto sensu* – a um auditório, pode servir aqui como abertura para apresentar a nossa escolha teórica: o pós-marxismo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, primeiramente delineado na obra publicada em 1985, *Hegemonia e estratégia socialista*, e aprofundado em várias obras posteriores de ambos autores. Essa teoria faz de ponto de partida o caráter contingente de quaisquer fundamentos que se estabeleçam na história humana, aspecto da vida que se tornou apreensível historicamente principalmente a partir do século XVIII em diante, quando a complexidade e fragmentação criadas pela revolução industrial fez com que as “sociedades industriais avançadas” sejam “constituídas em torno de uma assimetria fundamental”. Essa assimetria, para os autores, é aquela “existente entre uma crescente proliferação de diferenças – um excesso de sentido do ‘social’ – e as dificuldades encontradas por qualquer discurso que tenta fixar estas diferenças” (2015a, p. 167) em um discurso, em uma estrutura discursiva. Nessa chave o universal é somente um particular que conseguiu se tornar um centro hegemônico irradiador de sentido em determinado momento por meio de uma série de

articulações estabelecidas com outros significantes, representando um horizonte impossível mas necessário para a constituição das identidades que totalizam a sociedade a cada momento.

Os autores se localizam firmemente no campo antiessencialista e pós-fundacionista, o que consideram fazer mais sentido em sociedades complexas como as nossas. Disto decorre que os seus conceitos essenciais são: discurso, articulação e diferença/equivalência, diferença política, imaginário igualitário, deslocamento e demanda, e antagonismo.

2.1.1 Discurso

A teoria política do discurso tem dois pressupostos principais: primeiro, ela adota uma concepção ampliada de linguagem seguindo a linha de Wittgenstein, dando centralidade à ideia de “jogos de linguagem”, e articulando-se aos insights pós-estruturalistas sobre a impossibilidade de um sistema de significação completamente fechado. Dessa amplitude conquistada pelo conceito de linguagem decorre que não se consideram mais sistemas de significação somente a fala e a escrita, mas *qualquer prática que produza significado*, donde não se aplica qualquer diferenciação entre linguístico e extralinguístico¹⁹. É via esse caminho que os autores expandem conceitos e categorias do campo da linguística e da retórica para a análise social e política. O conceito de discurso aqui parte da ideia “toda configuração social é *significativa*” (LACLAU, 2015a, p. 39), de forma que o espaço social pode ser considerado como *discursivo*. O que ordena, delimita e constitui identidades é a prática articulatória atribuidora e criadora de sentido.

Por que isso pode ser utilizado para estudar o ensino de história escolar? Porque dessa forma possuímos categorias e conceitos para analisar as dinâmicas e os efeitos da formação da totalidade discursiva que analisamos aqui – qual seja, o ensino de história e sua potencial produção do sentimento de agência histórica. Totalidade discursiva, ou estrutura discursiva, é um fechamento que “constitui e organiza as relações sociais” (LACLAU e MOUFFE, 2015a, 167). É uma formação que cria algum tipo de interioridade e exterioridade, necessária para

¹⁹ Em texto originalmente publicado em 1987, como resposta a críticas feitas ao Hegemonia e estratégia socialista (2015 [1985]), Ernesto Laclau e Chantal Mouffe esclarecem de forma eloquente porque esse referencial não nega que o mundo empírico e concreto exista, um tipo de crítica feita regularmente a referenciais que utilizam o conceito de discurso de maneira central. Na verdade, argumentam eles, este referencial tem como norte afastar-se de qualquer idealismo e levar o materialismo às últimas consequências, já que como “os objetos nunca são dados a nós como meras entidades existenciais; eles são sempre dados a nós dentro de articulações discursivas” (LACLAU e MOUFFE, 2015a, p. 42), ser efetivamente materialista é conhecer e analisar as dinâmicas destas articulações construidoras de toda objetividade.

que exista a significação. Como o sentido se constrói e quais são as consequências disso, veremos no ponto seguinte (2.1.2 - *Articulação, diferença e equivalência*). Podemos indicar a sala de aula como um exemplo de totalidade discursiva, mantida por meio de uma prática articulatória, onde são colocados em conjunto que produz um determinado sentido: professor/a na frente da sala, quadro, livros na mesa, alunos sentados, e afins. A sala de aula é resultado de uma prática articulatória que cria uma noção de interioridade e exterioridade que constitui esse espaço objetivamente. Tal totalidade é tensionada quando, por exemplo, a secretaria estadual de educação estabelece certas práticas de acompanhamento do ensino:

Fernando: Pra conseguir reprovar uma pessoa é um trabalho enorme.
 Regina: Exatamente.
 Renata: Aí quem pede esse relatório da senhora, por exemplo, é essa mulher, a tal da IGT?
 Regina: É... aí você faz os relatórios, ela recebe, e ela, ela é o elo, né, de comunicação entre o colégio e a metropolitana.
 Renata: Ela olha os diários de vocês?
 Regina: Olha, ela olha. Ela olha e chama o professor.
 Renata: Chama?
 Regina: Entendeu? Ela chama: “Mas, professor...”. O Cícero²⁰ já teve cada embate aqui com ela, sabe?

(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado)

O trecho acima da segunda entrevista é do momento em que a professora descrevia uma série de mecanismos da SEEDUC para constranger docentes a apresentarem bons números, resumindo a isto o objetivo final da educação. IGT significa “integrante do grupo de trabalho”, mecanismo criado²¹ para acompanhar a implantação do currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro e a política de bonificação de professores que estabeleceu, segundo a professora Regina mesma, uma “teia” de práticas que tensionam a relação de interioridade/exterioridade entre a noosfera e o sistema de ensino *stricto sensu*. A IGT visita escolas, conversa com professores e inclusive verifica seus diários para exercer controle mais ou menos indireto sobre as atividades feitas por professores/as em suas respectivas salas de aula.

O conceito de discurso dessa teoria política serve-nos, também, por ser radicalmente histórico, no sentido de reconhecimento da contingência: “a centralidade que demos à categoria ‘discurso’ deriva de nossa tentativa de enfatizar o caráter puramente histórico e contingente do ser dos objetos” (LACLAU e MOUFFE, 2015b: 59). Por causa dessa posição, que traz consigo uma ontologia política, que esse pensamento nos guiará no caminho pelo

²⁰ O professor de filosofia do colégio.

²¹ Essa posição foi criada pela Resolução n. 4866 de fevereiro de 2013, segundo Nascimento (2013).

qual articularemos enfim temporalidade e teoria política. Como veremos, sua base pós-estruturalista generaliza a retórica ao ponto de que ela “transcende todos os limites regionais e se torna coextensiva com a estruturação mesma da vida social” (LACLAU, 2014: s/p, tradução livre), abrindo possibilidades interessantes para a teorização sobre educação e ensino de história.

2.1.2 Articulação, diferença e equivalência

Seguindo com o exemplo do “universal”, citado no início dessa seção (2.1), Laclau o descreve da seguinte maneira:

a) o universal não tem nenhum conteúdo próprio, mas é uma plenitude ausente, ou melhor, o significante de plenitude em si, da própria ideia de plenitude; b) o universal só pode surgir do *particular*, pois apenas a negação de um conteúdo particular transforma este no símbolo de uma universalidade que o transcende; c) como, no entanto, o universal – tomado em si mesmo – é um significante vazio, *qual* conteúdo particular o simbolizará é algo que não pode ser determinado por uma análise do particular em si nem do universal em si. A relação entre os dois depende do contexto do antagonismo e é, no estrito sentido do termo, uma operação hegemônica.

(LACLAU, 2011, pp. 40-41, grifo no original)

Esse paradoxo, onde o universal é impossível mas necessário, é justamente “a precondição mesma da democracia” (LACLAU, 2011, p. 66) na medida em que a função do universal “resume-se a introduzir cadeias de equivalência num mundo que, de outra forma, é puramente diferencial” (Idem, p. 94) e uma democracia real não pode ter um fundamento único e imutável (“a primeira condição de uma sociedade radicalmente democrática é aceitar o caráter contingente e radicalmente aberto de todos os seus valores” [LACLAU e MOUFFE, 2015b, p. 66]). O universal pode funcionar de duas maneiras, segue dizendo o autor:

Esse é o momento da agregação e da articulação hegemônicas e pode funcionar de duas maneiras. A primeira inscreve identidades e demandas particulares numa cadeia maior de equivalências, ensejando, assim, a cada uma delas, uma universalização “relativa”. Se, por exemplo, demandas feministas entram em cadeias de equivalência com grupos negros, minorias étnicas, ativistas de direitos civis etc., adquirem uma perspectiva mais global do que se permanecessem restritas a seu próprio particularismo. A segunda dá a uma demanda particular uma função de representação universal – isto é, concede-lhe o valor de um horizonte que dá coerência à cadeia de equivalências e, simultaneamente, a mantém indefinidamente aberta. Que demanda (ou conjuntos de demandas) particular desempenhará essa função de representação universal é algo que não pode ser determinado por motivos apriorísticos (se pudéssemos fazê-lo, significaria que há algo na particularidade da demanda que a predeterminaria a cumprir aquele papel, o que estaria em contradição com nosso argumento).

(Idem, pp. 94-95)

Por que a demanda que representará o universal não pode ser definida *a priori*? Aqui entre a centralidade do conceito de *articulação*. De fato, articulação tem o mesmo peso que o conceito de discurso para esse referencial – Laclau (1998, p. 9) chega a dizer que o termo “discurso” em sua obra poderia, sem prejuízo de sentido, ser substituído por “prática” [articulatória], dado que discurso significa um “sistema relacional” (Idem) constituído por meio de articulações.

Para que esse enquadramento – antiessencialista e pós-estruturalista – seja coerentemente mantido, Laclau e Mouffe (2015a) afirmam que devem se manter “firmemente no campo da articulação”. Para isso, sustentam, deve-se renunciar à concepção de sociedade como um fundamento, e em seu lugar considerar “a abertura do social” como uma espécie de “essência negativa”:

Para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência, e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças. Da mesma forma, a multiformidade do social não pode ser apreendida através de um sistema de mediações, nem a “ordem social” entendida como um princípio subjacente. Não existe espaço suturado correspondente à sociedade, uma vez que o social em si não possui essência.

(Idem, p. 166)

O campo da articulação deve ser firmemente mantido porque ele faz referência à “única essência”, por assim dizer, que podemos afirmar existir: a ausência de essência. E, logicamente, porque as práticas articulatórias ajudam-nos a compreender como se produzem totalizações parciais de sentido. A definição de articulação para Laclau e Mouffe (2015a, p. 178) é:

...qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada.

(grifos no original)

Não obstante, algum sentido é necessário, donde “nem a absoluta fixação nem a absoluta não-fixação são possíveis” (Idem). Este é o espaço da disputa por hegemonia: não obstante a impossibilidade de fixar definitivamente o sentido de qualquer elemento e identidade, fixações contingentes são necessárias. O fluxo dos discursos segue

interminavelmente buscando centralizações para gerar ordens, ainda que finitas, para que a vida seja possível. É por isso que são necessárias as totalidades discursivas – ou, simplesmente, *discursos*.

Não há objeto que não seja objeto de discurso: “os elementos não preexistem ao complexo relacional [um discurso], mas se constituem através dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimos” (LACLAU, 2013, p. 116). Discurso, por sua vez, vem nesse pensamento dentro de um enquadramento que entende o espaço social como discursivo (LACLAU e MOUFFE, 2015b: 38). Como resume Laclau em um dicionário de verbetes políticos:

...a noção de “discurso” enquanto uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extra-linguístico. Como vimos, a impossibilidade de uma totalidade fechada desfaz a conexão entre significante e significado. Nesse sentido há a proliferação de “significantes flutuantes” na sociedade, e a competição política pode ser vista como tentativas por forças políticas rivais de parcialmente fixar esses significantes em configurações significativas particulares. Disputas discursivas sobre as maneiras de fixar o sentido de um significante como “democracia”, por exemplo, são centrais na explicação da semântica política do nosso mundo político contemporâneo. Essa fixação parcial da relação entre significante e significado é o que nesses trabalhos é chamado de “hegemonia”.
(LACLAU, 2007, p. 545, tradução livre)

Eles desenvolvem esses princípios por meio da mobilização de leituras pós-estruturalistas que mobilizam a linguística de Saussure, importante base do estruturalismo, concordando com a produção de sentido como algo que se dá a partir de diferenças em contextos relacionais, mas discordando de que os sistemas de significação possuam limites bem demarcados. É a partir daqui que Laclau teoriza que o fechamento desses sistemas de significação – que precisam ter *algum* fechamento para que constituam ordens de sentido mesmo que contingentes – só pode acontecer por meio da *exclusão* (2011, p. 68). Dessa exclusão como única forma de limitar um sistema de significação, e dessa falha em constituir um sistema inteiramente – e jamais completamente remediado – decorrem consequências que impactam o próprio processo de significação e de constituição do social. Essa fixação parcial de sentidos acontece por meio da criação de *pontos nodais*: podemos defini-los como centros em torno dos quais o fluxo das diferenças no campo geral da discursividade se amaina e se fixa momentaneamente. E, é a partir destes centros que o sentido de cadeias de equivalências será construído.

Em suma: nenhuma significação é alcançada plena e definitivamente; nenhuma diferença tem seu sentido positivo completamente constituído nem é invulnerável aos jogos de linguagem. Isto é, nenhuma identidade é inteira ou definitivamente constituída – todas são

perpassadas por uma negatividade, uma referência ao que foi excluído do sistema de significação: “não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada” (Idem: 185). A articulação está sempre acontecendo.

Desse modo, encontramos-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação.

Uma primeira e capital consequência disso é que os verdadeiros limites nunca são neutros, mas pressupõem uma exclusão. (...) Os verdadeiros limites são sempre antagônicos.

(Idem, p. 69)

Este terreno teórico onde os limites verdadeiros são sempre excludentes levam-nos a perceber a ambiguidade presente em toda formação de identidade por causa de uma inevitável dinâmica entre diferença e equivalência na constituição dessa positividade:

Por um lado, cada elemento do sistema só tem uma identidade, na medida em que é diferente dos outros: diferença = identidade. Por outro, todas essas diferenças são equivalentes umas às outras, na medida em que pertencem ao lado interno da fronteira de exclusão.

(Idem)

A teoria política do discurso é chamada também de teoria da hegemonia, inclusive pelo próprio Laclau. Da dinâmica entre diferença e equivalência descrita até agora não explicamos, ainda, como afinal se estabelece um sentido, uma identidade. Essa dinâmica nunca chega a um ponto de equilíbrio absoluto onde as duas se anulam completamente; devido à assimetria do social esses movimentos se dão apenas tendencialmente, nunca se completando, e o que estabiliza uma identidade é quando, devido aos jogos de linguagem que mobilizam diferença e equivalência, um sentido consegue se tornar representativo de um todo. Quando isto acontece, essa articulação que é sempre contingente, temos uma relação hegemônica:

...a relação equivalência/diferença não está intrinsecamente ligada a nenhum conteúdo diferencial particular. Essa relação, segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que denomino relação hegemônica.

(LACLAU, 2011, pp. 76-77)

Ao construir o sentido positivo de uma identidade, ou seja, uma diferença, devido à necessidade constitutiva de excluir algo para fechar o sistema de significação, cria-se ao mesmo tempo nesse interior também uma *equivalência*. Na medida em que a identidade de uma série de elementos é construída por meio da exclusão de uma outra série de elementos,

esse primeiro grupo de elementos possui, cada um, duas dimensões: por um lado sua diferença específica; por outro, no entanto, ele também possui uma dimensão de equivalência aos outros elementos na medida em que eles, assim como este, também se definem pela exclusão daquela segunda série. Laclau chega a se referir à equivalência como “a destruição do sentido através de sua própria proliferação” (2014, s/p; tradução livre). Exemplifica o autor:

Suponhamos que eu tente definir o significado de um termo através de uma enumeração equivalencial – por exemplo, “bem estar do povo”. Eu posso dizer que saúde, habitação, educação, e assim por diante, constitui uma cadeia equivalencial que nos dá uma noção do que o bem-estar do povo é. É claro que tal lista pode ser indefinidamente expandida. Essa expansão consiste, aparentemente, em um enriquecimento de significado, mas o que é alcançado através desse enriquecimento é seu exato oposto: se tenho que especificar o que todos os links da cadeia equivalencial têm em comum, então quanto mais a cadeia expande, mais características diferenciais de cada link terão que ser esquecidas para manter vivo o que a cadeia equivalencial busca expressar.

(Idem, tradução livre)

Assim, cada identidade tem uma dimensão de positividade/diferença, assim como possui também uma dimensão constituinte negativa, formada de uma referência à algo que externo que a delimita por contraposição. Veja, por exemplo, a organização da narrativa da professora Regina quando conta como se apaixonou por História ainda antes da faculdade. Ela associa a paixão por História ao momento em que ela sentiu que conseguiu elucidar “umas conversas sobre subversivos e repressão” que ouvia em casa dos familiares militares, principalmente do pai. A sua escolha de formação, conforme sua narrativa, acontece por meio de uma diferenciação excludente que o estudo da História promove frente ao seu passado familiar. A importância da História é definida pra ela menos por um fator positivo, o que seria algo como por exemplo “história serve para fazer prognósticos sobre o futuro”, do que por um fator negativo, qual seja: o estudo da história se *opõe* às conversas entreouvidas em casa. História significar elucidar aquilo que foi escondido, uma configuração de coisas onde o que foi escondido é parte da escolha por História sendo o *outro* dela. Frente ao estudo do golpe militar, entender a resistência ao regime autoritário como subversão torna-se impossível. Assim, a escolha da professora por História acontece tanto por uma diferença positiva, a importância da informação, quanto por uma dimensão negativa, a manipulação que propagandeava os atos dos “subversivos”. Isso aparece frequentemente em suas aulas na forma de defesa da importância dos estudantes se informarem sobre o mundo:

Pra entender, gente, esse momento, é preciso conectar com a Guerra Fria. Então o que eu tava falando pra vocês na semana passada... [ininteligível] A guerra fria foi na verdade um momento da história em que a busca por controle de áreas de

influência, tanto de um lado quanto de outro, da antiga União Soviética e dos Estados Unidos, foi intensa, se expandiu pelo planeta. E foi principalmente nas regiões do chamado terceiro mundo – Ásia, África e América Latina – que ela se fez presente, que ela se manifestou. No nosso caso, nós estamos aí como uma grande área de influência dos EUA... todas as ações, todas as medidas tomadas pelos Estados Unidos, no interesse da preservação dos seus interesses, dos seus negócios, então essas ditaduras estavam a serviço desses interesses. Então por isso às vezes eu me espanto, porque eu ainda escuto por parte de gente... pessoas até próximas, até no meu meio também, de colegas professores, por falta de informação evidentemente, que “foi um período ótimo, muito bom”. Eu acho que estava com você, Reginaldo²², quando foi feito um comentário desses. Nós tínhamos ido ao CCBB, não foi? Na volta do ccbb. Naquele dia que fomos assistir aquela exposição, vocês lembram? Teve um sarau sobre a ditadura militar no Brasil. Na volta foi feito um comentário, uma pessoa próxima, a respeito da ditadura: “não... mas era uma tranquilidade, isso tudo aí que vocês falam não vi acontecer, não lembro, eu era garoto, adolescente, mas eu lembro de uma tranquilidade, estabilidade econômica, não é possível” [professora falando com tom usado pelo interlocutor]. Eu falei: “Você tá querendo dizer o que, que tudo isso que você viu lá é uma montagem? É invenção?”. “Não sei, tem muito exagero, o problema é agora, essa corrupção”. Então essa falta de informação é muito grande, né. Se um colega, aqui do campo da educação, tudo bem que é de uma área assim de exatas – mas o que não quer dizer que ele não tem que ter essa noção política, essa informação. Isso é resultado também, sabe, dessa omissão, e dessa manipulação das informações. A propaganda, ela foi um instrumento fundamental fortíssimo na divulgação desses interesses estadunidenses. Então se o que era publicado nos jornais, revistas, livros – porque a censura era implacável – era o que interessava aos Estados Unidos e às elites econômicas sociais que evidentemente lucravam muito... Eram os interesses dessa minoria, tá. Então essa propaganda intensa de valorização dos interesses estadunidenses norte-americanos e ao mesmo tempo uma propaganda intensa contra o socialismo era muito grande. Então as pessoas vinham se informando dessa forma, comprando essas ideias.

(Aula para o 3o ano sobre os impactos da guerra fria na América Latina, 8 ago. 2014, adaptado)

Ao longo desse trecho a professora faz duas transições suaves entre passado e presente. Ela começa falando da guerra fria e da importância deste contexto para compreender as ditaduras latinoamericanas da segunda metade do século XX. Ao falar do papel dos Estados Unidos nesse cenário ela se lembra de uma situação pela qual havia passado recentemente, em uma aula externa de visita ao Centro Cultural do Banco do Brasil, onde ouviu de um colega professor identificado somente como “de exatas” que o período ditatorial no Brasil não foi tão negativo como a exposição visitada havia feito parecer. Essa narrativa de uma situação cotidiana serve à sua aula como uma maneira de mostrar aos alunos e alunas que os problemas do cenário histórico em questão, qual seja, a manipulação e omissão de informações com fins propagandísticos durante a guerra fria, ainda acontece. De fato, quando a frase “Isso é resultado também, sabe, dessa omissão, e dessa manipulação das informações” é dita, seu contexto imediato torna ambíguo se ela se refere ao século XX ou ao presente. Fato

²² Reginaldo era um estagiário cumprindo estágio obrigatório de sua licenciatura.

é que ela constrói a importância do estudo da história em contraposição às ideias de desinformação de manipulação.

Nós vimos também no primeiro capítulo como é importante para a professora Regina o trabalho no colégio Olinto, caracterizado por ter uma direção atuante, pela qual lutaram, e uma equipe dedicada a um projeto pedagógico sério. No período em que acompanhamos a professora foi marcante a série de problemas que a escola tinha com a secretaria estadual de educação. Conforme a SEEDUC intensificou suas políticas de mensuração e a pressão sobre a direção do colégio, a narrativa da professora Regina na segunda entrevista demonstra que o Olinto começou a construir sua identidade por via de uma negação e exclusão de tudo referente ao que a SEEDUC defendia:

Regina: IGT, é IGT, não me pergunta o que quer dizer essa porcaria. Ela tem essa função de ficar fiscalizando, observando ali o que que o professor tá lançando, chamar o professor... Tendeu? [sic] Aí eles começaram com uma política de premiação que eles chamam de meritocracia. Qual é a meritocracia? Números. Ele não quer saber da qualidade do seu trabalho. Se você tem, se a escola tem 600 alunos e aprovou 599 alunos, essa escola ganha meritocracia, que é realmente um agradinho, né? *Primeiro ano que eles colocaram essa meritocracia, o Olinto não ganhou a meritocracia. Pra nós foi um orgulho.*

(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado, destaque nosso)

A segunda entrevista feita com a professora é marcada pela sistematização que a mesma faz em sua fala da série de mecanismos da SEEDUC que restringem de maneiras diversas a autonomia docente em sala de aula. O trecho acima pertence a um momento da entrevista em que Regina narra uma discussão que aconteceu na escola na semana anterior entre o seu corpo docente e uma funcionária da secretaria responsável por fiscalizar escolas. A pressão exercida pela SEEDUC via constantes chamadas da diretora do Olinto a comparecer em sua regional, assim como a presença constante e questionadora da IGT na escola, fazem com que a professora Regina passe a destacar em sua identidade como professora da escola pública a negação dessa política pedagógica que desloca seu lugar. Verificamos aqui um deslocamento de sua identidade que a levará a construir discursivamente um antagonismo em suas aulas.

2.2 A política e o político

A hipótese que se busca verificar nesta dissertação é que o ensino de história tem o potencial de funcionar como reativação do político (LACLAU, 1999), e a realização deste

potencial torna o ensino de história em questão significativo por fazer alunas e alunos perceberem-se agentes da história. Esta formulação da minha hipótese decorre das perguntas que fiz ao lidar com a seguinte problemática: o que torna o ensino de história significativo? Por que as aulas da professora Regina foram indicadas quando o termo “significativo” foi mobilizado? Há relação entre a produção do sentimento de agência histórica em estudantes e a mobilização de questões políticas contemporâneas por parte daquele ou daquela que ensina história? A hipótese implícita nesta última pergunta – qual seja, a de que efetivamente há uma relação entre os dois – foi primeiramente ensaiada por Fernando Penna e eu (2016) utilizando a categoria “esfera pública” com os contornos que Hannah Arendt lhe dá em seu livro *A condição humana* (2015 [1958]). Tal hipótese era trabalhada no grupo de pesquisa, onde a empiria desta dissertação foi produzida, que buscava compreender a relação entre agência histórica e tempo histórico²³ quando a professora que acompanhei se destacou pela sua marcante politização. Fernando Penna e eu (2016) argumentamos que o sucesso dessa professora²⁴ em tornar a história ensinada significativa acontecia porque a relação que ela fazia entre questões políticas do presente e um mundo de existência herdada do passado, e que se projetava ao futuro, instigava os alunos a se responsabilizarem por esse mesmo mundo porque tal configuração instaurava ali uma esfera pública. A mobilização do referencial arendtiano (2015) na definição dessa categoria expandiu nossos horizontes de compreensão do ensino de história ao trazer para o primeiro plano a dimensão política que há na discussão sobre o tempo, qual seja, a necessidade muito concreta de uma tematização do passado e do futuro como condição de possibilidade para a atividade humana primariamente política do “agir”. A partir desse momento construímos nossas questões em torno da proximidade intensa entre temporalidade e ação política, indo da discussão sobre o tempo para a discussão sobre política.

A articulação com a política desde então tem se mostrado cada vez mais central na argumentação deste trabalho. No entanto, a categoria de “esfera pública”, que Hannah Arendt via como a condição de possibilidade da política, traz uma série de problemas que dificultam seu uso. Ela tem uma concepção de sociedade fechada, donde ela pode, mesmo que não faça isso completamente, delimitar topograficamente aonde fica o “privado” e o “público”, impossibilitando um olhar epistemológico antiessencialista e pós-fundacionista conforme defendemos aqui. Como apresentaremos nas próximas páginas, sustentar às últimas instâncias

²³ Mais detalhes sobre essa pesquisa estão no ponto 1.1 do capítulo anterior.

²⁴ Como explicado no capítulo anterior, todos os professores selecionados para essa pesquisa haviam sido indicados como professores marcantes e que tinham sucesso em tornar a história ensinada significativa para alunas e alunos.

nosso posicionamento pós-fundacionista é necessário para manter tanto a coerência teórica deste trabalho, quanto para alcançar um conceito de democracia necessário ao mundo presente marcado por um futuro fechado. O pensamento arendtiano pode ser exemplificado em trechos como este:

Embora a distinção entre o privado e o público coincida com a oposição entre a necessidade e a liberdade, entre a futilidade e a permanência e, finalmente, entre a vergonha e a honra, não é de forma alguma verdadeiro que somente o necessário, o fútil e o vergonhoso tenham o seu lugar adequado no domínio privado. O significado mais elementar dos dois domínios indica que há coisas que devem ser ocultadas e outras que necessitam ser expostas em público para que possam adquirir alguma forma de existência. Se examinarmos essas coisas, independentemente de onde as encontrarmos em qualquer civilização, veremos que cada atividade humana assinala sua localização adequada no mundo.

(ARENDR, 2015, p. 90).

Assim, embora a associação entre público, liberdade e permanência seja promissora para pensar a agência histórica no mundo presente, a historicidade ignorada e as diferentes ideologias manifestadas na definição das “coisas que devem ser ocultadas” e das que “necessitam ser expostas” deve ser enfrentada. Justificamos isso em duas partes: primeiramente, como veremos no capítulo 3, desconhecer as nuances do problema de definir o “público” abre espaço para práticas intelectuais e políticas desconectadas das responsabilidades que o mundo coloca às e aos historiadores e professores de história – demandas estas que não podemos ignorar se concordamos com Michel de Certeau acerca do papel de nosso lugar social em nossos ofícios; segundo, reivindicar o termo esfera pública para falar de um ensino de história significativo é tanto uma aposta política em defesa da educação e do conhecimento histórico, na medida em que estes campos estão sofrendo ataques os mais antidemocráticos e frontais por parte de grupos familistas²⁵ que buscam a colonização da esfera pública pela esfera privada, quanto uma aposta intelectual no potencial desse conceito de responder ao diagnóstico corrente na historiografia de que vivemos um momento presentista²⁶.

²⁵ Segundo Wendy Brown (2015: pp. 105-6), “o familismo é um requisito essencial e não um aspecto incidental da privatização neoliberal de bens e serviços públicos”. Como contextualiza Biroli, o familismo é um fenômeno que marca o encontro de vários conservadorismos e explica duas faces do atual recesso democrático que acontece em diversos países: “a restrição da dimensão pública da política, apoiada em uma lógica orçamentária e traduzida na privatização e na retirada de direitos sociais, de um lado, e a restrição de direitos individuais e de minorias, apoiada na noção de “maioria moral”, por outro” (2019, s/p).

²⁶ Não cabe no escopo do miolo deste trabalho nossa defesa de que esta discussão é cara a um campo importante e crescente no país, o da história pública. Isto será comentado na conclusão. Grosso modo, o crescimento desse campo parece-nos uma demonstração de que as demandas do mundo aos historiadores não estão passando despercebidas, e pensamos que para respondermos a isto um dos passos necessários é uma reflexão política qualificada. Para tal, pensar a democracia é obviamente central; e, daí, pensar o público – como diz Seyla Benhabib, as coisas andam juntas.

Várias das dificuldades em definir “público” vêm de divergências sobre as fronteiras entre o político e o não-político. Se pensamos em algumas palavras que ocupam frequentemente lugares de sinônimos de político, como “comum” ou “universal”, vemos as deficiências das pretensões desses significantes de alcançarem plenamente seu sentido desejado quando percebemos que a busca pelo universal termina sempre por criar um exterior, um outro, que não participa da política (Iris Young, 2012). E mesmo quando partimos de uma análise histórico-política, Carole Pateman (1993) nos mostra que a criação da ideia de esfera pública serviu para acobertar a criação da esfera privada e para naturalizar mulheres e outros grupos em um lugar subalterno na sociedade, já que o público, espaço masculino, é que era o espaço da liberdade. O traço comum entre essas tentativas malogradas de definição desse “público fantasma” (Lippman, 1993) é a busca por um fundamento inquestionável, um terreno definitivo, de onde derivar normas e conteúdos para um regime democrático de fato – de fato, como Benhabib (1997) sintetiza, o que está em questão é a própria viabilidade das democracias em sociedades globalizadas e multiculturais. Todavia, não obstante a impossibilidade de um consenso sobre o significado de esfera pública, ela obviamente continua sendo um significante importante nas disputas políticas. Ao nosso ver, isto acontece porque este significante aponta para a diferença entre *política* e *político*.

Primeiramente, por que diferenciar política e político? Faço referência aqui ao que Oliver Marchart (2007) define como *diferença política*. O autor entende essa diferenciação como um sintoma conceitual da percepção progressiva ao longo da segunda metade do século XX e no início do XXI, principalmente entre os pensadores que ele chama de “heideggerianos de esquerda”, de que o mundo social não é baseado num fundamento inquestionável, mas que ainda assim deve ser baseado em algum fundamento – o que Butler (1998) sintetiza na expressão *fundamentos contingentes*. A noção de fundamento aqui é entendida como aquilo que seria um ponto nodal para dar significado/criar uma totalidade – o social.

Parece que a teoria postula fundamentos sem cessar e forma comumente compromissos metafísicos implícitos, mesmo quando busca se prevenir contra isso; os fundamentos funcionam como o inquestionado e o inquestionável em qualquer teoria. Todavia, esses “fundamentos”, isto é, as premissas que funcionam como base autorizante, não são eles mesmos constituídos mediante exclusões que, se levadas em conta, expõem a premissa fundamental como uma suposição contingente e contestável? Mesmo quando afirmamos que há alguma base universal implicada para um determinado fundamento, essa implicação e essa universalidade constituem simplesmente uma dimensão nova de inquestionabilidade.

(BUTLER, 1998, p. 16)

Defender que não há um fundamento inquestionável que cria uma totalidade social significa dizer que não há somente um imutável centro irradiador e produtor de sentido de toda realidade. Daí decorre, por exemplo, não ser possível definir *a priori* qual é o marcador social que irá prevalecer na mobilização política de um determinado grupo: se um grupo irá militar destacando-se enquanto mulheres, ou negras, ou trabalhadoras, é algo definido no jogo das diferenças ao longo da luta política. Por isso, parece-me que a forma de pensar que melhor lida com esses problemas é a teoria política pós-fundacional, especialmente com o encaminhamento que lhe dá Oliver Marchart (2007).

Marchart faz um apanhado histórico e teórico de como se construiu uma forma pós-fundacional de pensar a política caracterizada por essa diferença política. De acordo com o autor, “pós-fundacional” significaria um questionamento contínuo das “figuras metafísicas de fundação – tais como totalidade, universalidade, essência e fundamento [*ground*]” (Marchart, 2007, p. 2)²⁷. Trata-se de um enfraquecimento e de um ceticismo quanto às certezas que serviram de base para derivar boa parte do pensamento político, social e histórico moderno. Esse vocabulário, junto com outras figuras como “evento”, “contingência” e “liberdade”, por exemplo, fazem parte do que o autor chama de uma “topologia pós-fundacional da ausência de fundamento” (Idem). As dificuldades já referidas que se encontram ao buscar uma definição plenamente satisfatória de esfera pública acontecem porque as autoras e autores buscam um fundamento último para o “público” que serviria para derivar normas e conteúdos democráticos aplicáveis a todas as situações. O pós-fundacionismo, por sua vez, propõe um encaminhamento possível para tornar essas dificuldades produtivas:

O enfraquecimento ontológico do fundamento não leva à suposição de uma ausência completa de todos os fundamentos, mas na verdade à suposição da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente já que implica uma maior consciência de, por um lado, contingência, e por outro do político como o momento de parcial e sempre, em última instância, fundação malsucedida.

(Marchart, 2007, p. 2)

Esse “enfraquecimento ontológico” ao qual Marchart faz menção explícita o principal “giro”, por assim dizer, que esse referencial traz. As posturas epistêmicas que negam a existência de um fundamento para o social são usualmente criticadas por serem consideradas alienantes e despolitizantes por quem entende que elas soam, em seu limite, como se afirmassem a impossibilidade da análise, da produção científica e da luta política. No entanto, o que Marchart demonstra é justamente o contrário: primeiro, que essa ausência de fundamento é a epítome de um processo histórico que vem ocorrendo há alguns séculos;

²⁷ Todas as citações diretas a esse texto de Marchart são livre tradução.

segundo, que é exatamente o reconhecimento dessa ausência de um fundamento definitivo que possibilita o regime democrático: para o autor qualquer regime democrático só merece esse nome se reconhecer sua condição pós-fundacional. E, como Lopes (2013) defende, estas posturas promovem, na verdade, uma ampliação das possibilidades de ação política por pluralizar os espaços políticos.

O uso do termo “ontológico” aqui é pela filiação do autor aos autores heideggerianos de esquerda, segundo sua conceituação. A diferença entre ôntico e ontológico é cara a Heidegger e é trazida para o campo da política pelos leitores do filósofo alemão. No campo da teoria política, Chantal Mouffe resume a diferença entre ôntico e ontológico da seguinte forma:

Se quiséssemos expressar essa distinção de maneira filosófica, poderíamos dizer, recorrendo ao repertório heideggeriano, que a política se refere ao nível “ôntico”, enquanto “o político” tem a ver com o nível “ontológico”. Isso significa que o ôntico tem a ver com as diferentes práticas da política convencional, enquanto o ontológico refere-se precisamente à forma em que a sociedade é fundada.

(MOUFFE, 2015, pp. 7-8)

O movimento teórico que entende “o político” de maneira autônoma, como parte de um nível “ontológico”, é algo radical na história do pensamento político, não obstante que seus primeiros passos tenham ocorrido há muito tempo (MARCHART, 2007). Ernesto Laclau explicita bem a radicalidade desse sentido de político usado aqui:

Isso significa que todas as lutas são, por definição, políticas. Falar de uma “luta política” é, em sentido estrito, uma tautologia. Tal fato ocorre simplesmente por que o político deixou de ser uma categoria específica. Assim, não há espaço para a distinção, como no socialismo clássico, entre a luta econômica e a luta política. As lutas econômicas são tão políticas como aquelas que ocorrem no nível do Estado concebido em seu sentido limitado. O motivo disto é claro... *o político é, em certo sentido, a anatomia do mundo social, pois é o momento da instituição do social.*

(LACLAU, 2013, p. 228, grifo nosso)

Esse movimento é o que Marchart (2007) chama de uma *autonomização do político*, por meio da criação da *diferença política* – a divisão entre política e o político. Esse conceito de político como algo primordial se desenvolveu em meio ao questionamento progressivo dos significados absolutos dos fundamentos, aqueles termos que clamavam unificar o social: universalismo, o homem, liberdade, etc.

Essa ideia é desenvolvida por Marchart quando mobiliza o Reinhart Koselleck (1972) da história dos conceitos. No período de 1750 a 1840 quatro processos foram condições de possibilidade para as reconceitualizações que ocorreram no período: primeiro, uma *democratização dos conceitos*, na medida em que o seu campo de aplicação é ampliado pela esfera pública nascente e pelo crescente número de leitores; segundo, uma *temporalização das*

categorias, que destaca o caráter processual das mudanças e abre espaço para pensar em outras formas sociais possíveis; terceiro, acontece uma ideologizabilidade (traduzindo “ideologizability”, que é a tradução feita por Marchart de “Ideologisierbarkeit” [MARCHART, 2007: 53]), isto é, *os conceitos vão se prestando cada vez mais ao seu uso ideológico nas lutas*. E, por fim, uma *politização dos conceitos*, que “leva a uma importância crescente dos conceitos polêmicos e opostos... pelos quais crescentes setores da população são mobilizados” (Idem). Após enumerar as ideias de Koselleck, Marchart conclui:

Todos esses fenômenos – tomados juntos assim como independentemente – indicam um único grande processo histórico de politização, e na última instância a contingência que se encontra na base de todos os conceitos. Não somente que o significado dos conceitos é redefinido (uma coisa que, obviamente, acontece ao longo da história), mas *o fundamento supostamente estável da própria conceitualidade se desfaz*. Conceitos agora são redefinidos na prática como conceitos de movimento (*Bewegungsbegriffe*).

(MARCHART, 2007, p. 54)²⁸

O autor entende esse processo como uma progressiva tomada de consciência da sociedade de que ela não pode ser fundada imutavelmente sobre nenhum princípio – sua totalização enquanto sociedade está permanentemente sujeita ao jogo político. Estamos aqui no debate sobre fundacionismo, antifundacionismo e pós-fundacionismo. Não obstante o costume de colocar no mesmo grupo todas e todos os autores que tenham uma postura de negação ou maior problematização das análises sociais que afirmam que há um princípio definitivo que explica a sociedade, há diferenças entre essas posições. Os autores aqui utilizados se identificam com o pensamento pós-fundacional, aquele que nega a existência de um fundamento final e faz dessa impossibilidade a questão política principal do pensar, entendendo-a como uma ampliação dos horizontes da agência humana. Esse ponto é fundamental: diferente das críticas que dizem haver um movimento “pós-moderno” que despolariza a reflexão intelectual, o que o pós-fundacionismo faz é dar primazia ao político de forma a politizar qualquer análise das dinâmicas sociais (LOPES, 2013).

A ausência de um fundamento definitivo e a existência somente de ordenamentos contingentes evidenciado pela diferença entre o campo ôntico (as políticas concretas, institucionais) e o campo ontológico (impossibilidade de um fechamento definitivo, de um consenso) é o que nos move a entender como acontece no mundo a estabilização e fixação de certos sentidos e a formação de determinadas hegemonias. A diferença política se mostra nos

²⁸ No original: “All of these phenomena – taken together as well as independently – indicate a single large historical process of politicization, and in the final instance point at the contingency that lies at the ground of all concepts. Not only that the meaning of concepts is redefined (something which, of course, occurs throughout history), but the supposedly stable ground of conceptuality itself crumbles. Concepts are now redefined in praxe as *Bewegungsbegriffe*”.

efeitos – as buscas por fundamentações e as transformações destas ao longo do tempo – gerados pela ausência de um fundamento definitivo. É essa diferença que se expressa “no conflito entre vários conteúdos tentando desempenhar esse papel de preenchimento que vai tornar visível a contingência da estrutura” (LACLAU, 2011, p. 140) Esse quadro pós-fundacional é que revitaliza e renova o pensamento político para um mundo tão consciente de seus limites.

Então parece que, quando um argumento pós-saussuriano é apresentado sobre a construção de sentido, é apresentado como um argumento geral, o qual se aplica a todas as formas de significado e significação, não somente aos de caráter político. Por outro lado, no entanto, a categoria de antagonismo – que é crucial ao argumento – é a categoria do político. E daqui temos que concluir que, *se o antagonismo é necessário para a construção ou estabilização temporária de todo significado, então todo significado é, em suas raízes, político*. Parece-me que as implicações radicais do argumento discursivo-analítico têm sido sistematicamente ignoradas.

(MARCHART, 2007, p. 147, destaque nosso)

Significar algo, dar sentido, é coextensivo à luta política, já que com a ampliação do conceito de linguagem podemos entender o espaço social como discursivo. Aqui tem-se, para explicar as práticas articulatórias, a conjunção de duas categorias centrais: o *político* e *antagonismo*. Isso será fundamental em nossa análise das aulas da professora Regina.

Como vimos, a teoria da argumentação e a retórica desempenham papel importante no referencial teórico aqui utilizado que interpreta o ensino de história como uma operação historiográfica escolar. A concepção de retórica que Penna (2013) adota, porém, faz uma separação categórica entre “o real (as coisas) e o discurso (palavras)” (p. 37; ver também p. 27). O referencial teórico-político deste trabalho, por sua vez, implode esse distanciamento: ele torna a retórica uma ontologia política do social:

(1) A lógica política da significação, como desenvolvida por Laclau, aplica-se à construção de todo sentido, não somente ao sentido político – o que implica que sistemas de sentido aparentemente não-políticos são, de fato, construídos “politicamente” através de exclusão e antagonização. (2) Já que não há mais realidade social exterior à significação ou além do sentido, uma teoria da significação equivale a uma teoria de *todo ser possível*, o que é dizer, equivale a uma ontologia. (...) Então, na medida em que todo “ser” é discursivamente construído e, inversamente, o discursivo constitui o horizonte de todo “ser”, a teoria do discurso, implícita ou explicitamente, constitui uma ontologia. E (3), se nós colocamos os aspectos político e ontológico da teoria do discurso juntos – a afirmação de que a teoria do discurso constitui uma teoria geral da significação que é uma teoria política, e a afirmação de que a última constitui o que um observador filosoficamente treinado chamaria de ontologia – decorre que somos confrontados com nada menos que uma *ontologia política*.

(MARCHART, 2007, p. 147, grifos no original)

Não se trata de defender que “o real não existe”, como Laclau e Mouffe (2015a, 2015b) explicitam, mas de entender como se constrói a objetividade. Uma teoria política do discurso cuja categorias centrais são a “articulação” e a “hegemonia” só é possível porque admite-se que não há um fundamento, e parte-se a estudar como os fundamentos contingentes (BUTLER, 1998) se tornam hegemônicos em cada momento histórico. Para os efeitos deste trabalho, assim, toda investigação que fazemos das aulas da professora pode ser compreendida como uma análise retórica, se entendemos retórica no sentido que Laclau dá ao termo: o estudo de toda prática de significação aplicável às análises sociais e políticas uma vez que se entende o espaço social como discursivo (LACLAU, 2013)²⁹. Das práticas articulatórias passíveis de exame nas aulas, nosso foco será sobre os momentos em que a contingência aparece, quando o político é reativado. Em conjugação com nossos referenciais de teoria da história nos perguntaremos sobre os efeitos disso sobre a produção do sentimento de agência histórica.

A reformulação histórica do universalismo tem, em minha opinião, duas principais vantagens políticas sobre a versão metafísica, e estas, longe de enfraquecê-la, ajudam a reforçá-la e radicalizá-la. A primeira detém um efeito libertador: os seres humanos passam a se ver cada vez mais como os autores de seu mundo. A historicidade do ser torna-se cada vez mais visível. Se os homens pensarem que Deus ou a natureza fez o mundo tal como é, tenderão a considerar seu destino inevitável. *No entanto, se o ser do mundo em que eles habitam for apenas resultado de um discurso e vocabulários contingentes que o constituem, tolerarão seu destino com menos paciência e terão maior chance de se tornar “fortes poetas políticos”.* A segunda vantagem é que *a percepção do caráter contingente dos valores universalistas nos fará mais conscientes dos perigos que os ameaçam e de sua possível extinção.* Se acontecer de acreditarmos naqueles valores, a consciência de sua historicidade não nos fará mais indiferentes a eles; pelo contrário, nos fará cidadãos mais responsáveis, mais preparados para o engajamento em sua defesa.

(LACLAU, 2011, pp. 180-181)

O trecho acima serve para demonstrar a potência da teoria política do discurso para o pensamento histórico. A inexistência dos fundamentos reforça a consciência da contingência, um elemento relevante para a constituição de identidades e para entendermos como se mobiliza um sentimento de agência histórica disponível. Sob a perspectiva da temporalidade, estamos frente a um pensamento político que incorpora em sua construção uma perspectiva aberta de futuro e que nega qualquer possibilidade de um “fim da história”. Penso que a mobilização da teoria política pós-fundacional por parte daquelas/es que pesquisam o ensino de história pode nos dar uma chave de leitura potente para entender o ofício ensino de história

²⁹ Até aqui falei de como Fernando Penna (2013) e Ernesto Laclau (e MOUFFE, 2015a, 2015b; LACLAU, 1999, 2011, 2013, 2014, 2015) utilizam a retórica. No capítulo 3 ficará mais claro como articulo os dois e os utilizo em meu trabalho.

e suas implicações na política, a relação que o mesmo estabelece entre política e político, e a constituição do social.

O problema da democracia é o “problema da pluralidade de marcos que possibilitam a emergência de um povo”³⁰ (2013, p. 44). Colocando isso em termos caros ao mundo presente, um problema do ensino de história baseado em valores democráticos é criar as condições de possibilidade para que o futuro esteja aberto a ser objetivado por demandas populares, o que significa para nós pensarmos uma articulação de espaço de experiências e de horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) nos “conteúdos” que incentive a criação de identidades populares e demandas democráticas.

A diferença política e suas implicações teórico-políticas pode ser frutífera ao ensino de história enquanto campo de pesquisa na medida em que se aproxima de reflexões recentes dele mas do ponto de vista da teoria política. A articulação entre essas duas formas de pensar – a da teoria política pós-fundacional e do ensino de história como campo de pesquisa – muda a natureza dos dois e faz surgir algo novo, propriedade do movimento articulatório como dizem Laclau e Mouffe (2015a, 2015b), que é aqui a tentativa de uma análise política do ensino de história.

Ensinar história consiste em a todo momento, por meio da ucronia presente na construção de conhecimento histórico conforme feito pela professora Regina, desvelar a contingência do investimento feito em um fato ôntico para representar a ausência de um fundamento definitivo (LACLAU, 2014: s/p). O ensino de história trabalha basicamente na reativação do momento político.

Conforme já dissemos, o encaminhamento ao pensamento laclauniano dado por Marchart, que o próprio Laclau destaca e incorpora em seu último livro (“*As fundações retóricas da sociedade*” em tradução livre), desenvolve às últimas consequências todo o impacto da teoria política do discurso sobre como se dá a significação. Em suma, essa teoria acaba por se tornar uma ontologia política do social, donde toda a significação tem raízes no político, nesse momento instituinte da sociedade. Para entendermos a importância disso ao ensino de história cabe esclarecer como Laclau diferencia “social” de “político”:

A noção do social em meu trabalho foi apresentada em termos de duas contraposições. Uma é a relação *entre o social e o político*, a outra a distinção *entre o social e sociedade*. Começemos com essa última distinção. *Eu entendo sociedade*

³⁰ Por isso mesmo ele não entende o populismo como algo intrinsecamente negativo, dando mais uma amostra de como essa teoria trabalha com um futuro aberto a ser feito. Para o autor populismo é uma lógica política importantíssima, que na verdade se espalha para toda a política possível. Se um povo mobilizado de maneira populista seguirá um caminho democrático ou autoritário é uma questão contingente a ser decidida na luta hegemônica.

como simplesmente a possibilidade de fechamento de todo significado social em torno de uma matriz que pode explicar todos seus processos parciais. Isso seria, por exemplo, a posição do estruturalismo clássico. Por outro lado, se se toma uma posição mais pós-estruturalista a impossibilidade de fechar qualquer contexto e entre eles o contexto social como um todo unificado o que você tem são processos marginais que constantemente interrompem o significado e não levam ao fechamento da sociedade em torno de uma única matriz. Quando temos o social definido nesse sentido como algo que cria significado mas que torna o fechamento impossível, eu tendi a falar d"o social" ao invés de "sociedade". Essa foi uma distinção inicial. Por exemplo, é precisamente esse argumento que é apresentado no artigo sobre a impossibilidade da sociedade. Eu acho que a segunda distinção – a distinção entre o social e o político – é mais relevante. E isso está conectado com a distinção entre sedimentação e reativação, uma distinção que vem de Husserl. Husserl disse que os atos originais de produção de significado por um sujeito transcendental são atos os quais na prática social se tornam repetitivos e esquecem o momento de sua instituição original. Para ele, reativação era voltar a essa instituição original através da qual significado sedimentado era constituído. A diferença é que para Husserl esse momento de reativação consiste em voltar a uma instituição original que constituiu o objeto e que teve um conteúdo e um caráter positivo. A maneira que eu apresento o argumento é que nós vivemos em um mundo de práticas sociais sedimentadas. O momento de reativação consiste não em ir a um momento fundador original, como em Husserl, mas a uma decisão original contingente através da qual o social foi instituído. Esse momento da instituição do social através de decisões contingentes é o que eu chamo de "o político".

(LACLAU, 1999, p. 146)

O político é o momento de reativação daquela decisão original contingente que se impôs não porque era necessária, estrutural, legitimada sobre um fundamento, mas por uma certa articulação hegemônica estabelecida em cada contexto histórico. Vejamos agora como Marchart sintetiza essa parte do pensamento de Laclau:

Seguindo Husserl, sedimentação é o nome para a rotinização e *esquecimento das origens* – um processo que tende a ocorrer assim que um certo avanço articulatório levou a um sucesso hegemônico. Na terminologia de Laclau, esse movimento descreve a fixação bem sucedida de significados em topografias sólidas que devem ser conceitualizadas como sedimentações de poder. Laclau conceitualiza esses sedimentos como espaço, eles espacializam o momento temporal de puro deslocamento em uma coreografia. Tradições não são nada mais que práticas rotinizadas. 'Enquanto um ato de instituição foi bem sucedido', Laclau sustenta, 'um esquecimento das origens' tende a ocorrer. O sistema de possíveis alternativas tende a desaparecer e os traços da contingência original desvanecem. Dessa maneira, o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Esse é o momento de sedimentação'

(LACLAU, 1990, p. 34 apud MARCHART, 2007, p. 139)

Em termos historiográficos o que se tem aqui é que o momento do político, a reativação do momento de instituição do social, é na realidade íntimo daquela dimensão da escrita historiográfica que trata de devolver ao passado a incerteza do futuro, embora seja pouco usada de maneira bem desenvolvida. Marchart resume essa dinâmica acrescentando a importância do antagonismo – que será explicado à frente: o campo do político é constituído pelo terreno do indecidível, donde se percebe que as resoluções acontecem, assim, por meio de atos de poder, que se mostram no momento do antagonismo (2007, p.141). “Esse momento

de negatividade antagonística e deslocamento é exatamente onde contingência tem que ser localizada como evento que revela que as coisas poderiam ser de outra forma”, continua Marchart, apontando para a dimensão temporal presente na discussão sobre o político. Trata-se, ao menos em parte, de um pensamento sobre como se constroem e se estabilizam certas articulações entre espaços de experiência e horizontes de expectativa.

2.3 Difusão do imaginário igualitário e antagonismo no ensino de história

Nesta seção apresentaremos primariamente os conceitos de imaginário igualitário e deslocamento (2.3.1) e de antagonismo (2.3.2). A apresentação dos mesmos será conjugada com a análise de aulas e de trechos das entrevistas à professora Regina. Estes conceitos servirão para: refinarmos o que significa falar em educação conscientizadora, ao desnaturalizarmos a ideia de que relações de subordinação naturalmente se convertem em opressão; entendermos como funciona o processo de construção discursiva de uma separação do espaço social entre “nós” e “eles” (MOUFFE, 2015); e, por fim, pensarmos como o surgimento de antagonismos se dá no campo educacional por meio do embate entre discursos que se subvertem mutuamente, quais sejam, o da autonomia docente que deve existir na operação historiográfica escolar *stricto sensu* e a linguagem da aprendizagem presente na noosfera em vários casos, inclusive na secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro.

2.3.1 Imaginário igualitário e deslocamento

Nada há, portanto, de inevitável ou natural nas diferentes lutas contra o poder, e é necessário explicar em cada caso as razões para sua emergência e as diferentes modulações que elas podem adotar. A luta contra a subordinação não pode ser o resultado da própria situação de subordinação.

(LACLAU e MOUFFE, 2015a, p. 235)

O surgimento do imaginário igualitário é um marco histórico fundamental por transformar radicalmente como se enxergam as relações sociais e suas possibilidades de transformação – que, grosso modo, não existiam em sociedades ordenadas estritamente de acordo com a posição imutável que cada um/a ocupava. O imaginário igualitário está no bojo

do que Tocqueville chamou de “revolução democrática”, quando da sua intuição acurada que uma vez estabelecido o valor da igualdade numa esfera, ele necessariamente se expandiria a várias outras; seria impossível que os grupos aceitassem igualdade em um espaço sim, noutro não. É esse imaginário que possibilita a subversão de uma simples lógica da diferença presente em relações de subordinação, possibilitando que as identidades subordinadas possam perceber-se como vítimas de uma opressão que deve ser combatida.

O antagonismo só pode emergir na medida em que o caráter diferencial positivo da posição de sujeito subordinada é subvertido. “Servo”, “escravo” etc., não designam em si posições antagonísticas; somente em termos de uma diferente formação discursiva, tal como “os direitos inerentes a todo ser humano”, é que a positividade diferencial dessas categorias pode ser subvertida e a subordinação construída como opressão. Isso significa que não existe relação de opressão sem a presença de um “exterior” discursivo a partir do qual o discurso da subordinação possa ser interrompido.

(2015a, p. 237)

Aqui fica clara a importância de uma educação comprometida em difundir discursos emancipatórios e a lógica da equivalência. O imaginário igualitário fornece novos termos e ideias para redescrever uma situação, abrindo as brechas para que esta seja problematizada. Ernesto Laclau, ao ser perguntado sobre o papel da educação como difusora de discursos libertadores (“*liberatory learning*”, [OLSON e WORSHAM, 1999, p. 136]), sintetiza essas ideias:

Em uma situação na qual lutas emancipatórias começam, há sempre toda uma transformação a nível discursivo: você sabe como lidar com um conjunto de situações ao qual você não tinha acesso antes. Então discursos contra opressão... são absolutamente essenciais para qualquer luta contra opressão. e aqui gostaria de adicionar algo. Em geral, situações de opressão não são situações onde os oprimidos imediatamente reconhecem a si mesmos como tais. São situações nas quais em algum sentido a identidade dos oprimidos se quebra e nas quais precisamente essas ferramentas de luta de liberação – discursos – não estão presentes. No momento em que elas passam a estar presentes, estamos em uma situação onde opressão começa a ser radicalmente uma questão e na qual *diferentes resultados são possíveis*.

(LACLAU, 1999, p. 136, destaque nosso, tradução livre)

Essa “quebra” da identidade dos subordinados/oprimidos corresponde ao que ganha destaque na obra de Laclau após *Hegemony and socialist strategy* (1985), a categoria de deslocamento. Como destaca Mendonça (2014), Laclau reformula com ela o que dizia sobre antagonismo em 1985: o limite da objetividade não é mais o antagonismo, porque este é um segundo momento do alcance desse limite, pode-se dizer. Quando se constrói um inimigo e se estrutura a relação de interioridade/exterioridade de um sistema possibilitada pelo antagonismo, é porque no início houve uma identidade que foi *deslocada*. Mendonça resume o sentido dessa categoria:

O momento do deslocamento... ocorre justamente quando a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, algo que, portanto, lhe foge à significação. O deslocamento é, portanto, o encontro com o real, o momento em que o discurso apresenta o seu limite de sentido. Em termos sociopolíticos, uma estrutura deslocada é aquela que experimenta um momento de crise, um momento em que a mesma é posta radicalmente em xeque. O deslocamento é anterior, é externo à significação, portanto, externo ao antagonismo; é uma experiência traumática que desajusta a estrutura, a qual precisa ser recomposta a partir de novos processos de significação.

(2019, p. 159)

O sentido de deslocamento e sua presença na nossa empiria é explícito nas falas da professora Regina sobre a SEEDUC, já comentadas. A sua sistematização dos constrangimentos à autonomia docente desenvolvidos pela SEEDUC no quadro de um conjunto de políticas exemplares da cultura da mensuração (BIESTA, 2012) é uma narrativa do deslocamento de sua identidade enquanto professora da escola pública guiada pelos ideais de uma educação pública e de qualidade do ponto de vista qualitativo.

As primeiras séries, gente, esses alunos tão [sic] chegando aqui do município precariamente alfabetizados. Você dá um texto, eles não leem, não interpretam, eles nem sabem o que que é aquilo na frente deles, entendeu? É lógico que nós queríamos, era sim, melhorar as salas, melhorar a biblioteca, não é? Que eles tivessem acesso, realmente, a tecnologia dentro da escola... *Isso não tem, eles não tão [sic] preocupados com isso, então a qualidade pra eles, passa em números, é aprovação.* É aquela velha aprovação automática, que o César Maia implantou no município. E depois isso se consolidou, e desde do ano passado que chegou no estado, né? E eles ficam assim, *eu acho que eles ficam horas trancados numa sala pensando “Como é que nós podemos fazer, o que é que nós podemos inventar agora, né, pra deixar aqueles professores lá bem loucos”, né?* A ponto deles não conseguirem mais sair. *Eles teceram uma teia, né?* A gente tá tentando, foi como a escola, pois é, ainda tem um pouquinho de dignidade, então vamos lutar ainda por esse pouquinho de dignidade.

(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado)

O trecho acima expõe o deslocamento da identidade da professora Regina, assim como a construção discursiva de um antagonismo. A secretaria estadual de educação é significada como um conjunto de pessoas que parecem passar horas numa sala pensando o que fazer para deixar os professores “bem loucos”, assim como prender esses docentes numa prática articulatória da qual é difícil se soltar. Fica evidente na fala da professora o quanto essa postura nega a sua identidade e a dos outros professores. Essas práticas tensionam o espaço da sala de aula como o lugar social da operação historiográfica escolar *stricto sensu*. Tendo seu lugar social tensionado – a estrutura discursiva que chamamos “sala de aula” e que vinha acompanhada de autonomia docente, controle sobre seu trabalho, etc –, a sua prática e o seu “texto” – lembrando da noção ampliada de texto que se aplica, assim, à aula de história – são impactados. O deslocamento causado pela ação da SEEDUC faz com que a operação

historiográfica escolar *stricto sensu* reorganize seus elementos internos em novos momentos. Fernando Penna (2013) defende que a pertinência epistemológica do ensino de história escolar é mantida *pele seu pertencimento àquela estrutura da vida dos saberes na sociedade onde o ensino escolar está presente e articulado à academia*; ele defende também que o ensino de história escolar não se guia pelos mesmos objetivos que o conhecimento histórico acadêmico, e que este se adapta muito mais ao auditório diminuto das salas de aula (em comparação aos leitores em potencial de um livro de história, por exemplo). Disto segue que a figura da professora e seu lugar social têm especial relevância em nossa reflexão – e é justamente essa identidade social que é diretamente atacada, deslocada portanto, pelas políticas públicas citadas.

As relações de submissão das quais o colégio é parte criam um senso de identidade na escola na medida em que cria cadeias de equivalências entre os membros daquela comunidade escolar por meio de um espaço de experiências compartilhado marcado por várias demandas populares³¹, delimitado por esse Outro autoritário – representado aqui na SEEDUC – que quer impor ali políticas educacionais que não foram definidas e debatidas entre os integrantes da escola (LACLAU e MOUFFE, 2015a; LACLAU, 2011). O imaginário igualitário que aparece na fala da professora Regina diretamente articulado com o estudo e ensino de história dá a essa relação de submissão à SEEDUC o caráter de opressão: a secretaria impede que a escola realize sua tarefa (educação de qualidade) com plenitude.

No final de agosto de 2014, faltando pouco mais de um mês para o pleito eleitoral daquele ano, a professora Regina dava uma aula sobre a república populista para a turma de terceiro ano 3001. Ao falar sobre a constituição de 1946 ela fala sobre o aumento do número de eleitores, o que a leva a comentar o contexto daquele momento:

...eu estava vendo uma estatística que mostra o número de eleitores pela Constituição de 46 levando em consideração o total da população na época. Era muito pequena, então ela era muito excludente. Só maiores de-, ela abria mais espaço dos que as anteriores, mas de qualquer forma somente maiores de 18 anos e alfabetizados. Então se era analfabeto estava de fora, e o voto não era como hoje pra vocês, que se tiverem 16, 18, maioria aí tem 16, 17 anos – não são obrigados, tá Patrick?, 18 já são – mas entre 16 e 18 incompletos vocês têm essa prerrogativa. E deveriam [votar]. Mas aí entra uma série de situações também. Por que que vocês são obrigados, quando deveria ser uma opção nossa? Tem uma polêmica que diz que vocês não estão preparados, que eu discordo plenamente. Eu acho que vocês têm tudo pra estarem preparados. Vocês têm que ter crítica. Hoje nós temos aí a liberdade de informação, o problema é que muitas vezes vocês não querem. Matheus tava falando outro dia, “professor de filosofia e de sociologia só falam de política”, e é só o que nós falamos. Porque nós somos seres políticos. Então nos politizarmos é

³¹ Seguindo Ernesto Laclau, demandas populares são “uma pluralidade de demandas que, através de sua articulação de equivalência, constitu[em] uma subjetividade social mais ampla”. O autor diz ainda que “Em um nível muito incipiente, elas começam a constituir o ‘povo’ como um ator histórico potencial” (2013: 124).

fundamental. Porque se não vão escolher pra nós. E nós vamos ter que engolir muitas vezes um cara que não nos representa. Seja um prefeito, seja um governador, um deputado estadual, um vereador, um deputado estadual. Nós estamos aí a poucos dias, a um mês e pouco, de mais um pleito eleitoral. Nós vamos eleger um deputado estadual, deputado federal, senador, governador e presidente, em um momento bem delicado. E agora vem colado aí com a morte na outra semana do Eduardo Campos, morreu daquela forma brutal. Agora, olha só, o que me espanta é a utilização desse episódio de uma forma absurda. É um teatro... tá um teatro. Haja populismo goela abaixo.

Aluno: Professora! Mas você achou que eles não fariam isso?

Regina: Não, eu acho até que fariam, mas me espanta no sentido de que, sabe, não avança, gente. E nosso contexto político é medieval, é um coronelismo muito forte ainda, misturado aí com as doses de populismo, não consegui falar do populismo ainda mas vamos falar semana que vem. (...) Agora, o que não quer dizer que nós, que vocês que não se importam, que não estão aqui pra isso, pra evoluir, pra conhecer... Pra entenderem bem essa questão da cidadania, e por que não pra se politizar? Pra que vocês consigam avaliar as coisas com esse olhar mais aprofundado. Pra não se deixarem manipular. Então escolher, gente, é importantíssimo. Agora, dentro de um contexto de conscientização, evidentemente. Então hoje você tem aí número de eleitores muito maior. “Ah, professora, a população cresceu muito”. Tá, gente, mas eu tô vendo proporcionalmente. Porque entram esses setores analfabetos, pela constituição de 88, pela qual agora eles estão aptos a votar, são cidadãos porque não, e vocês. (...) A questão da informação, a questão da conscientização, passa por uma outra circunstância. (...) Estamos aqui pra discutir isso.

(aula sobre República populista, 22 ago. 2014, adaptado)

No trecho de aula acima é marcante como a professora flutua entre passado e presente ao falar da questão do voto na Constituição de 1946. Sua aula está claramente marcada pela proximidade das eleições e sua preocupação em falar sobre o ato de votar, assim como pelo impacto da morte súbita de um dos candidatos à presidência naquele momento, Eduardo Campos (PSB), e seu incômodo com como a imprensa estava lidando com o acontecimento. A imprensa e o chamado aos alunos e alunas que se informem é presença constante em suas aulas. Em termos de esfera pública, a imprensa como um dos sentidos de público é uma das formas que mais aparece nas aulas da professora.

A fala da professora é marcada pelo seu apelo à politização, à conscientização, e pelo uso do “nós”. Ela faz um juízo de valor explícito ao considerar “melhor” a legislação que amplia o direito ao voto. Ela associa diretamente na fluidez da fala a ampliação do direito ao voto em 46 ao direito que seus alunos e alunas, mesmo que menores de idade, tem. Neste momento Regina está argumentativamente se aproximando dos alunos no nível de serem todos cidadãos, o que fica explícito quando ela diz que “somos seres políticos”. Destacamos três elementos do trecho acima: em primeiro lugar, vemos em ação a professora Regina utilizando o ensino de história como um difusor do imaginário igualitário; em segundo lugar, vê-se em sua fala a negociação de distâncias que ela faz, via discussão política, para se aproximar dos seus alunos e alunas para ensinar história; terceiro, presenciamos também um

momento de construção discursiva antagonística, da criação de um “nós” versus “eles” (LACLAU, 2013; MOUFFE, 2015), que será desenvolvida na seção seguinte (2.3.2).

Nossa tese é que os discursos igualitários e os discursos sobre direitos desempenham um papel fundamental na reconstrução de identidades coletivas. No começo desse processo na Revolução Francesa, o espaço público da cidadania foi o domínio exclusivo da igualdade, enquanto que, na esfera privada, não ocorreu qualquer questionamento de desigualdades sociais existentes. No entanto, como Tocqueville claramente entendeu, uma vez que os seres humanos aceitam a legitimidade do princípio de igualdade em uma esfera, eles tentarão estender isso a todas as outras esferas da vida. Assim, depois que os deslocamentos gerados pela expansão capitalista se tornaram mais gerais, cada vez mais setores construíram a legitimidade de suas reivindicações em torno de princípios de igualdade e liberdade.

(LACLAU e MOUFFE, 2015b, 69)

Para se realizar a operação historiográfica escolar no sistema de ensino *stricto sensu*, a professora de história tem que negociar distâncias várias com seus alunos. A aproximação é necessária para que as e os alunos compreendam o conhecimento e possa se dar ali a transformação de conhecimento em saber. Como destaca Penna (2013), persuadir, o objetivo da negociação de distâncias que busca a aproximação, pode ser significado também como “fazer alguém compreender algo” (p. 176). Uma das formas de aproximação utilizadas por Regina é a de se colocar na mesma cadeia equivalencial que seus estudantes por meio do pronome “nós”. No trecho acima ela, assim como eles, é um “ser político”, e também corre perigo de ser representada no poder legislativo por alguém que não a contempla. O uso do “nós” também se configura em uma difusão do imaginário igualitário na medida em que, além de defender o voto e a escolha dos representantes no sistema político institucional, ela também critica a imprensa e a ação política que não seja guiada por uma reflexão crítica. Ao fim e ao cabo, o que a professora busca fazer nesse trecho é conscientizar os estudantes da formação necessária para uma participação qualificada nos processos públicos de uma sociedade democrática.

2.3.2 Antagonismo

“O ponto crucial é que antagonismo é o *limite de toda objetividade*”, resume Laclau (1990, p. 17, tradução livre). A objetividade é construída por meio de práticas articulatórias significativas que buscam domesticar o fluxo das diferenças para criar sentidos provisórios. Essa definição de antagonismo exprime sua dimensão mais fundamental: o antagonismo se trata de pura *negatividade*. Falar de antagonismo significa referir-se constantemente a um

exterior que me constitui porque me nega. “Com antagonismo, negação não se origina a partir do ‘dentro’ da própria identidade mas, em seu sentido mais radical, *a partir de fora*; é então pura faticidade que não pode ser rastreada até nenhuma racionalidade subjacente” (Idem, grifo no original, tradução livre).

A construção de um “nós” versus um “eles” é processo necessário para criar a sociedade, esse objeto impossível. Quando se entende o espaço social como discursivo, como um fluxo de diferenças, cabe também entender como essas diferenças são imobilizadas e transformadas em equivalências para criarem ordens contingentes. Embora a sociedade seja um objeto impossível, ela não cansa de tentar se constituir. Como resume Marchart: “o nome de tal esforço é a política” (2015, p. 11). O político, por sua vez, é a instituição do social; é o momento onde se faz a única coisa que se pode fazer num terreno indecidível: tomar decisões. Não por acaso, a construção discursiva de antagonismos é intimamente articulada à construção dos agentes históricos, como Laclau analisa (2013).

Regina: Leonardo é aquele assim meio grisalho, mas ele é bem novinho, ele falou “Olha só, eu quero que você traga... porque nós somos funcionários públicos, né? Então tem o estatuto, eu quero que você traga aonde está no estatuto esta imposição, essa lei... Só que trazer não traz, até hoje não trouxe. Então grande parte da nossa discussão foi no sentido de formalizar toda nossa indignação com isso e a nossa visão de educação. Claro que tem coisas que tem que mudar, né, mas isso faz parte... mas e quais as nossas propostas? Nós não aceitamos dessa forma como eles estão colocando, então quinta-feira até a gente fechar isso foi desgastante e aí vem aquela coisa. De onde vem? Da secretaria de educação. Qual o objetivo deles? *É realmente melhorar e aprimorar a educação? Não, o objetivo deles é pautado em números, eles querem números, quando é que isso começou a ficar assim mais escandaloso? Quando as estatísticas, né, começaram a aparecer aí na mídia, que o índice de reprovação era muito grande, o índice de evasão...* bom, muitas distorções acontecendo, insatisfação dos professores, salário baixo, algumas coisas precisaram ser mexidas, mas não o que eles estão fazendo agora, o que eles estão fazendo agora é uma guerra santa. Entendeu? *É transformar o professor em... nada praticamente. Né?*

(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado)

O antagonismo enquanto negatividade, enquanto construção de uma identidade a partir de um exterior constitutivo, está claro no trecho acima. O que nos interessa aqui é destacar como esse antagonismo pode surgir a partir de uma tensão instalada entre a noosfera, lugar da operação historiográfica escolar interna, e a sala de aula, lugar da operação historiográfica escolar *stricto sensu* (sala de aula). A tensão que vemos aí em primeiro plano é entre uma concepção de educação “pautada em números” e uma concepção de educação pautada em colégios com “salas melhores”, “acesso a biblioteca” e “tecnologia na escola”. Ou seja, é um conflito entre o que Gert Biesta chama de “linguagem da aprendizagem” contra uma concepção ampla de educação de qualidade.

A linguagem da aprendizagem, segundo Biesta (2017 [2006]), refere-se ao estabelecimento da *aprendizagem* como um ponto nodal nas discussões educacionais, em detrimento do conceito de educação. Com o avanço dessa nova linguagem, que Biesta chama de “*learnification* da educação” (2012), “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2017: 32). Essa estrutura discursiva faz parte de uma visão de mundo neoliberal (BIESTA, 2017: 36), que por sua vez tem se radicalizado em pautas ultraliberais e “libertarianistas” (MIGUEL, 2016, p. 592; CÁSSIO, 2019), onde os indivíduos são caracterizados como sujeitos porque possuidores de uma propriedade em si mesmos (MACPHERSON, 1962) e a liberdade é uma exclusividade dos espaços regidos pela lógica do mercado.

Essa forma de falar da educação individualiza o processo de ensino-aprendizagem, apaga o fato de que a educação é sempre um processo relacional e subverte a compreensão do saber docente como profissional. Como resume Biesta, a linguagem da aprendizagem (2017, pp. 37-8) leva o debate facilita “uma nova descrição” do fenômeno educacional como se este fosse uma transação econômica, onde a/o aluna/o seria consumidor/a e a professora somente uma provedora de conteúdos presente em sala para satisfazer necessidades bem definidas e delimitadas que os estudantes trazem consigo. A educação é, assim, objetificada – vê-se que a visão da educação enquanto transmissora de conteúdos não se desfez; percebe-se também que essa linguagem traz consigo uma concepção essencialista de sujeito, inadequada a este debate, como viemos defendendo.

No que se trata da professora e do professor em sala de aula, esse embate de estruturas discursivas leva ao deslocamento que possibilita a construção de antagonismos especialmente quando pensamos que a aplicação de uma lógica econômica à educação desvaloriza o saber profissional dos docentes:

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente.

(BIESTA, 2017, p. 41)

É pelo caminho desta forma de visualizar as relações educacionais que momentos de sala de aula como o analisado acima, em que a professora fala da imprensa teatralizando um acontecimento, puderam vir a ser tratados como “doutrinação”. Como o texto de Miguel (2016) analisa, os movimentos de extrema-direita que atacam a educação no presente tem mais proximidade com os partidários da linguagem da aprendizagem do que usualmente se destaca. Ambos têm como momento importante de suas respectivas estruturas discursivas o questionamento da autonomia docente em sala de aula.

Esse ataque à autonomia docente acontece por meio da conversão dos fins da educação a produção de números, como Regina diagnostica no trecho da entrevista acima. Biesta chama isso de cultura da mensuração (BIESTA, 2012). A linguagem da aprendizagem faz com que resumamos as questões importantes da educação à eficácia, aos bons resultados em grandes avaliações, e esqueçamos de que esses deveriam ser meios para um fim que, por sua vez, deve ser decidido por meio de um debate público constante. Pensar o que se quer da educação já é, em si, uma experiência importante de aprendizagem (BIESTA, 2017, p. 42), e, de maneira mais geral, “as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são... fundamentalmente políticas” (Idem). Usando o sentido de político deste trabalho, adjetivar como política a discussão sobre os fins da educação significa dizer que essa discussão deve reativar o momento de instituição do social e nos lembrar de práticas que por meio de uma contínua sedimentação foram esquecidas. Significar dizer, portanto, que a equalização entre “boa educação” e “bons resultados” não é natural, mas é resultado de uma série de articulações que têm se hegemonizado e dificultado a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse caso fica claro o que Marchart quer dizer ao afirmar “antagonismo é a categoria do político”: o antagonismo entre a identidade da professora Regina como docente da escola pública tem como limite as práticas de mensuração da SEEDUC, o que evidencia o político que está na base de toda prática de significação.

3 REATIVAÇÃO DO POLÍTICO E DEMOCRACIA

Os aspectos destacados até aqui das aulas da professora Regina se articulam para formar a nossa hipótese de porque seu ensino foi considerado significativo: a maneira como ela ensina história consegue produzir um horizonte de expectativas onde a história está disponível para ser feita pelas alunas e alunos. Argumentaremos nesse sentido primeiramente mostrando como as aulas da professora instauram esferas públicas em sala de aula, na seção 3.1; segundo, falando sobre a reativação do momento político que ela promove, na seção 3.2. Para defendermos essas ideias, primeiramente vamos nos apropriar do pensamento de Reinhart Koselleck (2006, 2010) sobre agência histórica; em seguida, iremos atualizar seu pensamento, na medida em que o regime de articulação entre passado-presente-futuro que o autor destaca em seus escritos não nos parece mais vigente, donde utilizamos o termo presente amplo (GUMBRECHT, 2014) para falar do nosso tempo. O debate sobre as particularidades de nosso tempo, quais sejam, um futuro fechado por ameaças e uma história aparentemente indisponível, será conectado com a teoria política do discurso. Nosso objetivo é verticalizar a reflexão sobre a agência histórica e verificar se a partir disso é possível entender o sucesso da professora Regina.

3.1 Ensino de história como instaurador de esferas públicas

Desde o texto em que começamos a usar o referencial arendtiano (PENNA e SILVA, 2016) a noção de público tornou-se um ponto nodal que articulava vários elementos do nosso estudo sobre o porquê do ensino de história da professora Regina ser considerado significativo: a importância da escola pública como efetivadora do direito à educação; público como parte de uma análise sobre as maneiras das pessoas se juntarem no mundo, onde percebemos que essas alianças que podem possibilitar a abertura do futuro, graças ao fenômeno da mundanidade (ARENDDT, 2015), – a conscientização da continuidade do mundo no tempo –, podem acontecer na sala de aula também (BIESTA, 2014). Por fim, essa maneira de estar juntos em sala de aula ao longo desta pesquisa tornou-se cada vez mais a condição de possibilidade da agência histórica dos alunos e alunas.

Arendt, no entanto, faz parte da tradição que identifica o público como limitado a uma série específica de características, colocando demarcações categóricas de até onde ele pode se expandir. Para Ernesto Laclau (2011), todavia, é defasada qualquer distinção precisa entre público e privado porque toda definição construída para cada esfera é, necessariamente, resultado de práticas articulatórias contingentes. Em sua discordância do pensador Richard Rorty devido à sua separação categórica entre essas duas esferas, Laclau explica:

O primeiro aspecto de sua utopia liberal que eu gostaria de colocar em questão é sua pronunciada distinção entre público e privado. Por certo, isso não significa que eu queira retornar a uma ‘grande teoria’ que abarque ambos. A razão para meu desacordo é exatamente o oposto. Rorty vê como necessariamente unidas muitas coisas que para mim são radicalmente descontínuas e unidas tão somente por articulações contingentes. É realmente o reino da autorrealização pessoal um reino privado? Seria se a autorrealização tivesse lugar num meio neutro, em que os indivíduos pudessem prosseguir desimpedidos de realizar seus próprios objetivos. Mas esse meio é um mito. Uma mulher que busca sua autorrealização encontrará obstáculos nas regras orientadas por homens que limitarão suas aspirações e possibilidades pessoais. As lutas feministas que tendem a alterar tais regras constituir-se-ão num ‘nós’ coletivo diferente do ‘nós’ da abstrata cidadania pública; porém, o espaço que essas lutas criam – lembremos o mote ‘o pessoal é político’ – não será menos comunitário e público do que aquele em que os partidos políticos intervêm e em que as eleições são disputadas.

(LACLAU, 2011, p. 177)

Podemos afirmar, assim, que o que impede uma classificação hegemônica da sala de aula como esfera pública, e exija desta reflexão uma mediação teórica para isso, é não mais que uma articulação contingente de sentidos historicamente localizada. Embora a teoria educacional não costume negar à sala de aula alguns aspectos do que hegemonicamente associamos à esfera pública – lugar de efetivação de direitos, educação necessariamente cidadã, espaço que deve ser gerido democraticamente, com acesso garantido para todas e todos, com direito de falar e de ouvir para todas e todos, dentre outros –, ela não toca na questão fulcral aqui, qual seja, as implicações, para a política como “guerra de posições”³², da dimensão política do ensino de história e vice-versa. Defendemos que se se faz um “experimento de fronteiras” (LACLAU e MOUFFE, 2015a, p. 57), e se leva às últimas instâncias o que significa afirmar que o ensino de história é político, perceberemos que a sala de aula tem um espaço muito menos “asséptico” e “seguro” do que usualmente se fala; e não só: essa dimensão política não somente é parte constitutiva do ensino de história, como a

³² “(...) É óbvio que se deve estabelecer um equilíbrio entre demandas antagônicas. Porém, é importante destacar que esse equilíbrio não será o resultado de se ter encontrado um ponto no qual ambas as demandas tenham se harmonizado – nesse caso, retornaríamos à teoria do jogo de quebra-cabeças. Não, o antagonismo entre duas demandas é, nesse contexto, inerradicável, e o equilíbrio consiste em limitar os efeitos de ambas de tal modo que o equilíbrio social – algo muito diferente de uma harmonização racional – possa ser obtido. Mas o antagonismo, ainda que seja socialmente regulado e controlado, subsistirá sob a forma do que poderia ser chamado de ‘guerra de posições’. (...)” (LACLAU, 2011, p. 171)

depende da forma que isso é evocado esse ensino torna-se mais significativo para as e os alunos.

O próprio uso dos termos “asséptico” e “seguro” aqui demonstra o contexto histórico de escrita dessa dissertação e como ele age sobre nossa reflexão. As aulas da professora Regina analisadas aqui poderiam facilmente serem consideradas “doutrinação”. No site do movimento Escola sem Partido, na seção *Flagrando o doutrinador*, o primeiro item para identificar um professor que escapa à sua função diz:

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

- *se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;*

(seção Flagrando o doutrinador, escolasempartido.org, grifo no original)

Não se pode coerentemente afirmar que a sala de aula é espaço de democracia, de efetivação de direitos, de aprender cidadania e afins sem igualmente considerar que ela é espaço de articulação entre conhecimento histórico escolar e fatos ônticos da política. Isso significa reconhecer também que ela é espaço de produção discursiva de antagonismos e de disputas hegemônicas. Retomando, agora nos termos de Marchart, o que a teoria política do discurso fala sobre a produção de sentido e antagonismo fica claro porque devemos ver a sala de aula desta forma:

Se a sistematicidade do sistema... é um resultado direto do limite exclusionário, então antagonismo serve como o fundamento do sistema — enquanto simultaneamente subverte a identidade do sistema. (...) Portanto não teremos qualquer sistematicidade, ou significado algum, sem ao menos alguma forma de antagonismo. Então algum nível de antagonização é uma precondição necessária para que o significado surja. Sem antagonismo – sem significado.

(MARCHART, 2007, p. 146, tradução livre)

É por isso que Marchart refere-se a antagonismo como uma categoria do político. E, sobre espaços políticos/públicos, Laclau e Mouffe (2015a, pp. 269-270) os definem da seguinte forma:

A distinção público/privado se constituía na separação entre um espaço em que as diferenças eram apagadas pela equivalência universal dos cidadãos, e uma pluralidade de espaços privados em que aquelas diferenças se mantinham em pleno vigor. É nesta altura que a sobredeterminação de efeitos ligada à revolução democrática passa a deslocar a linha demarcatória entre o público e o privado e a *politizar* as relações sociais; isto é, a *multiplicar os espaços em que as novas lógicas da equivalência dissolvem a positividade diferencial do social*: este é o longo processo que vai das lutas dos trabalhadores no século dezenove às lutas das mulheres, diversas minorias raciais e sexuais, e diversos grupos marginais, e às novas lutas anti-institucionais no século XX.

Agora temos estabelecidas nossas definições de política – ordenamento das diferenças e do dia a dia em um espaço social entendido como discursivo – e de político – ato de poder que estabelece uma prática que é esquecida e sedimentada ao longo do tempo, que pode ou não ser reativada conforme o jogo político –, e temos também uma definição de esfera pública – momento onde a lógica da equivalência subverte a lógica da diferença – que deixa clara sua relação com o imaginário igualitário. A teoria política do discurso enquanto uma ontologia política do social nos provê um enquadramento que possibilita a compreensão fina do peso e das consequências de considerarmos a sala de aula de história uma esfera pública, além de também nos auxiliar a justificar porque a sala de aula deve assim ser considerada. Temos, desta forma, os elementos principais para pensar o ensino de história enquanto instaurador de esferas públicas: estabelecimento de uma maneira das pessoas estarem juntas que é qualitativamente diferente de uma simples soma numérica de indivíduos; funcionamento de uma lógica da equivalência que desfaz, embora nunca totalmente, a lógica diferencial individualista; construção discursiva de algum tipo de antagonismo que reativa o momento político da sedimentação de uma determinada prática. Todos esses elementos estão presentes de forma significativa nas aulas da professora Regina. Como veremos na seção seguinte, junto com os vários momentos onde a professora reativa o momento político de práticas sedimentadas e esquecidas, são esses os fatores que tornam o ensino de história praticado por ela bem sucedido em presentificar um futuro aberto.

...e começaram [os Estados Unidos] a ver no presidente João Goulart um Fidel: “Imagina se o Brasil se torna comunista?”. Não era nada disso. E aí, entreguismo: entregaram de bandeja nosso país. Ele [Goulart] era um nacionalista, nada a ver socialista. Tinha lá suas terras no sul, no Uruguai. Agora, ele tinha essa visão [da necessidade das reformas de base]. ... Aí vai a classe média, faz suas manifestações “com Deus, pela família e pela liberdade”. Não sei o que Deus tem a ver com isso, tratando socialismo como se fosse coisa do “demo” ... O golpe falava em liberdade, mas o que foi implantado no Brasil nesses 21 anos foi uma das piores ditaduras. Onde estava a liberdade? Em lugar nenhum.

(...)

É muito ruim, sabe, a gente perceber que as pessoas ainda não conseguiram ter o seu direito mais fundamental que é o da educação plenamente garantido. Não conseguiram. Porque eles veem as escolas públicas como um depósito de carentes, de pobres. Porque os filhos deles estão no tal São Bento, no Santo Inácio, no Sacre Coeur, no Notre Dame. No Corcovado, na Escola Parque. A mensalidade custa aí por baixo uns dois mil e pouco. E essa escola pública, que é a única que deveria ter — que tenham lá seu Sacre Coeur, quem quiser pagar dez mil que pague — mas essa escola aqui é nossa. Financiada com nossos impostos, com tudo que tem direito.

(aula de 17 out. 2014, terceiro ano, ditadura militar, adaptado)

A aula da qual o trecho acima foi tirado aconteceu poucos dias antes do segundo turno das eleições para a presidência daquele ano. Assim, analisamos aqui uma operação

historiográfica escolar *stricto sensu* que foi realizada nos primeiros tempos do estabelecimento da sociedade brasileira por meio de um antagonismo radical entre dois campos cuja nomenclatura tem variado, mas que naquele momento se definia por petistas e antipetistas. Essa informação é importante para caracterizarmos uma das possibilidades explicativas dos rumos que a professora Regina deu a essa aula: a aula de história é o momento da transformação de conhecimento em saber, continuando um processo que já vem da noosfera; a explicação histórica no contexto escolar mantém sua pertinência epistemológica ao fazer parte da organização institucional da vida dos saberes históricos na sociedade; a professora ou o professor tendem a ter mais espaço para adaptar o seu trabalho do que, digamos, um/a autor/a de livro didático, porque está frente a frente com o auditório ao qual sua explicação se dirige, sem falar do cotidiano que compartilha com os mesmos, o conhecimento da escola, do território do entorno, etc. Nesse momento a professora Regina, docente do Olinto há quase 30 anos, conhecedora das turmas e do seu perfil, mobiliza as suas convicções sobre o conhecimento histórico como um caminho para a conscientização política e para a politização – lembremos que em outra aula a professora disse “Porque nós somos seres políticos. Então nos politizarmos é fundamental” (ver p. 56) – e leva em conta, dentre todas as características que seu auditório possui, o fato de que são jovens cidadãos, usuários da rede pública de educação – que ela experimenta em sua vivência própria o quão precarizada tem sido –, que irão votar dali a poucos dias. Frente a esse auditório, o aspecto do conhecimento histórico que a professora julga mais importante destacar é a continuidade entre aquela conjuntura e a sua contemporânea: a não realização de reformas que efetivassem o direito à educação ao menos em parte porque outros grupos sociais consideram a escola pública não como espaço de efetivação de direitos democráticos, mas como depósito de pessoas cuja incapacidade de consumir os exclui da sociedade. A professora em sua primeira entrevista explicita como o conhecimento histórico é importante, para ela, na medida em que ele possibilita que as pessoas consigam apreender os contextos e mobilizá-los em suas interpretações de mundo. Na mesma entrevista ela utiliza o exemplo de ver um filme e conseguir apreender pelo contexto de produção da obra e afins as mensagens que ele quer passar, o que pode impossibilitar o acesso a ele por parte de pessoas menos informadas. O destaque que ela dá à capacidade de apreender contextos tem a ver com sua visão da história enquanto algo fundamental a toda e todo cidadão, sendo um conhecimento extremamente marcado por sua função social de politização. Vê-se aqui a interação entre os saberes docentes, o lugar social que a professora ocupa – ameaçado, tanto em termos trabalhistas

como epistemológicos –, a imagem de seu auditório que ela mobiliza e como isso impacta sua aula.

As ameaças que o lugar social de professora de história da escola pública sofrem são várias e deslocam sua identidade gerando amplo espaço para a elaboração discursiva de antagonismos. A professora trabalha numa escola que não tem estrutura adequada, como biblioteca e sala de vídeo, nem tempos de aula o bastante por semana para que ela realize o seu trabalho, e não obstante ela é cobrada e vigiada para produzir números que são mudos sobre essa realidade estrutural. A aplicação em seu dia a dia das ferramentas da cultura da mensuração – presença da IGT na escola, pressão de colegas professores para aprovar alunos e assim a escola receber a bonificação, aplicação de provas do SAERJ, uso da nota do SAERJ como pontos para a sua matéria diminuindo a sua autonomia para valorizar seus trabalhos autorais em sala – prejudicam seu trabalho imediato, levando a médio e longo prazo que a legitimidade de seu saber ali produzido também seja lesada. Ela fala disso no trecho de aula abaixo, uma das primeiras aulas do terceiro bimestre de 2014, ao apresentar o cronograma dos trabalhos desse período:

...e trabalhei com vocês aquelas várias questões do enem [em um sábado letivo recente], e não pude vir no outro sábado, porque é o dia que resolvo várias questões da minha vida particular. Como eu não vim quinta [dia de reunião], então não conversei com as pessoas sobre essa questão do saerjinho. Mas sexta-feira que vem eu dou essa definição pra vocês. Por mim pode valer menos [o saerjinho]. Ele tá aí, ele existe, tem que valer uma nota... por que que tem que ter uma nota? Segundo a orientação pedagógica, é pro aluno ter um estímulo... Queria que vocês pensassem isso de uma forma diferente, mas enfim... Eu sei porque eu já fui aluna também, gente, cuidava bem da minha nota. Né não, Reginaldo? Você também corre atrás de nota? e você, Renata? não tem jeito, né? Essa coisa de nota aí. *Enfim, então tem que ter a nota. Eu só não sei qual critério ficou estabelecido pra esse bimestre, se ficou a cargo de cada professor. Se for assim, melhor ainda, eu diminuo o valor desse saerjinho, aumento o valor desse trabalho, aumento mais um pouquinho da apresentação e da minha prova também.* Agora, como eu tenho a preocupação que vocês façam bem o tal do saerjinho, eu tô ali dissecando o conteúdo. *Imposto, de certa forma, né, pela secretaria estadual de educação, e que é cobrado no saerjinho. Agora, é o que eu falo pra vocês: o tempo que eu tenho pra trabalhar esses conteúdos com vocês é muito pequeno. Vou mostrar pra vocês depois o tal livrinho, o currículo mínimo, que é mínimo sim, mas pro espaço de tempo que eu tenho ele é máximo.* Porque pra trabalhar aí esse currículo que a secretaria impõe precisaria de no mínimo 3 aulas por semana. Então isso já me dava um conforto. *Isso ia traduzir num trabalho mais detalhado com vocês, mas eu não tenho isso, tenho dois tempos.* E eu, hombridosamente, não falto. Claro que sou um ser humano, estou aí exposta às intempéries, mas eu procuro driblar aí da melhor maneira possível. (...) Então, gente, eu sempre falo pra vocês: o envolvimento é fundamental. A leitura, vocês não podem prescindir disso. O livro didático não foi entregue porque eu tinha menos livros do que alunos, mas ele está aí, continua à disposição de vocês. Quem quiser o livro emprestado pra fazer a leitura em casa, é só falar. Fala com Reginaldo, ele já tá expert nessa questão de distribuição de livros. Eu acho importante que vocês leiam. Não precisa ser necessariamente esse livro.

(aula sobre impactos da Guerra Fria na América Latina, início de bimestre, 15 ago. 2014, adaptado)

A professora Regina expõe aos seus alunos e alunas a tensão que há entre seu lugar social e a noosfera, qual seja, ela enquanto autora da sua aula e as políticas pedagógicas impostas pela secretaria de educação: o currículo mínimo e o saerjinho, que nesse período devia gerar um bônus nas notas dos estudantes em todas as matérias. O processo que vemos aqui parece com aquilo que Chevallard comenta sobre a necessidade do saber se manter legítimo frente à sociedade para manter sua estadia na escola, com significativas diferenças: o que está acontecendo não é o saber ensinado perdendo prestígio, mas seu ensino adequado, que faça jus à complexidade da matéria e que possa ser adaptado ao auditório em questão, sendo impossibilitado por questões infraestruturais da rede estadual: poucos tempos de história por semana. Percebe-se a falta de onde surge a demanda popular por uma educação.

Nesse trecho que ora analisamos destacam-se a elaboração do antagonismo escola pública/escola particular e o estabelecimento de uma lógica da equivalência ao se dizer “essa escola é nossa”. Quando ela faz essas articulações, o que ela está fazendo é expor ao seu auditório que a estrutura discursiva que os constitui como sujeitos, qual seja, essa escola pública, financiada com dinheiro dos impostos que todos pagam para que sejam efetivados os direitos de todos, I) não alcança a plenitude que lhes é devida, estabelecendo uma demanda não atendida; II) elabora que, portanto, como a escola pública não tem a qualidade e a atenção que deveria, suas identidades de sujeitos detentores de direitos não são alcançadas plenamente, e isso não acontece por causa da existência das escolas particulares, fazendo referência ao espaço social como discursivo perpassado por antagonismos onde as identidades se constituem em exclusão contínua. A escola pública não recebe atenção que deveria porque é vista como depósito de pessoas carentes porque há escolas onde se pagam muito por mês para haver um ensino de qualidade de verdade. Ou seja, a professora claramente elabora um antagonismo: a existência da escola privada limita a plenificação da existência da escola pública.

A produção de antagonismos e a difusão do imaginário igualitário tornam a sala de aula um espaço onde os alunos são todos iguais. O que importa ali é a constituição desses sujeitos enquanto cidadãos de um determinado Estado que têm o direito à educação, o direito ao acesso ao conhecimento e à arte produzidos pela humanidade. É o que Masschelein e Simons (2017) destacam quando usam a imagem do momento em que as alunas e alunos saem dos ninhos familiares para adentrarem o portão da escola. É o medo desse momento, onde a lógica da diferença é subvertida pela lógica da equivalência, que faz movimentos conservadores e antigênero ora em crescimento no país e na América Latina (Junqueira, 2017), especialmente o Escola sem Partido, incentivarem a vigilância autoritária dos

ambientes escolares usando termos e imagens que pintam esses espaços como impenetráveis e completamente dominados pela figura de um/a professor/a doutrinador/a em potencial.

Entendo que as duas coisas – elaboração discursiva de um antagonismo e difusão do imaginário igualitário – se conjugam politizando o espaço da sala de aula, tornando-a uma esfera pública, fazendo com o que a articulação que constitui aqueles sujeitos em aliança produza uma história disponível para ser feita (KOSELLECK, 2006). Acompanhando Laclau (2013, p. 191), penso que um horizonte aberto se cria por um “nós” formado a partir de uma demanda democrática. O autor não se refere estritamente a uma demanda formada dentro de um regime democrático, porque *stricto sensu* uma demanda não precisa de um regime específico para existir. Laclau fala de “democrática” no sentido descritivo de uma demanda inscrita no marco simbólico da revolução democrática, fazendo eco a Tocqueville. “Democrática” aqui significa uma demanda formulada “para o sistema por alguém que foi excluído dele – que existe uma dimensão igualitária implícita nela” e que mostra também algum tipo de “exclusão ou privação” (LACLAU, 2013: 191). Toda demanda, então, que reclama por igualdade onde ela não está presente, e que tem potencial para virar uma ação histórica, no sentido de pensar e trabalhar na transformação dessa condição de exclusão ou privação.

Nesse ponto da reflexão as discussões sobre o conceito de esfera pública são extremamente úteis para destacarmos no campo do ensino de história as questões políticas envolvidas nas condições de um ensino de história significativo. Isso assim me parece por dois motivos: não obstante os autores e autoras que utilizo destacarem repetidamente o valor do *político*, em seus textos quando se descreve um caso histórico de uma luta ainda assim o conceito usado é o de esfera pública³³, porque ao fim e ao cabo precisamos de um nome para dar ao momento e espaço em que o político é reativado; segundo, ele ajuda a localizar o que está em jogo ao se falar de um ensino de história significativo nos marcos democráticos – embora não seja somente nós professores dessa disciplina sob ataque – por meio do debate acumulado na teoria política sobre ele. Vou tentar mostrar, então, o poder heurístico que há quando se faz uma afirmação relativamente simples: na medida em que esfera pública é o momento onde um “nós” se forma; que esse “nós” é uma forma de constituir um horizonte

³³ Alguns exemplos de Laclau: “Através da presença dessa nova constelação de demandas, a esfera pública se tornaria mais democrática...” (2013, p. 264); “...o espaço que essas lutas [feministas] criam... não será menos comunitário e público do que aquele em que... as eleições são disputadas (...) Vejo o vigor de uma sociedade democrática na multiplicação desses espaços públicos” (2011, p. 177); “A alternativa é mais complexa, mas é a única, a meu ver, compatível com uma política verdadeiramente democrática. Aceita inteiramente a natureza plural e fragmentada das sociedades contemporâneas, mas... tenta inscrever essa pluralidade em lógicas equivalenciais que possibilitem a construção de novas esferas públicas” (2011, p. 104), etc.

disponível; que esse “nós” é, também, necessariamente resultado de alguma exclusão para que seus limites sejam marcados e seu significado criado, a instauração de uma esfera pública é um momento significativo para a construção do sentimento de agência histórica.

...então semana que vem eu vou trazer pra vocês pra mostrar esse material. Tem uma reportagem de um jornal chileno, gigante em circulação, também muito boa, tá tudo em espanhol mas é fácil da gente traduzir. Vocês têm aula de espanhol, já são expert em espanhol, vão me ajudar a traduzir essa matéria do jornal chileno onde ele [o repórter] faz um estudo comparativo das ditaduras no Chile, na Argentina e aqui no Brasil. E depois, esse jornalista, ele faz uma análise sobre os efeitos [das ditaduras] tanto no Chile como na Argentina, e aqui no Brasil. Ele resgata a importância dessas madres e abuelas – acho tão bonito, abuelas – da Praça de Maio. Que até hoje elas estão ali denunciando a morte, o desaparecimento, dos seus entes queridos. E na semana passada... saiu matéria sobre o rapaz que foi identificado como um dos desaparecidos e encontra sua vó³⁴. No meio daquelas notícias tão sangrentas, de tanta loucura, essa matéria tão interessante... A emoção daquela avó, daquele neto... vocês leram? vocês viram? Tão simbólico. E evidente, né, gente, vocês têm obrigação não só por informação, para estarem antenados com o que acontece, mas também pra tal avaliação bimestral. ... Quando eu li a matéria eu pensei logo em vocês. (...) Então, gente, falar dos impactos da guerra fria na América Latina é falar de ditaduras.

(aula sobre impactos da Guerra Fria na América Latina, início de bimestre, 15 ago. 2014, adaptado)

No trecho de aula acima a professora falava sobre objetos do Chile trazidos de lá pela diretora da escola que ela planejava mostrar para a turma: encartes de museus da ditadura e jornais. Ele é representativo de boa parte da empiria desta pesquisa, na medida em que vemos uma estratégia da professora Regina que aparece em quase todas as suas aulas: a mobilização de uma notícia ou outro material jornalístico para pontuar uma informação do conhecimento didatizado ou como um gancho inicial para entrar de maneira fluída no tema da aula. Nesse dia ela começou a aula falando da viagem que a diretora havia feito ao Chile, comentou sobre os museus de lá, seguiu falando dos objetos de viagem e chegou ao ponto transposto. Há aí a elaboração de uma identidade social de latinoamericanos por meio desses paralelos históricos – nós, o Chile e a Argentina passamos por períodos ditatoriais no passado recente –; iniciada com a citação de um periódico, o que serve para criar a sensação desse mundo compartilhado. Essa é a dimensão pública analisada em Penna e Silva (2016: 177):

Ao analisarmos a operação realizada pela professora Regina numa turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública, percebemos a *inserção desta operação no espaço público através da tentativa de compartilhar com os alunos a responsabilidade pela continuidade e transformação do mundo comum.*

³⁴ “Ativista vê neto desaparecido pela 1ª vez após 36 anos na Argentina”. Mundo. *GI*. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/08/ativista-finalmente-reencontra-neto-desaparecido-ha-36-anos-na-argentina.html>. Acesso em 1 set. 2019.

A noção de mundo para Hannah Arendt refere-se a um espaço compartilhado entre todas e todos, cuja existência precede nossa entrada no mundo e continuará após nossas mortes. Ela serve para demarcar um espaço simbólico cuja existência é fundamental para a continuidade do mundo – devemos ter em mente que isso foi escrito em 1958 e um holocausto nuclear era de fato algo no horizonte possível. É, assim, coerente e significativo – tristemente – que também recorramos a essa noção no momento presente³⁵.

A produção desse mundo, no entanto, passa não somente pelo seu diferencial positivo, como a teoria política do discurso nos ensina, mas pela criação de limites antagônicos para criar o significado. No trecho citado o “eles” do “nós” sendo elaborado refere-se às ditaduras militares que perpassaram a América Latina e que ainda deixam marcas – que cumpre aos alunos e alunas vigiarem e desconstruírem. O conhecimento do passado histórico de grupos subalternizados como pessoas negras, mulheres, LGBTs e setores da esquerda perseguidos por regimes anticomunistas tem servido enormemente para que jovens percebam relações de subordinação como de opressão (LACLAU E MOUFFE, 2015, p. 270) e ativem a dimensão igualitária da sua existência por meio de demandas democráticas.³⁶

Para a história a dimensão política é inevitável, na medida em que falar do passado, investigar como o presente tornou-se presente, implica em reativar o político continuamente, desfazendo o processo de sedimentação de práticas sociais esquecidas ao longo do tempo. Essa ideia, que vimos apontando ao longo desta dissertação, terminará de ser exposta na seção seguinte (3.2). E a recíproca também se aplica: a luta política necessita de uma tematização do passado. A elaboração discursiva de um antagonismo, ocorrido por causa de uma ou mais identidades deslocadas, frequentemente precisa trazer consigo uma interpretação do passado para constituir seu limite antagônico.

Minha hipótese é que o ensino de história da professora Regina funciona como um instaurador de esferas públicas por meio da difusão do imaginário igualitário característico da era moderna e caro aos processos de democratização. Isto possibilita que suas aulas desenvolvam a capacidade de instaurar esferas públicas por meio da articulação que ela faz entre o dia a dia da explicação histórica em sala e a construção discursiva de antagonismos, notadamente aquele entre a Olinto e a SEEDUC devido às políticas de mensuração desta

³⁵ Em maio deste ano o jornal britânico The Guardian atualizou seu manual de redação sugerindo que não se fale mais em “aquecimento global”, mas em “colapso” ou “crise” climática. “Agora é crise” <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/agora-e-crise/>

³⁶ Ver SALLES (2019) e SALLES e SILVA (2018) para analisar a relação entre movimentos de extrema-direita contemporâneos e o anticomunismo contemporâneo que se alinha ao anticomunismo que tornou possíveis essas ditaduras na América Latina.

última que em última instância inviabilizam um ensino de qualidade. Colocar na mesma cadeia de significantes – qual seja, “aula de história” – uma exposição sobre a guerra fria e uma crítica explícita às políticas de mensuração da SEEDUC funde o conhecimento da história à luta política pelo horizonte igualitário concretizado na demanda por uma educação pública de qualidade. A difusão do imaginário igualitário acontece também quando a professora em sua fala, no momento em que está acontecendo ali no diálogo entre ela e estudantes a transformação de conhecimento em saber, municia a turma com outros vocabulários, criando a possibilidade deles redescreverem situações do seu cotidiano – tanto individual como coletivo – em termos emancipatórios.

3.2 Reativação do político e agência histórica

A sociedade é o político e o político é a instituição do social. Esta instituição do social, uma vez adquirida, conduz à sedimentação das formas sociais e essa sedimentação do social impõe limites ao que se poderá construir politicamente. Por sua vez, *o momento de reativação é aquele em que passamos da forma sedimentada do social para o momento primitivo de sua instituição, através de atos de caráter político.* (...) Entretanto, após a crise da República de Weimar, em 1930, muitas coisas que não eram possíveis passaram a ser, pois a fronteira entre o social e o político estava em deslocamento. *Uma hegemonia plenamente conquistada é aquela que oculta os rastros de sua instituição originária. Caso contrário, há a reativação do momento primitivo.*

(LACLAU, 2015b: 31-32)

A disciplina história está constantemente lembrando da contingência da sociedade. O trabalho historiográfico consiste em explicar porque uma ordem se estabeleceu de uma maneira e não de outra, ou seja, consiste justamente em seguir os rastros de institucionalizações hegemônicas. A dimensão política é onipresente na disciplina história na medida em que sua sustentação é a análise de como diferentes ordens sociais foram criadas, se afirmaram e decaíram ao longo do tempo. Como lembra Fernando Penna ao falar daquilo que Ricoeur chama de ucronia, quando se explica um fato histórico ou uma conjuntura histórica está implicado aí que aquilo que aconteceu *poderia ter ocorrido de outra maneira* (PENNA, 2013, p. 63). A história vive assim em tensão constante com os pontos nodais que fixam sentidos para ordenar a sociedade, como por exemplo: ser mulher, ser homem, ser negro, modelos de família, etc, para citar somente as questões mais discutidas hoje, na medida em que ela faz de objeto de estudo práticas sociais bem sedimentadas e publiciza seu conhecimento produzido sobre elas.

Como essa relação com a política aparece na operação historiográfica escolar *stricto sensu*? Paulo Freire já há muito disse que “ensinar é um ato político”, mas devido às mudanças históricas e às reflexões recentes essa afirmação deve ser reenquadrada. Segundo Turin (2018) estamos num momento em que a disciplina história se desinstitucionaliza frente a uma valorização crescente de orientações temporais outras, diferentes daquelas vigentes no século XIX. Por exemplo: enquanto Arendt (2015 [1958]) fala na atividade da ação – atividade humana sinônima de fazer política e que só pode ocorrer no espaço público, que por sua vez só pode existir se o ‘mundo’ existir, essa teia de negócios humanos anterior ao nascimento e posterior à morte individual de cada um – como a mais fundamental para a efetivação da liberdade, mantendo uma clara orientação para um futuro onde o mundo de relações humanas deve continuar existindo para todas e todos, a contemporaneidade neoliberal hegemoniza outras ideias sobre o tempo:

Em vez de noções como as de “formação” e “desenvolvimento”, que embasaram os projetos pedagógicos na modernidade clássica, e que indicavam uma determinada concepção de subjetividade, assim como de temporalidade, vemos a sedimentação de novas categorias que revelam formas de historicidade e de subjetividades distintas. A noção já citada de “flexibilidade”, por exemplo, que está no centro desse processo, caracteriza-se por uma abertura espaçotemporal sem qualquer *télos*. Diz respeito à capacidade de reação (mais do que de ação) a um estado de movimento contínuo e hiperacelerado, mas que não se dirige a nenhum lugar específico

(TURIN, 2018: 4, grifo no original)

Por causa desta mudança em processo nos modos de temporalização torna-se necessário pensar como fica o fluxo das diferenças e das formações de pontos nodais no ensino de história. A temporalidade é um componente importante da política, e a política é um componente importante da temporalidade, uma relação íntima subsumida nas expressões “fazer história” e agência histórica. Nesse ínterim, o antagonismo com os significantes da temporalidade neoliberal podem ser vistos como uma maneira de estabelecer uma temporalidade em sala de aula que possibilite o pensamento. Na segunda entrevista, ao criticar os mecanismos de funcionamento da cultura da mensuração (BIESTA, 2012), a professora ironiza o vazio, em termos de fins declarados da educação, do discurso utilizado pelos gestores da educação estadual:

(...) A Degli vai aposentar. Que nem queria aposentar mas vai, professora de geografia. Andrea de sociologia, que é outra guerreirona, né...

Renata: Ela [Andrea] vai sair?

Regina: Já fez as contas dela. “Fiz 50 anos mês passado, já tenho 25 anos. Não aguento mais isso. Amo essa escola mas não dá mais. Tá me deixando doente”. E é o que eles querem. Professores assim estão incomodando a secretaria de educação. São oito anos, primeiro ano do Sergio Cabral, começou essa política. Até então você tinha claro que tem lá pra secretaria de educação, tem um secretário de educação, e tal, mas nunca houve essa interferência assim dessa forma. Isso começou com Sergio Cabral, mais especificamente

com esse Risolia aí. Entende nada de educação, o cara não é educador, o cara, ele entende de números, né, de fazer, como é que ele chama, é... ele dá um nome engraçado aí... que agora tá na moda falar isso... otimizar. Ele entende de otimizar tudo. *Otimizar gestão, otimizar num sei o que lá... e aí ele entrou otimizando, fazendo essas barbaridades todas.*
(segunda entrevista, 15 dez. 2014, adaptado)

O vazio criticado pela professora e ao qual Gert Biesta (2010, 2012) também dirige críticas é indicativo de um discurso – este cuja temporalidade Turin diagnostica que desfaz os horizontes que possibilitaram a institucionalização da história – que se tornou hegemônico no âmbito institucional. Ao fim e ao cabo, essa dimensão esvaziada criticada pela professora e por Biesta, quando este diz que estamos impossibilitados de nos perguntarmos o que é uma boa educação, deve-se a um discurso que se tornou hegemônico no social e que tem servido para organizar relações. Hegemonia é uma teoria de decisões tomadas num terreno indecidível, ou seja, por meio de atos de poder. As relações hegemônicas se estabelecem e podem impedir que outros discursos cresçam e se difundam, que é o que acontece na situação dos professores da Olinto e da categoria docente como um todo: a visão neoliberal hegemônica dificulta a construção da luta da categoria pela sua visão de educação de qualidade. A lógica da mensuração abraçada pelo âmbito institucional serve para manter ativa e operante a lógica da diferença que impede que efeitos equivalenciais se criem e difundam, impedindo assim a criação de uma cadeia de demandas populares ao Estado. Essa lógica da diferença é a da responsabilização individual de professores e de escolas por parte de alunas/os e turmas com rendimento baixo, ao invés de uma lógica da equivalência que se estabelece ao dizer que a responsabilidade por esse baixo rendimento é do Estado que deveria prover escolas melhores, com mais infraestrutura mínima e afins³⁷. Para pensarmos agência histórica nesse contexto, passemos primeiro a defini-la. Acompanhamos aqui a interpretação de Reinhart Koselleck (2006) quando este fala sobre as mudanças que aconteceram no século XVIII na relação estabelecida pelos homens e mulheres daquele tempo entre passado, presente e futuro, e as decorrências disso. Ao nosso ver, a investigação acerca do sentimento de agência histórica passa fundamentalmente pelos futuros presentes.

A forma como lidamos com as formas temporais – com o passado, com o presente e com o futuro – são historicamente localizadas. E, não obstante, elas impactam e são

³⁷ Como já descrito no capítulo 2, esse cenário gera uma série de efeitos de deslocamento e daí elaborações discursivas de antagonismos. Um momento recente da elaboração discursiva do antagonismo professores *versus* lógica da diferença conforme aplicada pelo neoliberalismo está no livro recente *Educação contra a barbárie* (CÁSSIO, 2019), cujo título já é sintomático. A obra expõe de forma didática as articulações entre cultura da mensuração, que o livro chama de barbárie gerencial, que busca destruir as escolas de fora para dentro, e os movimentos reacionários de extrema-direita, a barbárie total que busca destruir as escolas a partir de dentro.

impactadas pelo decorrer da história humana e pelos jogos de linguagem. As transformações ocorridas no século XVIII servem de marco histórico para a teoria política do discurso:

A centralidade que damos à categoria “discurso” deriva de nossa tentativa de enfatizar o caráter puramente histórico e contingente do ser dos objetos. Esta não é uma descoberta fortuita que poderia ter sido feita em qualquer ponto no tempo, mas está profundamente enraizada na história do capitalismo moderno. Em sociedades que possuem um baixo nível tecnológico de desenvolvimento, onde a reprodução da vida material é realizada por meio de práticas fundamentalmente repetitivas, os “jogos de linguagem” ou sequências que organizam a vida social são predominantemente estáveis. (...) Foi só no mundo contemporâneo, quando a mudança tecnológica e o ritmo de deslocamento da transformação capitalista constantemente alteram as sequências discursivas que constroem a realidade de objetos que o caráter meramente histórico do ser se torna plenamente visível. Nesse sentido, o pensamento contemporâneo como um todo é, em grande medida, uma tentativa de lidar com essa realização crescente e o conseqüente afastamento do essencialismo.

(LACLAU e MOUFFE, 2015b: 59)

Como se disse no ponto 2.2, ao longo da modernidade o que vai se transformando são as próprias práticas de significação enquanto tais, ou, como Marchart resume: “*o fundamento supostamente estável da própria conceitualidade se desfaz*” (2007: 54, grifo no original, tradução livre). Tal mudança é muito perceptível na historiografia com o surgimento do conceito moderno de história.

2. A boa e velha expressão latina “historia” [*Historie*], o conceito que se refere ao conhecimento e à ciência das coisas e dos acontecimentos, foi ao mesmo tempo absorvido pelo novo conceito de história [*Geschichte*]. Em outras palavras: a história, como realidade, e a reflexão sobre esta realidade foram fundidas em um conceito comum, o conceito de história em si. A partir de então o processo dos acontecimentos e o processo de sua conscientização convergiram para um conceito único. Nesse sentido, a nova expressão pode ser considerada como uma espécie de categoria transcendental: as condições de uma experiência possível da história e as condições de seu conhecimento possível foram reunidas em um mesmo conceito.

3. Nesse processo de convergência, no início de natureza puramente semântica, está contida a renúncia a uma instância extra-histórica. Para experimentar ou reconhecer a história em si não era mais necessário recorrer a Deus ou à natureza.

(KOSELLECK, 2006: 236-237)

A exposição da história da formação semântica do conceito moderno evidencia duas implicações fundamentais da sua existência e do seu modo de ser: primeiro, a justaposição do conceito que se referia aos eventos passados e do conceito que tratava do conhecimento destes eventos leva à criação de uma “categoria transcendental” que reúne as condições de “experiência possível” e de conhecimento da história; segundo, a renúncia a uma instância extra-histórica, a recusa de uma história que atinge o ser humano “como um destino”, produz um pensamento onde o homem prevê, planeja e sobretudo produz a história. O surgimento do

conceito moderno de história também deixa claro que ele foi tanto sintoma quanto iniciador do sentimento de capacidade de agência histórica:

Uma história que só é história quando e na medida em que é conhecida está, é claro, mais fortemente ligada ao homem do que uma história que, no seu acontecer, atinge o homem como um destino. O conceito reflexivo, de história como tal, abre um espaço de ação em que os homens se veem forçados a prever a história, a planejá-la, a *produzi-la*, nas palavras de Schelling, e por fim a fazê-la. Desde então, história já não significa apenas relatos e informes sobre acontecimentos passados. (...) Desde o final do século XVIII a expressão abre novos horizontes de planificação social e política, que apontam para o futuro. Levada adiante na década anterior à Revolução Francesa, e em seguida impulsionada pelas perturbações revolucionárias, a história se transformou, embora não exclusivamente, em um conceito de ação.

(KOSELLECK, 2006: 237)

Ele, o conceito moderno, tornou-se também iniciador do sentimento de agência histórica e da abertura da história na medida em que, prestando-se à luta política, ele virou também um “conceito de ação” e bandeira de apelo à participação ativa na realidade social: “A expressão ‘fazer história’, empregada inicialmente com reservas, terminou por impor-se. Empregada como desafio, ganhou uma função apelativa” (Idem: 241). Essa forma de ver a história, não obstante as mudanças nas formas de temporalização do presente, subsistem. A professora Regina mobiliza essa dimensão do conceito moderno de história no trecho de aula abaixo onde fala sobre os processos eleitorais:

...pós Sarney teremos o primeiro presidente eleito pelo voto popular. Então, gente, é uma história agora muito nossa: depois vai ser o Fernando Henrique Cardoso, com dois mandatos, Lula, com dois mandatos, e a presidente Dilma, terminando um mandato. E agora quem vai ser eleito aí no domingo. Talvez não domingo, né, porque teremos segundo turno, mas quem serão os dois? ou as duas? Vamos ver. Seja lá quem for, gente, nós temos que discutir muito essa questão que emerge de uma transição que realmente não foi a ideal, de eleições diretas que também não representam realmente aquilo que nós aspirávamos e necessitávamos. E agora é o momento de vocês conduzirem esse processo. Tá na mão de vocês.

(aula sobre transição do regime militar para a democracia, 3 out. 2014, adaptado)

Este conceito tem uma localização no tempo. Ele surgiu no século XVIII devido a uma nova articulação entre passado e futuro, entre um “espaço de experiência” e um “horizonte de expectativas”, categorias transcendentais de Koselleck que se diferenciaram de maneira radical. A experiência é o passado tornado presente, “saturado de realidade” (KOSELLECK, 2006: 312): é aquilo que vivemos, enquanto indivíduos ou sociedades inteiras, que atribuímos sentido e permanece conosco. A expectativa é, por sua vez, o futuro presente: o que ainda não aconteceu, o que se teme, o que se espera, o que é apenas previsto, que possui presença no presente na medida em que é parte de planejamentos, prognósticos e afins. É da tensão entre a experiência e a expectativa que nasce o tempo histórico.

Para Koselleck, somente através de metáforas espaciais é possível trabalhar o tempo (2010: 9). Os termos “espaço” e “horizonte” não são utilizados à toa. Podemos visualizar a relação entre ambos imaginando uma planície: nós somos o presente; o que vemos atrás de nós é o passado ao qual atribuímos sentido e portanto permanece conosco, o nosso espaço de experiência; à frente está a nossa expectativa, que criamos com base nas nossas experiências. Porém, a nossa expectativa também redefine as nossas experiências, de acordo com o que de fato se torna realidade. A dinâmica entre os dois, a experiência e a expectativa, é o tempo histórico, é o que define as condições de produção da história. A espacialidade das categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativas é importante para conseguirmos representar como elas funcionam na produção da história. Resgatemos o exemplo do camponês medieval que Koselleck usa. De modo geral, o ciclo de sua vida era ditado pela natureza e pelas oscilações nas vendas de produtos agrícolas à longa distância. Seu espaço de experiência era majoritariamente o mesmo de seus pais e avós, e as suas expectativas idem; definidas pela Igreja como para além deste mundo. No mundo da política, Koselleck nos lembra, era diferente; porém, somente depois do Renascimento e da Reforma que a “tensão dilacerante” (KOSELLECK, 2006: 315) entre experiência e expectativa foi aos poucos alcançando outras camadas sociais. A ruptura definitiva dessa relação veio com a ideia de progresso, surgida no século XVIII quando as expectativas foram definitivamente rompidas, criando outras completamente novas e principalmente deixando o horizonte aberto e amplo de possibilidades, se afastando das experiências. A história se acelerou na medida em que o passado ficava para trás cada vez mais rápido e as experiências tinham de ser reformuladas repetidamente, e os homens e mulheres avançavam velozes em direção ao futuro, e o presente era um piscar de olhos.

(...) a partir de 1789 a mudança da organização social e política realmente parecia ter rompido todas as experiências tradicionais. Lamartine, em 1851, escreve que desde 1790 já vivera sob oito formas de governo diferentes, e sob dez governos. “A rapidez do tempo supre a distância”, sempre novos acontecimentos se inserem entre o observador e o objeto. “Não há mais história contemporânea. Os dias de ontem já parecem sepultados bem fundo nas sombras do passado” [Lamartine, APUD Koselleck]. (...) Não apenas o fosso entre o passado e o futuro aumenta; a diferença entre experiência e expectativa é sempre superada, e de forma cada vez mais rápida, para que possa continuar viva e atuante. (KOSELLECK, 2006: 322)

Essa mudança histórico-linguística (KOSELLECK, 2006: 236) que cria o conceito moderno de história é sintoma do processo histórico ao qual Marchart faz alusão em seu texto que vimos citando em nosso trabalho. Estamos nos referindo a um período histórico marcado

pelas mudanças nas formas mesmas de significação que demonstra um enfraquecimento ontológico das figuras de fundamento que, por sua vez, ampliam o escopo da agência humana sobre o mundo. Por sua vez, a aceleração das mudanças e da transformação do mundo, modificando drasticamente a composição do social, faz com que constitui-lo, totalizá-lo e sedimentá-lo torne-se cada vez mais uma operação mais complexa. Torna-se crescentemente complexo fixar identidades sociais. Nesse sentido, a teoria política do discurso, surgindo de um olhar heterodoxo sobre a tradição marxista, pode ser entendida para os nossos propósitos algo como um corolário desse processo:

...Nosso exame da história do marxismo mostrou, neste sentido, um espetáculo bastante diferente daquele representado pelo positivismo ingênuo do socialismo “científico”: longe de um jogo racionalista, no qual os agentes sociais, perfeitamente constituídos em torno de interesses, travam uma luta definida por parâmetros transparentes, vimos as *dificuldades da classe trabalhadora em constituir-se como um sujeito histórico*, a dispersão e fragmentação de suas posicionalidades, a emergência de formas de reagregação social e política – “bloco histórico”, “vontade coletiva”, “massas”, “setores populares” – que definem os novos objetos e as novas lógicas de sua conformação. Assim, estamos no campo da sobredeterminação de umas entidades por outras, relegando toda forma de fixação paradigmática ao horizonte último da teoria. É esta lógica específica de articulação que devemos agora tentar determinar.

(LACLAU e MOUFFE, 2015a: 177-178)

Laclau e Mouffe leem a história do pensamento marxista sob a chave não de “um jogo racionalista... uma luta definida por parâmetros transparentes”, mas como a busca da constituição da classe trabalhadora enquanto sujeito histórico frente à “dispersão e fragmentação de suas posicionalidades, a emergência de formas de reagregação social e política”. Para os efeitos deste trabalho, podemos entender a teoria política do discurso como uma investigação política verticalizada de como se dá a construção do sentimento de agência histórica, que pode se manifestar tanto na percepção da possibilidade da ação em termos de um futuro aberto presentificado, tanto na forma de um apelo mesmo à ação.

Todavia, devemos ainda destacar alguns elementos da discussão sobre temporalidade, quais sejam: as diferenciações entre passado, presente e futuro descritas por Koselleck não se dão mais da mesma forma. De fato, pode-se afirmar com Hans Gumbrecht que na construção social do tempo sob a qual vivemos “já não sentimos que estamos ‘deixando o passado para trás’ e o futuro está bloqueado. Um presente assim amplo acabaria por acumular diferentes mundos passados e os seus artefatos numa esfera de simultaneidade” (GUMBRECHT, 2010: 152). Gumbrecht afirma que não podemos mais aprender com a história (2011) e um dos motivos para isso é que estamos vivendo um presente amplificado que fagocita o passado e faz dele parte de si de uma maneira que o autor chama de um desejo por presença, e não por meio do usual estudo do passado para tirar dele lições úteis ao presente e ao futuro.

Se no conceito moderno de história a função pedagógica da história era a reflexão e o prognóstico, porque tal conceito era sintoma e causador de um período marcado pelo horizonte de expectativas aberto e disponível, atualmente a história parece ter perdido seu potencial de instrução e ter-se tornado uma forma de fuga do tempo presente. É neste ponto que Gumbrecht cunha um novo conceito para ser aplicado ao mundo contemporâneo: o cronótopo³⁸ do presente amplo.

Desde os anos 1970 (...) nosso cronótopo foi profundamente modificado, já não estamos em um cronótopo historicista [como Gumbrecht chama o tempo histórico]. Nosso futuro não continua sendo um futuro aberto de possibilidades. O futuro de hoje é cada vez mais ameaçador, um risco que assumimos com seguros. (...) Do mesmo modo, o passado para nós já não é uma realidade que estamos deixando para trás. Tenho a impressão de que ficamos cada vez mais inundados de passado. E acho que muitas vezes temos um excesso de produção de lembranças históricas.

(GUMBRECHT, 2011: 39)

Gumbrecht diagnostica que atualmente é mais difícil convencer as pessoas da importância de se estudar e ensinar história. Enquanto lidamos como fato inquestionável o futuro como algo aberto e disponível para ser feito – a história continua sendo escrita de modo moderno, tendo como essência a pressuposição do horizonte de expectativas aberto – para aqueles que não compartilham dessa mesma formação, o horizonte de expectativas atual é estreito e tomado por obstáculos, marcado pelo medo do fim do mundo iminente. É esse temor que nos leva a fugir em direção ao passado. Configura-se então uma nova articulação entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas: não deixamos mais a experiência para trás, já que ela não é mais superada por um futuro constantemente rompido por novidades; afastamo-nos do horizonte, obscurecido por ameaças, e mantemo-nos em um presente amplo que não passa, inundado de passado.

A humanidade, frente à possibilidade de sua extinção por culpa de si mesma, entra num estado de certa desorientação. As representações do passado e do futuro predominantes até a Segunda Guerra Mundial, que jamais punham em dúvida a agência individual e coletiva dos homens e mulheres na história, mudaram. Segundo Gumbrecht, em seu habitual tom autobiográfico, a humanidade entrou numa época de espera por um futuro que nunca chegou. Os acontecimentos de 1968 ou o 11 de setembro, por mais intensos que tenham sido, não conseguiram romper o futuro esperado e quebrar este estado estático da sociedade ocidental.

³⁸ Termo que Gumbrecht usa como sinônimo da expressão “construção social do tempo” e explica: “empregarei aqui a palavra cronótopo como sinônimo [de construção social do tempo], apesar de que estou ciente de que esse uso não implica todas as nuances que os estudiosos de Mikhail Bakhtin, o criador desse termo, gostariam” [tradução nossa]. In: GUMBRECHT, H.U. *Our broad present: time and contemporary culture*. New York: Columbia University Press, 2014a, p. 50.

Neste novo cronótopo [do presente amplo] (...) a agência, a segurança e o progresso histórico da humanidade desapareceram numa memória distante. Apenas nos restam o desejo não redimido, a incerteza e a desorientação. Ao mesmo tempo, ameaça-nos um futuro que jamais escolhemos. Não há nem escape nem grande ideia sobre onde estamos neste momento – ou sobre onde deveríamos estar. Isto é, não há qualquer razão para acreditar que o que esteve latente durante tanto tempo passa agora, finalmente, começar a “mostrar o rosto”.

(GUMBRECHT, 2014: 63)

Devemos nos perguntar: será que esta construção social do tempo, percebida por Gumbrecht, aparece nas aulas de história? Fernando Penna (2015), em artigo onde analisa a produção textual de alunos de uma turma de oitavo ano acompanhada pelo nosso grupo de pesquisa, entende que sim. Um dos textos analisados, inclusive, usa a expressão “total dúvida sobre o amanhã” para se referir ao futuro imediato. Penna vê nesses textos de estudantes conjugação das ideias de um futuro fechado por ameaças e forte sentimento de incapacidade de alterar os rumos da história:

A “total dúvida sobre o amanhã” não se deve exclusivamente à expectativa de ameaças terríveis, a falta de crença na possibilidade de mudar os rumos da humanidade também está na raiz dessa questão. A ideia de que não fazemos o nosso destino talvez seja ainda mais pernicioso do que uma expectativa terrível do futuro, porque elimina a esperança, mesmo que pequena, de mudar os rumos da história. O mais impressionante é que, dentre as produções textuais dos alunos da turma de 8o ano em questão, a quase totalidade imaginou uma expectativa trágica de futuro e a maioria não percebeu a possibilidade de mudança. Parece-me inquestionável que dados como esses sejam relevantes e mereçam a atenção dos historiadores, em especial dos professores de história da educação básica. Se não fazemos o nosso destino, não podemos fazer história. Se um futuro assustador não pode ser evitado, por que estudar história? (PENNA, 2015: 73)

Deste diagnóstico surgiu a indagação dessa pesquisa. Frente a esse cenário de futuro fechado, vivendo sob um presente amplo, argumentamos que a professora Regina realiza um trabalho que é considerado significativo porque, a despeito da conjuntura, ela consegue produzir sentimento de agência histórica com suas aulas. Ao longo deste trabalho pontuamos, conforme apresentávamos os conceitos do nosso referencial teórico, como a professora faz isso. Partamos agora para articular esses pontos.

A construção do sentimento de agência histórica nas aulas da professora Regina funciona por meio da reativação do político, que, assim defendemos, acontece de duas formas: por meio da evocação da contingência e consequente lembrança dos rastros das articulações hegemônicas; pela difusão do imaginário igualitário, que funciona em direta articulação com a elaboração discursiva de antagonismos. Começamos explicando a segunda forma, que já foi ensaiada até aqui embora não tenhamos definido os meandros de seu funcionamento.

Uma das formas pelas quais o ensino de história da professora Regina contribui para a construção do sentimento de uma história disponível para ser feita é possibilitando uma redescritção de certas situações: ele torna defasadas certas descrições de maneira a criar um vazio a ser preenchido por uma nova linguagem, o que Laclau define como persuasão (2011, 1999). É por meio desta dinâmica que uma aula de história consegue dar subsídios para que uma situação de subordinação seja significada como uma situação de opressão. O imaginário igualitário fornece novos termos e ideias para redescrever uma situação, abrindo as brechas para que esta seja problematizada – e transformada. O enquadramento muda os horizontes vislumbrados. Ernesto Laclau, ao ser perguntado sobre o papel da educação como difusora de discursos libertadores (“liberatory learning”, [OLSON e WORSHAM, 1999: 136]), sintetiza essas ideias:

Até onde entendo o conceito, a questão do papel de um projeto de letramento concebido no sentido amplo seria próximo ao que Foucault chamou de “proliferação de discursos”. Em uma situação na qual lutas emancipatórias começam, há sempre toda uma transformação a nível discursivo: você sabe como lidar com um conjunto de situações ao qual você não tinha acesso antes. Então discursos contra opressão (se entendermos por isso a noção de letramento em seu sentido mais amplo) são absolutamente essenciais para qualquer luta contra opressão. E aqui gostaria de adicionar algo. Em geral, situações de opressão não são situações onde os oprimidos imediatamente reconhecem a si mesmos como tais. São situações nas quais em algum sentido a identidade dos oprimidos se quebra e nas quais precisamente essas ferramentas de luta de liberação – discursos – não estão presentes. No momento em que elas passam a estar presentes, estamos em uma situação onde opressão começa a ser radicalmente uma questão e na qual *diferentes resultados são possíveis*.

(LACLAU, 1999: 136; destaque nosso, tradução livre)

Destacamos no capítulo 1 como o uso da teoria da argumentação feito por Penna, adotando a linha da nova retórica, serviu para analisar o ensino de história I) colocando em primeiro plano que entre a professora e estudantes há uma distância a ser percorrida para que o conhecimento seja transformado em saber, donde pode-se considerar que acontece em sala de aula uma negociação de distâncias, a maneira como Olivier Reboul conceitua o funcionamento das técnicas de persuasão e de geração de adesão a uma ideia e II) destacando que esse processo pode ser visto pela perspectiva de uma tentativa de persuadir e convencer – Penna inclusive utiliza essa noção em sua metodologia de análise de aulas, realçando a dimensão argumentativa do diálogo, e destacando que o convencimento pode acontecer por meio de fazer alguém compreender algo. A teoria política do discurso formulada por Laclau e Mouffe (2015 [1985]) e Laclau (2014, 2013, 2011, 1999, 1990) também dá centralidade à retórica. Ela pensa o político como uma ontologia do social (LACLAU, 2011: 154), e o social como um tecido que pode ser tateado quando se analisa as práticas articulatórias de construção da objetividade como tal. Laclau defende que a retórica pode ser generalizada para

pensar a significação como um todo e suas categorias, devidamente teorizadas, podem servir à análise política e social:

A retoricidade, como uma dimensão da significação, não tem limites em seu campo de operação. É contígua à própria estrutura de objetividade. Está, em primeiro lugar, ligada à noção de “discurso” usada em nosso trabalho, que não está exclusiva ou primariamente relacionada à fala ou à escrita, mas a qualquer prática de significação. Isso envolve o que é equivalente à produção social do significado, isto é, ao próprio tecido da vida social. Não há possibilidade de qualquer separação estrita entre significação e ação.

(LACLAU, 2011: 199)

Mouffe e Laclau trazem para a teoria política a compreensão do social como um sistema de significação, donde se justifica o uso de categorias da retórica. Não à toa, seu último livro publicado chama-se *The rhetorical foundations of society* [“As fundações retóricas da sociedade” em tradução livre] (2014). Nele o autor explicita em uma série de ensaios como a retórica pode ser compreendida como uma ontologia.

Laclau pensa a retórica diferente da linha adotada por Penna (2013), aquela de Perelman e Olbrechts-Tyteca e também de Reboul. Ernesto Laclau discute sua concepção de persuasão em dois textos: “Comunidade e seus paradoxos: a ‘utopia liberal’ de Richard Rorty” e “Poder e representação”, além de uma entrevista (1999). Penna entende por persuasão levar alguém a aderir a uma ideia como um processo intersubjetivo em alguma medida racional, inclusive destacando que esse persuadir pode significar “fazer alguém compreender algo”. Laclau (2011), por sua vez, prefere salientar que, primeiro, a persuasão sempre é algo menos que racional e possui assim um elemento de força, – “um não pode persuadir sem o outro da persuasão – isto é, a força” – exceto em casos onde se demonstra algo de natureza algorítmica (1999: 134); segundo, que a persuasão anda junto com a redescritção de uma situação.

Esse elemento de força se encontra em esvaziar uma ideia do interlocutor para colocar outra no lugar, porque não se passa de uma convicção a outra, mas da ausência de convicção à presença de convicção (ver PENNA, 2018). Para Laclau, diferentemente do referencial utilizado por Fernando Penna que destaca a dimensão racional da argumentação intersubjetiva, persuadir, a não ser em casos extremos onde se busca provar algo a alguém de maneira algorítmica, “...estamos engajados numa operação que envolve fazer alguém mudar sua opinião sem qualquer fundamentação racional última”. A persuasão é menos um processo de convencimento do que, na verdade, uma luta que envolve a repressão de várias possibilidades. E, nessa luta, um momento fundamental é o aparecimento de novos elementos que tornam a maneira corrente de pensar, obsoleta.

...Acho isso importante, uma vez que o processo de persuasão é frequentemente descrito como se alguém que tem uma crença *A* fosse confrontado com uma crença *B* e que a sugestão fosse a de passar de uma para a outra. As coisas nunca acontecem dessa maneira. O que ocorre, de fato, é que novos elementos entram no quadro e que a velha regra é incapaz de homogeneizá-los.

(LACLAU, 2011: 175)

A partir do aparecimento desses elementos que não podem ser apreendidos pelas regras velhas é que se cria um vazio que pode, aí sim, ser preenchido com uma nova linguagem: “a única maneira em que o processo de convencimento pode funcionar é se ele passar da falta de convicção à convicção, não de uma convicção à outra. Isso significa que a função de uma nova linguagem é preencher um vazio” (LACLAU, 2011: 145-146).

Se concordarmos que a condição para uma redescrição exitosa é que esta não apenas substitua uma antiga, mas também preencha um vazio aberto pela descritibilidade geral de uma situação, então a redescrição válida terá uma identidade cindida: por um lado, será seu próprio conteúdo; por outro, incorporará o sentido da descritibilidade como tal (...)

(LACLAU, 2011: 146)

Esse vazio criado por meio da introdução de novos elementos, que levam a uma redescrição de uma gama de situações, onde essa nova redescrição tem a identidade cindida da qual Laclau fala no trecho destacado acima, toma a forma nas aulas da professora Regina de um apelo à ação histórica para que as alunas e alunos obtenham o que lhes é devido enquanto cidadãos de um suposto Estado democrático de direito que estabelece a igualdade de todos como preceito fundamental.

Seja lá quem for, gente, nós temos que discutir muito essa questão que emerge de uma transição que realmente não foi a ideal, de eleições diretas que também não representam realmente aquilo que nós aspirávamos e necessitávamos. E agora é o momento de vocês conduzirem esse processo. Tá na mão de vocês.

(aula sobre transição do regime militar para a democracia, 3 out. 2014, adaptado)

Esse trecho, que ocorre ao final de uma aula sobre o período final da ditadura militar e início da redemocratização, faz referência à descritibilidade geral da situação e ao conteúdo que ela encarna. Um tema corrente nas aulas da professora, conforme já citado, são os resquícios do regime militar que a sociedade brasileira não superou: seja em um trabalho de memória que não foi levado a cabo que aparece na fala de seu colega professor, seja na desinformação que ainda perpassa a sociedade, mas principalmente na desigualdade ainda gritante que faz com que os alunos e alunas do Olinto não tenham uma escola adequada estruturalmente.

Por fim, a outra maneira pela qual a professora Regina cria o sentimento de agência histórica em seus alunos é por meio da restituição de um “e se?” aos eventos do passado. Todavia, ela cria esse efeito não por meio da afirmação direta de que as coisas poderiam ter

sido diferentes fosse tal evento de outra forma, isto é, ela não usa no primeiro plano de sua explicação a ferramenta da história alternativa; ela faz isto mobilizando a contingência presente em todo estabelecimento de significado por meio do que Laclau considera a *reativação do político*. Relembremos sua definição de político e o lugar que isto ocupa em seu pensamento. Antes de falar sobre o político, ele diferencial social e sociedade: enquanto a segunda refere-se à possibilidade de fechamento do significado em torno de uma matriz produtora de sentido de todos os processos parciais, o social refere-se à um posicionamento pós-estruturalista que entende que o contexto não pode ser fechado definitivamente e por isso o sentido é constantemente produzido e interrompido por meio de processos parciais. Quanto ao político, Laclau diz:

Eu acho que... a distinção entre social e político é mais relevante. E isso está conectado com a distinção entre sedimentação e reativação, uma distinção que vem de Husserl. Husserl disse que os atos originais de produção de sentido por um sujeito transcendental são atos os quais na prática social tornam-se repetitivos e esquecem o momento de sua instituição original. Para ele, reativação era voltar a essa instituição original quando o significado sedimentado foi constituído. A diferença é que para Husserl esse momento de reativação consiste em voltar a uma instituição original que constituiu o objeto e que possuía conteúdo e qualidade positivos. A maneira que apresento o argumento é que vivemos num mundo de práticas sociais sedimentadas. O momento de reativação consiste não em ir a momento fundador original, como em Husserl, mas a uma decisão contingente original através da qual o social foi instituído. Esse momento de instituição do social através de decisões contingentes é o que eu chamo de “o político”.

LACLAU, 1999: 146

Penna (2013) utiliza extensamente em sua tese a ideia de imputação causal singular, como trabalhada por Paul Ricoeur, para diferenciar o conhecimento histórico produzido academicamente – que utiliza essa maneira de construção de conhecimento histórico – do produzido em ambiente escolar pelas operação historiográfica escolar *stricto sensu*.

É preciso entender que a operação imaginária por meio da qual o historiador supõe pelo pensamento um dos antecedentes desaparecidos ou modificados e depois tenta construir o que teria acontecido considerando-se essa hipótese tem uma significação que vai além da epistemologia. *O historiador se comporta aqui como narrador que redefine, com relação a um presente fictício, as três dimensões do tempo. Devaneando um outro acontecimento, opõe a uchronia à fascinação do acabado. A avaliação retrospectiva das probabilidades reveste-se assim de uma significação moral e política, que extrapola sua significação puramente epistemológica: lembra aos leitores de história que “o passado do historiador foi o futuro dos personagens históricos”.* Por seu caráter probabilista, a explicação causal incorpora ao passado a imprevisibilidade que é a marca do futuro e introduz na retrospectiva a incerteza do acontecimento.

(RICOEUR, 2010, p. 310 apud PENNA)

O trecho acima de Paul Ricoeur nos atenta para a significância “moral e política” dessa “avaliação retrospectiva das probabilidades” própria do conhecimento histórico. Se essa significação política já existe na produção acadêmica de conhecimento, ela é ainda mais

intensificada quando fala-se de história escolar. Isto porque a totalidade discursiva “ensino de história escolar” se constrói por meio da articulação não só do horizonte da construção do conhecimento, mas também pelo horizonte da formação de cidadãos de um regime democrático e numa visão democrática de mundo.

Como aparece tudo isso na aula de história? Para mostrar a produtividade desse referencial, irei re-analisar o mesmo trecho da já citada aula da professora Regina sobre o período da ditadura militar no Brasil onde ela fala do seu colega que não acredita no discurso museológico da exposição recém-visitada sobre as violências do regime ditatorial.

Ao longo dessa aula a professora enfatiza o que ela chama de “falta de informação”, tanto no período passado discutido quanto no presente. Relembrando, à essa altura da aula ela já havia se dedicado a descrever como a manipulação e omissão propagandística de informações foi importante para o sucesso do golpe militar e da implantação da ditadura, ela começa a falar sobre um diálogo que teve com um outro professor da escola após uma atividade pedagógica no Centro Cultural do Banco do Brasil:

...por isso às vezes eu me espanto, porque eu ainda quando escuto por parte de gente... pessoas até próximas, até no meu meio também, de colegas professores, por falta de informação evidentemente, que “foi um período ótimo, muito bom”. Eu acho que estava com você, Reginaldo, quando foi feito um comentário desses. Nós tínhamos ido ao CCBB, não foi? Na volta do CCBB. Naquele dia que fomos assistir aquela exposição, vocês lembram? Teve um sarau sobre a ditadura militar no Brasil. Na volta foi feito um comentário, uma pessoa próxima, a respeito da ditadura: “não... mas era uma tranquilidade, isso tudo aí que vocês falam não vi acontecer, não lembro, eu era garoto, adolescente, mas eu lembro de uma tranquilidade, estabilidade econômica, não é possível” [professora falando com tom usado pelo interlocutor]. Eu falei: “Você tá querendo dizer o que, que tudo isso que você viu lá é uma montagem? É invenção?”. “Não sei, tem muito exagero, o problema é agora, essa corrupção”. Então essa falta de informação é muito grande, né.

(Aula para o 3º ano sobre os impactos da guerra fria na América Latina, 8 ago. 2014, adaptado)

O conflito destacado pela professora acontece porque o seu interlocutor recusa sua interpretação, repetida na atividade pedagógica, do período ditatorial militar. Nesse momento Regina faz esse relato para criticar a permanência e a sedimentação de um problema – a desinformação – que vem no mínimo desde o período tratado e que já serviu para desfazer o regime democrático do país ao menos uma vez (1964). Ela faz um paralelo direto entre a desinformação dos anos 60 e a desinformação que, para ela, ainda reina em 2014, especialmente no que tange à ditadura militar.

Toda identidade é resultado de uma prática relacional. Em momentos como este a professora Regina está agindo para construir a sala de aula como momento de um discurso democrático na medida em que este lembra e busca a justiça das violências cometidas e não

enfrentadas do período ditatorial. Ela constrói a sala de aula como espaço do lembrar, em oposição a um esquecimento difundido quando da redemocratização que visou “fazer as pazes” com o passado pelo caminho da não-responsabilização dos agentes que cometeram terrorismo de Estado. Ela demonstra que a sociedade produzida a partir de então aconteceu não por uma via democrática de fato que reconheceu todas as violências cometidas pelo regime e buscou repará-las, mas por um pacto de esquecimento que efetua no tempo a continuidade das práticas de manipulação que possibilitaram o regime ditatorial em primeiro lugar (MEZAROBBA, 2010).

A intriga aqui é entre lembrança e esquecimento, mais sensível ainda nesse tema: Regina reativa o momento do político ao antagonizar o esquecimento que perpassa a sociedade brasileira, na pessoa desse colega professor, sobre o período ditatorial do século passado. Ela lembra que há um esquecimento, causado por “desinformação”, de fatos históricos importantíssimos e que nos fundam enquanto sociedade.

O exemplo analisado aqui, junto com todos os outros onde ela fala da importância da informação, pode ser considerado uma reativação do político na medida em que restitui aos eventos passados o seu caráter contingente quando ela responsabiliza a manipulação política pela opressão de vários grupos ao longo do tempo. A contingência é evocada por meio da equivalência que a professora efetua entre descrição do período e chamamento à leitura de jornais e afins na medida em que ela gera, como efeito de sentido, a pergunta: como teria sido aquele momento se as pessoas não tivessem sofrido manipulação?

Assim, por meio da demonstração do caráter contingente dos eventos passados, a professora também torna um outro futuro possível, possibilitando a pergunta: como as coisas podem ser se agirmos diferente? Esta característica do trabalho da professora, articulada à sua constante elaboração discursiva de antagonismos quando explicita aos estudantes os conflitos entre o Olinto e a secretaria estadual de educação, e à sua constante difusão do imaginário igualitário, é o que tornam o seu ensino de história significativo. Ela exerce o trabalho que nos cabe nesse presente amplo, como diz Rodrigo Turin:

“A democratização da universidade se torna, assim, não apenas um elemento ético-político desejável, mas também algo que compõe a própria legitimação teórica das humanidades, uma vez que é ela, a democratização, que gera, no fim, por meio da autonomia disciplinar e do combate comunicativo, a complexificação das linguagens de descrição do mundo a partir das quais a sociedade e, por consequência, as próprias humanidades, podem ser pensadas para além de seu presente imediato, abrindo-as a um futuro não dado de antemão”
(TURIN, 2018: 18)

Por fim, é inevitável falar sobre o que tem se tornado o “elefante na sala” em nosso país no momento presente: as aulas desta professora, conforme foram expostas aqui para

análise e produção de conhecimento, poderiam sem dificuldades serem objeto de mobilização da extrema-direita e acusações à Regina de ser “doutrinadora”. Por causa destas possibilidades criadas pelo movimento Escola sem Partido na sociedade, que terminaram por fazer do conceito de doutrinação realmente um termo presente na discussão educacional, termino reafirmando a articulação direta que deve haver entre educação e democracia para que possamos manter a igualdade como um horizonte possível. A desassociação que tem ocorrido entre os dois campos é objeto de crítica de Axel Honneth, que responsabiliza uma preocupação crescente no campo da filosofia política em pensar a “neutralidade” por, em última instância, impossibilitar que a democracia possa produzir as condições de sua própria reprodução no tempo.

Na disputa perpétua em torno da inevitável parcialidade da ação estatal, nunca havia dúvida, para a tradição acima mencionada por mim, que se estende de Kant até Durkheim e Dewey, de que o ensino promovido pelo estado deve corporificar exatamente os valores que se expressaram na decisão de torná-lo obrigatório para todos os futuros cidadãos: o direito dos pais de transmitir a seus filhos suas próprias convicções valorativas particulares tinha de ser rompido no portão da escola para se poder abrir aos pupilos o caminho para participar da formação da vontade pública mediante o exercício de comportamentos reflexivos. Mas a naturalidade que se expressa em tal direcionamento do ensino escolar para os mesmos procedimentos democráticos pelos quais ele próprio foi criado como obrigatório para todos está sendo questionada em grau crescente hoje em dia. Ao fazer isso, ou se apela para o imperativo da neutralidade do estado para advertir contra uma sobrecarga da educação escolar com valores políticos, estranhos a ela, ou se reclama, por parte de pais interessados, que com uma orientação excessivamente forte por objetivos democráticos a transmissão de funções promotoras da carreira profissional poderia ficar prejudicada. Se tais reservas antigas ainda recebem, involuntariamente, apoio público pelo fato de que, face ao multiculturalismo consolidado, de fato muita coisa depõe em favor de uma libertação de nossas escolas de resíduos cosmovisivos, então surge imperceptivelmente aquela mescla difusa de coisas erradas e certas a partir da qual, de repente, toda e qualquer espécie de parcialidade do ensino escolar tem de ser considerada igualmente problemática ou condenável; por consequência, o imperativo da neutralidade do estado é estendido até o ponto em que a própria ideia da educação democrática perde sua naturalidade normativa.

(HONNETH, 2013: 551-552)

Não se pode delimitar os espaços privados e os públicos, os politizados e os não politizados. Como dizem Laclau e Mouffe, a revolução democrática gera uma série de efeitos sobredeterminados que mantêm em constante movimento quaisquer linhas demarcatórias entre público e privado (2015a: 269-270). Isto significa, para os nossos objetivos, que a sala de aula por princípio não está imune a este processo. E, como defendemos, a sala de aula se torna um espaço público porque ela se configura como uma totalidade discursiva dentro da qual os centros irradiadores de sentido, o ensino de história da professora Regina, estão agindo como difusor do imaginário igualitário e reativando o político continuamente. A sala de aula de história vira um lócus de constante lembrança dos momentos de instituição do social, desfazendo a sedimentação das práticas há muito instituídas. Não obstante, a análise

das aulas da professora Regina mostram também como se espalham os efeitos do deslocamento de sua identidade enquanto professora da escola pública e dos alunos enquanto sujeitos de direitos democráticos na medida em que a sala de aula é atacada pelos tentáculos da cultura da mensuração. Nesse ponto a sala de aula vira também o locus de uma construção discursiva de um antagonismo, cuja dinâmica detalhada pela teoria política do discurso mostra como esses alunos são construídos como agentes de suas histórias e de sua história enquanto povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei neste trabalho verificar se há uma relação intrínseca entre ensino de história, política e político. A meu ver, ela existe, e não só: ela é parte importante da organização do conhecimento histórico escolar e da legitimação da história enquanto disciplina (ARAÚJO e RANGEL, 2015). Como busquei demonstrar por meio da articulação de referenciais teóricos de campos diversos, – ensino de história, educação, teoria da história e teoria política – essa relação existe por dois motivos. Primeiro, porque o ensino de história pode ser compreendido como uma reativação do político, na medida em que relembra que as coisas poderiam ter sido de outro modo e, assim, está sempre potencialmente em contato com a dimensão de contingência dos fundamentos que ordenam o social no passar do tempo. Segundo, porque na medida em que entendemos o ensino de história como uma operação historiográfica escolar *stricto sensu* (PENNA, 2013), podemos vislumbrar conflitos entre as diferentes operações historiográficas que têm consequências diversas sobre a aula de história a depender de como a professora lida com essas questões.

Eu buscava compreender também o efeito das formas como a professora Regina articula história e política sobre a produção do sentimento de agência histórica em suas alunas e alunos. Como seu trabalho foi considerado significativo e ela foi indicada como uma professora marcante é evidente a importância de conhecer as possíveis causas desse sucesso. Suas aulas são muito marcadas pelas discussões políticas e este também é o fio condutor da sua prática conforme a mesma disse mais de uma vez nas entrevistas analisadas. Assim, para analisar suas aulas argumentei a possível causa de seu sucesso era a abertura do futuro para ser feito pelos alunos e alunas, abertura esta levada a cabo pela forma como a política e o político aparecem.

A política nas aulas da professora, isto é, o movimento corrente das instituições para manter a ordem social, aquilo que Mouffe (2015) chama de “nível ôntico”, que aparece em notícias de jornais e no dia a dia da rede estadual de educação, serve para: I) restituir ao passado a incerteza do futuro pela forma como a professora Regina utiliza os noticiários em sala de aula, contrapondo a possibilidade de informação ampla do mundo presente à manipulação que houve em conjunturas passadas, realizando também uma articulação sutil entre passado-presente-futuro que chama a atenção dos estudantes para a importância de serem leitores criticamente ativos; II) difundir o imaginário igualitário, as ideias de que os

estudantes têm direito à uma educação de qualidade, frente às políticas da Secretaria Estadual de Educação que vão contra a efetivação desse direito.

A difusão do imaginário igualitário é percebido quando entendemos o ensino de história como operação historiográfica escolar. Isto implica levarmos em conta que a aula de história precisa de um *lugar*, consiste numa *prática* e produz um *texto* (a aula de história mesma), o que introduz uma série de variáveis. Penna fala de três operações historiográficas: a acadêmica, uma escolar, e outra escolar *stricto sensu*. Essa última refere-se à sala de aula propriamente dita, à professora dando aula a seus alunos e alunas cotidianamente; a operação historiográfica escolar além desta é aquela que se passa na noosfera (CHEVALLARD, 1997), onde segundo Penna (2013) a transposição didática começa a acontecer por meio da produção de materiais didáticos, currículos prescritivos para avaliações de larga escala e afins. O que verificamos em nossa análise é que a professora Regina, professora da rede estadual de educação, escolhe mobilizar como ferramenta de ensino uma abordagem explícita do conflito entre seu trabalho em sala de aula e as políticas levadas a cabo pela secretaria estadual de educação (SEEDUC). Regina fala abertamente aos alunos que tem menos tempo de aula do que deveria para dar conta do currículo que a SEEDUC a prescreve, e que as avaliações de larga escala obrigatórias, o SAERJ, funcionam mais como mecanismo de controle e censura da autonomia docente do que como garantidor de uma boa educação. Argumento que o que a professora Regina termina por fazer é a elaboração discursiva de um antagonismo (LACLAU e MOUFFE, 2015) entre ela e os estudantes, enquanto sujeitos de direitos de um trabalho e uma educação de qualidade, *versus* a secretaria de educação que falha em atender suas demandas. A dinâmica da elaboração de antagonismos é um dos temas centrais na teoria política do discurso, teoria esta que por sua vez traz consigo uma noção de agência histórica que, assim busquei defender, é uma verticalização do tema em relação ao que Koselleck fala (2006). Em suma: Regina mobiliza a política institucional em seu trabalho, ao criticar a SEEDUC, devido a demandas não atendidas e a uma identidade sua e de seus alunos que é negada, – a de sujeitos de direitos em um regime que se diz democrático – estabelecendo aí as condições para a construção de um povo enquanto agente histórico (LACLAU, 2013). A teoria política do discurso defende a primazia da formação de identidades políticas para entendermos como um grupo se torna um agente histórico: isto é, como ele se vê, por exemplo, lesado em algum direito, diminuído em sua igualdade desrespeitada, e não vê curso de ação se não lutar pelo reconhecimento e pela efetivação da igualdade que lhe é devida.

A relação do ensino de história com o político, por sua vez, é aquela que faz referência mais direta àquilo que há de comum entre o conhecimento histórico acadêmico e o

conhecimento histórico escolar: a eleição de um fator, e não outro, para explicar um processo histórico em questão. Penna em sua tese que utilizamos aqui de base trata desta questão por meio da mobilização do pensamento de Paul Ricoeur (2010) usando a expressão “imputação causal singular” (PENNA, 2013, p. 63). Penna encaminha sua tese para o destaque das diferenças entre o conhecimento histórico escolar e o acadêmico nesse quesito, já que na sua análise de empiria de um professor do fundamental a imputação causal singular não tem um lugar de destaque. O professor analisado por Penna concentra seu trabalho em explicar conceitos históricos como o de estrutura e o de mudança a longo prazo. Nas aulas da professora Regina, diferentemente, vemos o movimento de imputação causal singular, onde ela muitas vezes fala sobre a manipulação levada a cabo pelas classes dominantes – acompanhei as aulas sobre a segunda metade do século XX em diante. Assim, argumento que ela reativa o político constantemente, na medida em que ao eleger um fator principal para o processo histórico em questão isso implica argumentar que, fosse aquilo de outra forma, as coisas teriam sido diferentes. Esse movimento sempre repetido de trazer à frente a dimensão contingente dos acontecimentos dos períodos discutidos em sala é o que torna o ensino de história político em suas bases, podendo ser esta dimensão mais ou menos enfatizada a depender de professor/a para professor/a.

Muito deste trabalho foi pensado como uma resposta acadêmica aos ataques que o movimento Escola sem Partido faz à educação, dado que esta ofensiva mudou bastante a forma como eu enxergava a empiria utilizada aqui. Conforme me apresentei na introdução, além de pesquisadora e professora de história sou também militante por uma educação democrática, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Os anos de ativismo e a experiência de formação do mestrado me fazem crer que nós historiadores e professores devemos pegar pra nós a tarefa de pensar o nosso campo e a nossa prática. Daí meu investimento em muitas frentes na noção de público: tanto como categoria da teoria política que me ajudou a entender o trabalho da professora Regina, suas conexões com a política e com o político, quanto como adjetivação de uma história feita para um auditório não especializado. A crescente preocupação dos nossos pares com uma história de amplo alcance parece-me um sinal de reconhecimento da nossa parte, mais ou menos consciente, do nosso papel na criação e manutenção de um imaginário igualitário.

Busquei neste trabalho analisar de maneira detalhada o que chamei de dimensão política do ensino de história. Essa dimensão, sempre existente em potência, pode se realizar quando a professora no conteúdo da sua fala reativa o político, por exemplo apontando para um momento na história onde se hegemonizou alguma prática que depois foi esquecida – no

capítulo 3 utilizei como exemplo uma aula sua sobre a ditadura militar para argumentar que é uma forma de reativar o político lembrar que a redemocratização teve como um de seus elementos um certo esquecimento sobre o período ditatorial, o que impede que os crimes cometidos pelo Estado sejam elaborados e punidos pela sociedade.

Essa dimensão pode se tornar presente também, no entanto, não pela reativação do político, mas pela elaboração discursiva de antagonismos. Nos capítulos 2 e 3 analisei como os deslocamentos, isto é, a negação das identidades de professora e de alunos enquanto sujeitos com direito à educação pública de qualidade levada a cabo pelas políticas de mensuração da secretaria estadual de educação, impactava o lugar social da professora Regina e, por consequência, sua prática e o “texto” resultante. Aqui a dimensão política se manifesta quando a professora elabora um antagonismo, significando a SEEDUC como uma negação de sua identidade profissional e das identidades dos estudantes, mobilizando para isto o imaginário igualitário e os direitos como fundamentos.

Essas duas formas, que várias vezes se cruzam, pelas quais o político se faz presente na sala de aula de história, também impactam o sentimento de agência histórica dos estudantes. No caso da elaboração discursiva de antagonismos, este processo é o que constitui os alunos e alunas em agentes históricos. A construção do antagonismo constitui a identidade dos alunos enquanto sujeitos que estão sendo lesados em seus direitos, direitos que existem, que eles têm porque são iguais a todos os outros cidadãos. Esse processo é o que cria um apelo e mesmo uma sensação de urgência à ação histórica: como Koselleck (2006) fala e nós destacamos no capítulo 3, no século XVIII quando se diferenciou o espaço de experiências e o horizonte de expectativas fazendo com que os homens sentissem-se agentes da história, uma implicação disso é que a história *deveria* então ser feita. Quanto à reativação do político, esse ato, que desfaz o esquecimento de práticas sedimentadas ao longo do tempo, traz à tona a contingência de todo fundamento da sociedade. Isto significa fazer uma referência constante ao fato de que as coisas poderiam ter sido diferentes – e isto, articulada ao constante destaque dado pela professora às notícias do cotidiano político, cria um espaço de ação para alunas e alunos conforme eles se informem e se engajem no mundo.

Cheguei ao tema da dimensão política do ensino de história por meio da busca por entender o que tornava o trabalho da professora significativo, trabalhando com a hipótese de que isso se dava porque ela conseguia construir entre seus alunos e alunas o sentimento de agência histórica, de um futuro disponível para ser produzido. Esse trabalho começou no grupo “*Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história*”. O grupo produziu

algumas interpretações sobre a empiria produzida no ano de 2014, que compreendia as entrevistas e aulas da professora Regina e de mais dois professores: RAMOA (2018, 2017, 2016, 2014), CALDAS (2014a, 2014b), PENNA (2015, 2014), SILVA (2016), PENNA e SILVA (2016). É significativo que todo o grupo tenha caminhado para pensar, de uma forma ou de outra, a dimensão política no ensino de história, mesmo que com outros conceituais: Ramoa está pensando intersecções entre ensino de história e história pública (2018); Caldas (2018) entrevistou outros professores de história e pensou a resistência de um grupo de professores de história aos avanços do Escola sem Partido; Penna tornou-se intelectual importante no debate público sobre o Escola sem Partido (PENNA e FERREIRA, 2018); enquanto eu busquei fazer este trabalho todo dedicado a pensar como se reativa o político no ensino de história escolar além de também olhar o debate público sobre o Escola sem Partido do ponto de vista do político (SILVA, 2018).

Da minha parte, durante o curso deste mestrado aproximei-me do campo da história pública como decorrência do interesse pelo conceito de público. Como argumentam Araujo e Rangel (2015), parece-me que a teoria da história e a história da historiografia passam por um processo de construção de uma nova forma de legitimação deste campo disciplinar, qual seja, o pensar sobre e o intervir no mundo, que os autores chamam de *giro ético-político* (2015, p. 328). Após a redação deste trabalho, parece-me que o crescimento da história pública como um campo, assim como o giro ético-político apontado por Araujo e Rangel, devem-se à politização do campo historiográfico. Como citado no capítulo 3, consideramos acertado o diagnóstico de Tocqueville de que uma vez que as pessoas aceitassem a igualdade como princípio numa esfera da vida, levariam isso para outros espaços.

Agora a revolução democrática chega à historiografia, por motivos os mais variados: a democratização do acesso à universidade e ao conhecimento histórico acadêmico por parte de grupos historicamente excluídos deste espaço; demandas por reconhecimento por parte destes grupos, que variam desde a garantia do direito à permanência no ensino universitário até a produção de uma historiografia que reconheça a existência e a agência histórica destes mesmos grupos; a popularização em massa de produtos culturais históricos, mas não feitos por historiadores, que levantam o contínuo debate sobre a autoridade para falar publicamente sobre a história (ARAUJO, 2017); mudanças no mercado de trabalho que levaram historiadores a forçadamente reconhecer seus papéis para além da universidade (GRINBERG, 2012); a elaboração sobre os efeitos sobre o campo historiográfico de políticas e práticas neoliberais para o ensino superior (ARAUJO, 2016), dentre vários outros. Voltar-se ao grande público – ou ao público, enfim, tem sido a tônica dos tempos.

Não obstante meu acordo com este *zeitgeist*, parece-me que o campo da história pública ainda perde de vista o mais fundamental: o reconhecimento do papel social do historiador e da historiadora frente à sociedade deve vir acompanhado de um processo de politização. Politização, esclareço, no sentido de um retorno do político, para usar a expressão de Chantal Mouffe (1993), qual seja: o reconhecimento que a sociedade é perpassada por antagonismos, parte constitutiva do social, e portanto seria despolitizante e antidemocrático negá-los. Politização, também, no sentido que Laclau (1999) destaca, e que não é diferente do de Chantal Mouffe, apenas enfatiza um outro momento da elaboração de antagonismos: a consciência da contingência. Hoje resta claro o quanto nossas posições no meio universitário estão ameaçadas³⁹. A história pública não poderá existir se não tivermos liberdade de produção e difusão do conhecimento, da arte e do saber, como a Constituição de 1988 nos garante. A perseguição que o campo historiográfico sofre hoje, com franca e explícita negação do conhecimento histórico e instrumentalização política de revisionismos/negacionismos, não é a primeira: devíamos prestar atenção no esvaziamento dos horizontes do ensino de história escolar, por exemplo, com a implantação de políticas públicas típicas da cultura da mensuração (BIESTA, 2012) criticada por Biesta. A defesa de uma história pública deve vir, para que esta seja realmente *pública*, acompanhada de um projeto político de franca participação ativa nos assuntos do mundo.

Não é à toa, assim, que a dimensão política do conhecimento histórico se manifesta de maneira mais direta no ensino de história escolar, e que é esse espaço de espaço de circulação do conhecimento histórico aquele frontalmente mais atacado pelos movimentos de extrema-direita que têm aos poucos conseguido penetrar no Estado *stricto sensu*. Conforme tentei demonstrar nesta dissertação, a dimensão política do ensino de história se manifesta no trabalho da professora Regina não somente devido à sua visão da função social do conhecimento histórico, mas também devido a como ela é constituída enquanto sujeito dentro de uma série de práticas articulatórias que negam sua identidade de educadora ao impossibilitarem sua autonomia no exercício de seu trabalho. Na análise de suas aulas, a utilização da categoria esfera pública serve para territorializar esse momento de cruzamento de questões que levam à politização do seu trabalho – dimensão que ela reconhece e se engaja ativamente.

³⁹ No início de setembro de 2019 temos os reitores da UFC, da UFFS, UFGD, UNIRIO e UFTM nomeados pelo presidente Jair Bolsonaro (PSL) com nomes que não eram os mais votados nas listas tríplices tradicionais. A CAPES, no dia 2 de setembro, anunciou corte de mais de 5 mil bolsas de pós-graduação. A UFSC e a UFRJ são algumas das universidades que já aventam a possibilidade de pararem as atividades por não terem verbas para manterem funcionamentos dos campus.

Questionar o sentido de estudar e fazer história no mundo presente é um dos fios que compõem essa dissertação. Por meio da reflexão acerca de um ensino de história significativo, de acordo com a minha hipótese assim adjetivado quando presentifica um futuro disponível, busquei falar sobre os fins da educação, sobre democracia, sobre o político e sobre ação histórica.

É a face institucional das humanidades e de seu papel social, tal como existe desde o século XIX, que parece estar agora em perigo de extinção (...) Talvez seja o momento de a disciplina também realizar um movimento de autoanálise, buscando pensar com e contra aquela tradição que a constituiu, como condição de elaboração de uma nova imaginação disciplinar

(TURIN, 2018, p. 2)

Defendo minha insistência na categoria do público como minha contribuição à nossa necessária reflexão sobre o papel social dos historiadores acadêmicos e no ensino básico no Brasil contemporâneo. Os problemas na definição de público, que são no fundo problemas da democracia no mundo presente, devem ser ponto de partida de uma formação política nossa enquanto historiadores para que possamos, como diz Turin, elaborar uma nova imaginação disciplinar. Concordo e expandiria para além dos limites da teoria da história e da história da historiografia a interpretação de Araujo e Rangel (2015) sobre a razão de ser desses campos:

a impressão que temos é a de que, justo em razão do questionamento radical e da perda do valor de convencimento da justificativa – produzir conhecimento sobre o passado –, e isso a partir do giro linguístico, a teoria e a história da historiografia contemporâneas têm no critério pensar e/ou intervir no mundo, ou seja, na pretensão ético-política, o ponto de determinação ou mesmo o motivo fundamental a partir do qual insiste (e justifica) em tematizar passados no interior do presente

(p. 328)

Em suma, este trabalho se filia às demandas do presente que consideram necessária uma ação mais ativa do campo historiográfico na garantia do regime democrático. Como diz Rodrigo Turin (2018), nosso presente está tomado por termos que não têm um *télos* definido, como “flexibilidade” e “habilidades”, e que têm sido enquadramentos importantes para políticas públicas no campo educacional. Os exemplos mais evidentes são a criação por Medida Provisória (nº 746) do “Novo Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular, ambas políticas de impacto para profissionais da história. Assim, pensando no papel que as humanidades tiveram na consolidação da modernidade e dos seus futuros abertos e disponíveis a serem feitos, temos que pensar qual nosso papel no atual horizonte de expectativas hegemônico. Parece-me, concordando com Turin, que nosso papel fundamental agora é o de evidenciar a contingência desse presente, desvelando possibilidades outras de política, sociedade e ordem:

A democratização da universidade se torna, assim, não apenas um elemento ético-político desejável, mas também algo que compõe a própria legitimação teórica das humanidades, uma vez que é ela, a democratização, que gera, no fim, por meio da autonomia disciplinar e do combate comunicativo, a complexificação das linguagens de descrição do mundo a partir das quais a sociedade e, por consequência, as próprias humanidades, podem ser pensadas para além de seu presente imediato, abrindo-as a um futuro não dado de antemão (TURIN, 2018, p. 18)

“A complexificação das linguagens de descrição do mundo” defendida por Turin é o mesmo que a professora Regina faz para difundir o imaginário igualitário. É o que Laclau fala e que nos serve para entender como grupos subalternizados podem ter ferramentas para falar sobre situações de opressão: por meio do acesso a discursos emancipadores que os capacitem com ferramentas para constituírem-se enquanto agentes históricos. Garantir que a produção historiográfica, tanto artigos como aulas de história no ensino básico, seja pública, e possa continuar difundindo discursos emancipatórios e linguagens outras de descrição do mundo, passa pela luta política pela redemocratização e ampliação dos horizontes democráticos do país.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Valdeci Lopes de. A formação do regime de autonomia avaliativo no Sistema Nacional de Pós-graduação e o futuro das relações entre historiografia, ensino e experiência da história. *Anos 90* (ONLINE) (PORTO ALEGRE), v. 23, p. 83-109, 2016.
- _____. O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. GUIMARÃES, BRUNO e PEREZ (Orgs.). Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BIROLI, Flavia. Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. s/v, n.102, pp.173-210, 2017.
- _____. O recesso da democracia e as disputas em torno da agenda de gênero. In: *Boletim Lua Nova*. 13 mai. 2019. Disponível em: <https://boletimluanova.org/2019/05/13/o-recesso-da-democracia-e-as-disputas-em-torno-da-agenda-de-genero/>. Último acesso em: 6 ago. 2019.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012, p. 808-825.
- _____. *Beautiful risk of education*. Routledge, 2015.
- _____. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Edição digital para Kindle. Nova Iorque: Routledge, 2016.
- BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano. Autêntica, 2017.
- BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- CALDAS, Renan Rubim. A concepção de tempo histórico de alunos da educação básica: a produção e a avaliação de uma ferramenta de pesquisa. In: *XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas*, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014. p. 1-9.
- CALDAS, Renan Rubim. O passado, o presente e o futuro na produção textual dos alunos da educação básica. In: *8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia - Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto*, 2014, Mariana - MG. Anais do 8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia - Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto, 2014.
- CAMPOS, Luiz Augusto. Imprensa e esfera pública: retomando o debate Lippmann-Dewey sobre o papel público da imprensa. In: *Anais do 24º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)*, 2015.
- CÁSSIO, Fernando L. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de transposição didática – considerações a partir do campo disciplinar de História. In: *IV Seminário Perspectivas do Ensino de História*, 2001, Ouro Preto. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.
- _____. Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise. *CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, v. 15, p. 425-444, 2015.

- GRINBERG, Keila. Historiadores pra quê. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 03, 2012.
- GUMBRECHT, Depois de “depois de aprender com a história”: o que fazer com o passado agora?. In: *Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão*. Org. Fernando Nicolazzi, Helena Miranda Mollo, Valdeci Lopes de Araujo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- _____. *Depois de 1945: latência como origem do presente*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- _____. *Nosso amplo presente*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. 'Ideologia de gênero': a gênese de uma categoria política reacionária - ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural'?. In: Paula Regina Costa Ribeiro; Joanalira Corpes Magalhães. (Org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. 1ed. Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2017, v. , p. 25-52.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-Rio, 2006.
- _____. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Trad. Marcus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.
- LACLAU, Ernesto. *New reflections on the revolution of our time*. Verso, 1990.
- _____. Hegemony and the Future of Democracy: Ernesto Laclau's Political Philosophy. Entrevista por Lynn Worsham e Gary A. Olson. In: OLSON, Gary A.; WORSHAM, Lynn (Ed.). *Race, rhetoric, and the postcolonial*. SUNY Press, 1999.
- _____. Discourse. In: Goodin, R. E. & Pettit, P. (orgs.). *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- _____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. São Paulo: Intermeios, 2015a.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: Lopes, A. C. & Mendonça, D. de (orgs.) *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b.
- LACLAU, Ernesto. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau (entrevista com Ernesto Laclau). In: LOPES e MENDONÇA (Orgs.) *A teoria do discurso de Ernesto Laclau. Ensaos críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b.
- MACPHERSON, C. B. *The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke*. Oxford, Oxford University Press, 1962.
- MARCHART, Oliver. *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh University Press, 2007
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica, 2017.
- MATTOS, I. R. de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: Tempo, vol.11, n. 21, 2007, pp. 5-16.
- MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, L. P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014.
- MEYER, Michel. *Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, no 15, 2016, pp. 590-621.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- MOUFFE, Chantal. *The return of the political*. Verso Books, 1993.
- MOURA, Fernanda Pereira de. “*Escola Sem Partido*”: *relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A educação, o ensino de História e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores. In: *História & Ensino*. Londrina, PR: v. 19, n.2 p. 87-114, jul./dez. 2013.
- PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PENNA, Fernando. A total dúvida sobre o amanhã. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): 71-97, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32767>. Acesso em 18 ago. 2019.
- PENNA, Fernando de A. Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014. p. 1-9.
- PENNA, Fernando e SILVA, Renata da C. A. da. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana M; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs.). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo, Letra e Voz, 2016.
- PENNA, Fernando de A.; FERREIRA, Rodrigo A. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, J. R.; MÊNESES, S.. (Org.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. 1ed. São Paulo SP: Letra e Voz, 2018, v. 1, p. 109-127.
- PENNA, Fernando de A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática. In: PENNA, F. A.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G.. (Org.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. 1ed. Rio de Janeiro RJ: LPP UERJ, 2018, v. 1, p. 111-130.
- RAMÔA, Hosana N. Tornando-se presença em sala de aula: considerações acerca da prática docente em História. In: *XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia*, 2017, Brasília. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, 2017.
- RAMÔA, Hosana N. Produzindo presença em sala de aula: a oscilação entre a presença e o sentido na construção da aprendizagem. In: *XVII Encontro de História da Anpuh-Rio: entre o local e o global*, 2016, Rio de Janeiro. XVII Encontro de História da Anpuh-Rio: entre o local e o global, 2016.
- RAMÔA, Hosana N. O tempo histórico e a negociação entre passado, presente e futuro em aulas de Ensino Fundamental. In: *8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia: Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto*, 2014, Ouro Preto. 8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia: Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto, 2014.
- RAMÔA, Hosana N. O tempo histórico em aulas da Educação Básica: Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula. In: *Perspectivas da História Pública no Brasil: Experiências e Debates*, 2014, Niterói. Anais do 2º Simpósio Internacional de História Pública, 2014. p. 136-143.
- RAMÔA, Hosana N. O tempo histórico em aulas da Educação Básica: análises preliminares de uma prática docente. In: *XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e*

Práticas Científicas, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas, 2014.

RAMÔA, Hosana N. Produção de Presença nas aulas de História (tempo, sentido e saberes no trabalho docente). In: *Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: Histórias e Parcerias*, 2018, Niterói. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: Histórias e Parcerias, 2018.

RANGEL, Marcelo e ARAUJO, Valdei Lopes de. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 8, n. 17, 2015.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa, vol. I*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (3 volumes).

SALLES, D. C. *Criando a doença para vender a cura: o discurso da "doutrinação ideológica" do Movimento Escola Sem Partido*. 2019. 143p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SALLES, Diogo e SILVA, Renata da C. A. da. O “Escola sem Partido” e a desdemocratização brasileira. In: *Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática*. In: PENNA, F. A.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G.. (Org.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. 1ed. Rio de Janeiro RJ: LPP UERJ, 2018, v. 1.

SILVA, Renata da C. A. da. Entre avaliar e educar: analisando aulas de história no ensino médio público carioca. In: *Entre o local e o global. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*. Rio de Janeiro: 2016.

_____. Os sentidos de político em disputa nas discussões públicas sobre educação e doutrinação. *Bilros*, Fortaleza, v. 6, n. 12, p. 220-240, maio - ago., 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).

TARDIF, Maurice and RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *TEMPO (NITERÓI. ONLINE)*, v. 24, p. 168-205, 2018.