

## “PROFESSOR POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”: práticas de significação no currículo de História

“TEACHER, CAN I INVENT ANY HISTORY?”: significance practices in history curriculum

Bruno Fernando Castro<sup>1</sup>

Alice Casimiro Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** A pergunta provocadora presente no título, evocada a partir de uma experiência de aula, é o ponto de partida e de chegada da leitura apresentada sobre políticas curriculares em uma perspectiva pós-fundacional, a partir de textos recentes de Lopes e Macedo. Defendemos que pensar respostas para essa pergunta é importante para o contexto que vivemos de negacionismo e disputa de verdades. Sem defender uma verdade, queremos pensar a sala de aula como espaço para privilegiar processos de subjetivação resultantes de práticas de significação habitados pela indecidibilidade. Tentando responder à pergunta do título, apresentamos leituras desconstrucionistas em defesa do espaço escolar e da sala de aula como contextos que possibilitem a criação do sujeito que ainda não foi inventado e, ainda assim, assumam constantemente a contingência constituinte do mundo e que explicitem toda ação como prática falha de atribuição de sentidos, porque constituída pela diferença e suplementação de significados, que não possuem origem nem possibilidade de fechamento, mas que demandam respostas e hiperpolitizam os processos educacionais.

**Palavras-chave:** Currículo. Diferença. História na Educação. Experiência Didática.

**Abstract:** The provocative question in the title, evoked from a classroom experience, is the starting and ending point of the reading presented on curriculum policies in a post-foundational perspective, based on recent texts by Lopes and Macedo. We argue that thinking about answers to this question is important for the context in which we live in denialism and dispute of truths. Without defending a truth, we want to think of the classroom as a space to privilege processes of subjectification resulting from practices of meaning inhabited by undecidability. Trying to answer the question of the title, we present deconstructionist readings in defense of the school space and the classroom as contexts that enable the creation of the subject that has not yet been invented, and, even so, constantly assume the constituent contingency of the world and that explain all action as a failed practice of attributing meanings, because it consists of difference and supplementation of meanings, which have no origin or possibility of closure, but which demand responses and hyper-politicize educational processes.

**Keywords:** Curriculum. Difference. History Education. Didactic Experience.

**Resumen:** La provocadora pregunta del título, evocada a partir de una experiencia en el aula, es el punto de partida y final de la lectura presentada sobre las políticas curriculares en una perspectiva posfundacional, basada en textos recientes de Lopes y Macedo. Sostenemos que pensar en las respuestas a esta pregunta es importante para el contexto en el que vivimos en negación y disputa de verdades. Sin defender una verdad, queremos pensar en el aula como un espacio para privilegiar procesos de subjetivación resultantes de prácticas de sentido habitadas por la indecidibilidad. Intentando dar respuesta a la pregunta del título, presentamos lecturas desconstrucionistas en defensa del espacio escolar y del aula como contextos que posibilitan la creación del sujeto que aún no se ha inventado y, aun así, asumen constantemente la contingencia constituyente del mundo y que explican toda acción. como una práctica que no atribuye significados, porque consiste en diferenciación y suplementación de significados,

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Atua como professor das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental e Médio. E-mail: [brunofernandocastro@gmail.com](mailto:brunofernandocastro@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8960-8367>.

<sup>2</sup> Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Procientista nesta mesma instituição. É Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2009 e bolsista de produtividade do CNPq desde 1998, hoje com nível 1 B. E-mail: [alicecasimirolopes@gmail.com](mailto:alicecasimirolopes@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>.

que no tienen origen ni posibilidad de cierre, pero que demandan respuestas e hiperpolitizan los procesos educativos.

**Palabras clave:** Currículum. Diferencia. Historia de la educación. Experiencia didáctica.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do enfoque pós-fundacional, questionamos o objetivo e mesmo a possibilidade de uma consciência histórica alcançável por meio de um conhecimento histórico ensinado e contextualizado. Fazemos isso operando com a noção de sujeito descentrado, resultado de subjetivações como decisões em processos indecidíveis, com base em Laclau (1996). Em lugar da produção de uma consciência histórica como finalidade do ensino de História, problematizamos o significativo ensino e defendemos processos educacionais que potencializem experiências complexificadoras em atos de criação, concebidos como atos de tradução (DERRIDA, 2006), tomando a questão do local como constitutivamente deslocada.

A contextualização em um local, diferentemente, é interpretada como criação textual em espaços de incerteza, sem garantias de fechamento de sentido. Se concebemos os contextos também como textos (DERRIDA, 1991), eles existem apenas na medida em que são lidos e traduzidos (DERRIDA, 2006). Defendemos assim que suprimir as marcas da contingência constituinte do mundo enquanto construção social, independente de uma postura crítica ou não, atenta contra a diferença e limita a experiência da alteridade.

Defendemos ainda que concepções objetivadas de conhecimento, contexto, consciência, entre outros significantes, expressam essas tentativas de suturar a contingência constituinte do processo de interpretação, são tentativas de controle da significação do mundo e do imprevisto dos processos educativos (LOPES; BORGES, 2017). Buscando evitar rastros essencializantes, característicos da operação ensino-conhecimento, ao longo deste artigo destacamos a opção por entender a sala de aula como espaço para privilegiar processos de subjetivação como resultado da tradução de significados através do diferir (Derrida) e da decisão política (Laclau). Diante desse pressuposto, tentamos favorecer processos educativos que assumam constantemente a contingência do mundo dos significados e afirmem toda prática como atribuição de sentidos fraturada, constituída pela negociação e alteridade.

A argumentação que apresentamos neste artigo buscam reforçar a posição de que processos educacionais podem estimular o desenvolvimento de práticas de tradução, reconhecendo a diferença e a contingência como pressupostos constituintes e, por isso, fontes de subversões possíveis dentro do jogo político. Essa argumentação se desenvolveu após uma experiência didática na qual foi realizado o trabalho com estudantes, dos anos finais do Ensino Fundamental, com o tema história local, memória e identidade. A partir dessa experiência, surgiu a pergunta motivadora do título deste trabalho. Surgiram também os resultados imprevisíveis que só puderam ser identificados, supomos nós, por que possíveis tentativas de controle da significação e do inesperado foram negociadas contextualmente no espaço curricular relacional, próprio da educação.

## 2 TEORIA DO CURRÍCULO COMO DISCURSO POLÍTICO

Na teoria do discurso político de foco pós-fundacional (MARCHART, 2007), o mundo é concebido como representação e o texto é definido como qualquer elemento social dotado de significado, sempre produzido no jogo político com uma alteridade. Esse jogo ganha forma na enunciação do texto, mas nunca consegue completamente apagar as marcas de sua contingência e os processos de tradução desses mesmos textos. Sempre há espaços de indecidibilidade caracterizados pelo conflito. Dessa maneira, é apontada a vulnerabilidade constitutiva do mundo como construção social em espaços indecidíveis, marcados pela diferença e pela necessária suplementação de sentidos consolidados para manter sua sedimentação, buscando saturar significações e produzir tentativas de hegemonizar. Como a suplementação de significados se dá na relação entre diferença e repetição, da repetição como diferença, toda hegemonia, entendida como equivalência frente a uma ameaça (LACLAU, 1996) e como um consenso suposto sem conflitos, traz em si uma fratura que não permite interromper por completo a tradução do mundo e dos textos, o constante jogo da *différance* (DERRIDA, 2011).

A noção de currículo com a qual operamos busca desestabilizar consensos e hegemonias que

sustentam a significação do currículo como um conjunto de conhecimentos selecionados, a partir de uma cultura mais ampla, para ser ensinado a todos, seja em nome de projetos instrumentais de inserção no mercado de trabalho, seja num projeto de transformação social e de formação de sujeitos críticos. Defendemos que todas as tentativas de apagar a contingência constituinte do mundo, explícita ou implicitamente, implicam projetos de fixação de subjetividades (COSTA; LOPES, 2013). Tais projetos tendem a atentar contra a diferença e limitar a experiência da alteridade.

A teoria do currículo como discurso político busca também desconstruir a relação estabelecida entre currículo e conhecimento. Defendemos que a centralidade atribuída ao conhecimento nas políticas curriculares, como objeto definido fora do jogo político, busca bloquear a interpretação e as múltiplas leituras dos textos curriculares, antagonizando com enfoques discursivos (LOPES; BORGES, 2017), além de muitas vezes operar com uma noção reificada de conhecimento, frequentemente traduzida como conteúdos básicos e essenciais (LOPES, 2010).

A centralidade do conhecimento no currículo também contribui para concepções que reduzem a educação ao ensino, definindo a primeira pela segunda. Concordamos com Macedo (2013) quando questiona a possibilidade de invertermos a teorização da escola como lugar do ensino para a escola como lugar da aprendizagem. A autora identifica uma falsa dicotomia nessas propostas de inversão, porque enquanto o foco no ensino estabelece sua centralidade em torno dos conteúdos, o foco na aprendizagem estabelece a centralidade de seus processos no aluno, percebido não como sujeito, mas como sujeito para a uma dada finalidade, a aprendizagem. O foco na aprendizagem torna-se, por conseguinte, apenas outra face do ensino enquanto operação normativa.

Dessa maneira, seguimos as propostas de Macedo (2013) e Biesta (2013) de que, para educar, é preciso colocar o ensino sob suspeita. Isso não significa abolir projetos associados à expectativa de ensinar, e sim descentralizar esse significante do cotidiano escolar e dos processos educativos, concebendo que, no processo educativo, não se ensina “algo a alguém”. Projetos educativos – em atividades de ensinar, aprender e talvez sobretudo estudar, significante frequentemente desconsiderado – são construídos concebendo o conhecimento como tradução relacional diante da alteridade. Talvez por isso algumas propostas possíveis envolvam tentar estabelecer o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que a subjetivação ocorre através de atos de criação.

Mesmo projetos de currículo em uma perspectiva crítica, mobilizando conceitos, tais como autonomia, emancipação, cidadania, democracia, consciência, como finalidades sociais, podem se limitar a serem projetos de ensino por conta da centralidade atribuída a um conjunto de conhecimentos – historicamente construídos – concebido como ferramenta para atingir esses fins. Nesse caso, o conhecimento é considerado um produto sócio-histórico inserível no currículo e passível de apropriação transparente (MONTEIRO, 2007; MOREIRA, 2007). As finalidades sociais, por sua vez, tendem a ser definidas de maneira externa aos sujeitos e aos contextos, reduzindo a educação ao simples reconhecimento, com efeitos de controle sobre a diferença.

Essa concepção de conhecimento, e sua centralidade nas políticas curriculares, sanciona a compreensão da educação como processo de reconhecimento no já dado (MACEDO, 2017) através do controle da interpretação (LOPES; BORGES, 2017) em práticas de contextualização que visam garantir o estabelecimento de uma relação direta com o conhecimento (LOPES; COSTA, 2018). Teorias curriculares tributárias dessa concepção, focando o ensino ou a aprendizagem, buscam expulsar o não controlável da educação, reforçando sua dimensão normativa. Como apontam Taubman (2009) e Biesta (2012), a questão central nesses currículos é a criação de estratégias generalizantes que “colapsam o conteúdo em processos demonstráveis, tornando a mensuração das performances não apenas possíveis, como desejáveis” (TAUBMAN, 2009, p. 185). Macedo (2017) completa essa ideia argumentando que todo processo de aprendizagem nesses moldes precisa ser demonstrável e mensurável por demanda (através de avaliações sistêmicas como Prova Brasil e Pisa) e reconhecível de antemão, expulsando o não controlável, não dando espaço para o surgimento do inesperado e do imponderável.

Concordamos também com Macedo (2017), quando ela, evitando oferecer a resposta mais simples para sua provocação seminal “mas a escola não tem que ensinar?”, a qual, a escola poderia e deveria se encarregar igualmente das funções de ensinar e educar, argumenta que respostas fáceis podem agregar extremos de um pensamento dicotômico polarizado<sup>3</sup>. Este pensamento já é “feito do poder sobre os fluxos de significação, não são, portanto, nunca posições que se somadas, garantem um proposta melhor porque mais inclusiva, a inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão” (MACEDO, 2017, p.217). Seguimos então a proposta da autora de partir da suspeição da associação entre ensino e educação, recuperando o significante conhecimento como signo vazio (BHABHA, 2006) e o conhecer como tradução (DERRIDA, 2006) que ocorre no momento da enunciação, no ato de criação.

Lopes (2015, 2017, 2020), em sua defesa de uma normatividade curricular vazia, aposta na hiperpolítica do currículo, criticando os fundamentos de uma normatividade que pretende dar uma resposta única e definitiva para significado de currículo ou de qual é o melhor conhecimento ou o melhor conteúdo. Na discussão da autora, a continuidade intergeracional é produzida na e pela linguagem, mas tal inserção na linguagem e no conhecimento nunca é transmissão pura a ser complementada por novos textos a serem produzidos pelas gerações mais jovens, de forma evolutiva ou como mero processo de adição. Um mínimo resto de significado, traços e espectros (DERRIDA, 1994) do que chamamos de tradições sempre estão disponíveis para serem iterados. Com isso, o significado último do mundo, das identidades, da vida, é sempre adiado, outros significados sempre são (serão) possíveis em novos contextos. Controlar o modo de ser das futuras gerações normatizando o que devem estudar, que conhecimentos devem construir/reproduzir/aprender transforma o direito de estudar e aprender em *dever de aprender* um determinado conhecimento, transforma as múltiplas possibilidades de ser em um *dever ser* que opera tentando frear outras possíveis subjetivações.

Ao estabelecer as formas de reconhecimento, limitando o diferir, mas possibilitando a mensuração, a atuação do professor assume formas de responsabilização pelos problemas da educação, resolvível em sua formação, inicial e continuada, por um projeto previamente elaborado, definido externamente aos sujeitos da educação. Esse processo leva também a um movimento de desresponsabilização, ao presumir que o professor formado nesses moldes restabelecerá uma possível relação transparente entre o conhecimento e a formação do sujeito. Interessante sublinhar que essa desresponsabilização, no sentido de suprimir a responsabilidade e o conseqüente compromisso docente na produção curricular, vem associado a um processo de responsabilização no sentido da *accountability*, da prestação de contas, sendo essas “contas” mensuradas por intermédio dos resultados dos estudantes na avaliação de conteúdos aprendidos.

Com essa argumentação, não propomos abolir qualquer forma de conhecimento ou fundamento, e sim reconhecer “a violência da norma não para a ela se contrapor de fora, mas para seguir se perguntando sobre as formas de ação do poder regulatório” (MACEDO, 2017, p.548). Concebemos conhecimentos e fundamentos como instituições precárias e provisórias: não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político-educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos e significados.

Discursos correlatos podem ser realizados no que concerne aos contextos. A ideia de contextualização, reiterada em vários textos de políticas curriculares muitas vezes é entendida como outra forma possível de garantir a aprendizagem de conhecimentos e competências pré-definidos ao realizar operações que buscam inserir o conhecimento disciplinar curricular num dado contexto escolar (LOPES; COSTA, 2018). Nesse caso, o conhecimento como elemento fundamental do que se entende por currículo e educação (em sua equivalência ao ensino) direciona ao contexto/contextualização uma possibilidade e uma metodologia que garantam a oportunidade para a formação de competências e habilidades. Correlaciona também a ideia de conhecimento a de conteúdo curricular, questionando a segmentação disciplinar e propondo um conhecimento integrado e integrador, garantido por estratégias de interdisciplinaridade, temas integrados, temas transversais, entre outros significantes, vinculado à aplicação contextual desses conhecimentos. Esse processo permitiria preencher a lacuna existente entre

---

<sup>3</sup> Perceptível em frases como “não sou nem esquerda, nem direita”



teoria e prática, produzindo um sujeito capaz de dominar o conhecimento classificado como necessário para ser aplicado em outros contextos presumidos, como a sociedade e o mundo do trabalho. Apesar dessa visão demonstrar uma perspectiva mais complexa da educação, ainda assim está centralizada em torno do conhecimento normativo e heterônomo, ao qual o aluno tem o direito de acesso, mas não o de produção.

O risco dessa concepção é o de limitar possíveis construções contextuais surgidas do imponderável da vida social e nos momentos imprevistos dos processos educacionais. Lopes e Costa (2018) apontam que tal prefixação do contexto permite a leitura de que o conhecimento defendido é produzido e definido externamente a esse mesmo contexto e direcionado para uma “função contextual” que possibilite tornar a escola “capaz” de produzir sujeitos “capazes” de (vir) a ser (idem, ibidem, p.312). O contexto é assim compreendido positivamente, tanto pela delimitação de suas fronteiras quanto pela expectativa de que a contextualização garanta um melhor aprendizado, certa motivação através da construção de significado para/a partir da vida dos alunos, igualmente visando a formação de sujeitos capacitados a decidir conscientemente, a agir criticamente. Nessa visão, a escola é vista como contexto de aplicação dos conhecimentos e mantém a prefixação dos contextos como caminho para a garantia do ensino e da aprendizagem, desconsiderando o imprevisto.

Remeter um texto a um dado contexto prefixado é uma forma de tentar limitar sua significação, de proporcionar uma base que ofereça garantias de interpretação. Não há um sentido original ao qual se possa recorrer ou alcançar. Toda enunciação sobre um contexto, que busque contextualizar, é ela também contextualização. Sendo a contextualização um tema recorrente nas políticas curriculares, defendemos a possibilidade de apostar na educação e no currículo como práticas de tradução contextuais em espaços indecidíveis.

Derrida (2006; 2011) define tradução como iteração, como repetição aditiva e suplementar na disseminação do sentido na enunciação, sempre alterada nessa repetição. Assim, não é possível ser mantida intacta a significação que se pretende produzir. Toda produção de sentidos é realizada em espaços indecidíveis, sempre sujeitas ao diferir. Essa noção de tradução, como forma de estar e criar o mundo entendido como texto, freia aspirações homogeneizantes de contextualização. Não há conhecimento, consciência, controle absoluto do sentido, ou limites e propriedades do contexto. Há apenas um movimento de disseminação generativa de novos sentidos. É no conflito e na negociação desses sentidos que nos tornamos sujeitos.

Todo desconstrucionismo apresentado não pretende caminhar ao irracionalismo, à rejeição de qualquer conhecimento herdado, mesmo porque este seria um projeto impossível. Somos contrários tanto ao relativismo que enxerga a validade geral dos saberes, levando a outro fundamentalismo, o da generalidade, quanto ao realismo das concepções universalizantes, das determinações estruturais, do essencialismo, do normativismo ou qualquer outra concepção objetificante que busque limitar de uma vez por todas a tradução do mundo. Encarando a responsabilidade como a repetição de respostas em espaços indecidíveis, como criação sobreposta de textos que presumem leitores, pretendem criar mundos e buscam orientar seus sentidos, tentamos demarcar posicionamentos e temporalidades, mas, principalmente, reconhecemos sua existência e re-existência na contingência constituinte da tradução como acontecimento que marca momentos do processo de subjetivação.

Reforçamos, portanto, a afirmação de Lopes e Borges (2017) de que a constante tentativa de mudar o mundo por meio do controle da interpretação via conhecimento e, podemos acrescentar, via prefixação dos contextos, contribui cada vez mais para bloquear a possibilidade de invenção de novos mundos, de acontecimentos.

### **3 INVENTANDO HISTÓRIAS: É POSSÍVEL ESCREVER QUALQUER HISTÓRIA?**

Defender uma diferenciação do texto da História como uma narrativa com referência a uma dada realidade factual prefigurada opera lógicas essencializantes que possibilitam uma concepção objetificada de conhecimento. Essa objetificação do conhecimento ou do contexto é o que fundamenta o ensino como reconhecimento em algo já dado em função de algo já projetado. Sem a pretensão de expressar

uma saturação das pesquisas no campo de ensino de História, ele mesmo multifacetado e sujeito a diferentes conflitos interpretativos, observamos em anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2018) e do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2018; cf. MONTEIRO, 2007) trabalhos que orientam suas abordagens articulando ideias de consciência histórica, desenvolvida através do conhecimento histórico, como temas recorrentes na pesquisa em ensino de História, em seu objetivo de contribuir para orientações no tempo e compreensão da contemporaneidade (cf. CERRI, 2017).

Os textos que abordam o ensino de história local atribuem uma positividade ao local, a partir de concepções objetificadas de contexto. O contexto é concebido como fonte de um conhecimento histórico produtor da consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos individuais e coletivos em um lugar, dimensionado em relação a uma unidade, uma globalidade, passível de se materializar nos atos de nomear, identificar e localizar os lugares onde se vive. O local, em muitas pesquisas sobre o ensino de História, busca abordar experiências cotidianas para contextualizar a história local, concebida como vetor na produção de uma pedagogia histórica, uma historiografia didática “que valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica” (GONÇALVES, 2007, p.166). Dessa maneira, como estratégia de aprendizagem, assume que o trabalho com o ensino de História local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento (Cf. SCHMIDT, 2007; 2015)

Diferentemente dessa abordagem, propomos aqui pensar sobre as possibilidades de se escrever qualquer história. Situamos os limites de entendimentos de ensino de História como reconhecimento de algo já dado em função de projetos pré-definidos para responder à pergunta provocativa do título do artigo, feita por um aluno de 14 anos: “Professor, posso inventar qualquer história?”. Uma resposta possível, numa perspectiva pós-fundacional, é simplesmente afirmativa: pode, sim, escrever qualquer coisa, porém, não é qualquer coisa que será considerada válida. Estamos sempre respondendo aos muitos outros num espaço aberto ao diferir na direção de uma educação desconstrucionista hiperpoliticante (DERRIDA, 2017). Estamos sempre questionando fronteiras disciplinares, tornando estranho o que parece familiar; construindo práticas de significação contextuais (LOPES; COSTA, 2018), descolonizando hegemonias (MACEDO, 2017), realizando um investimento radical em processos interpretativos (LOPES; BORGES, 2017) de decisões políticas (LACLAU, 2004), levando à acentuação do político, à hiperpoliticização por intermédio da desconstrução (DERRIDA, 2017), na qual os sentidos estão sempre sendo negociados relacional e contextualmente sem garantias, tomando qualquer consenso como sedimentações de particularidades que se universalizam, mas que estão sempre sujeitas ao deslocamento, à tradução, como repetição aditiva da *differánce* (DERRIDA, 2011).

Assim também foi na experiência didática motivadora deste artigo que possibilitou a pergunta “Professor, posso inventar qualquer história?”. Essa experiência aconteceu em resposta a um projeto cultural escolar para os anos finais do Ensino Fundamental, pensado no contexto de uma reunião regular com a equipe pedagógica de uma escola municipal no estado do Rio de Janeiro. A proposta versava sobre autorrepresentação e história da escola a partir do projeto intitulado “Quem é você? Eu sou Moysés”. O projeto foi acolhido e desenvolvido independentemente por alguns professores da Escola Municipal Vereador Moyses Ramalho da rede pública de Araruama/Rio de Janeiro.

A proposta inicial do projeto envolvia as disciplinas de Artes e Língua Inglesa e buscou trabalhar a autorrepresentação audiovisual dos discentes como alunos da instituição e como sujeitos sociais. A equipe pedagógica sugeriu então que outros professores também elaborassem alguma atividade que relacionasse sua disciplina ao tema do projeto escolar. Um de nós, como professor de história, buscou temas que convergissem com a proposta conceitual e pedagógica do projeto. Ao tentar explicar para os estudantes porquê e como trabalhar esse tema na aula de história, o professor orientou a abordagem para a possibilidade de trabalhar questões de identidade e história local, desdobrando o tema inicial.

O conceito de identidade foi apresentado a partir da reflexão sobre as frases do título do projeto: “quem é você?” e “eu sou”. O debate sobre a concepção do mundo como representação e sobre como ocorrem os processos de identificação, a partir da alteridade e da atribuição de sentidos criados contextualmente, foi apresentado à turma. Foi trabalhada a ideia de ser por intermédio do discurso,

entendido como todo processo de significação dentro do jogo político de disputas desiguais de produção de sentido num espaço-tempo, que o mundo e as identidades são criados e recriados em cada contexto de atuação. Essa associação foi motivadora de uma conversa com os alunos e alunas para explicar as escolhas didáticas e temáticas realizadas pelo professor e sugerir possibilidades de interpretação como atos de criação, entendidos como tradução (DERRIDA, 2006). Destacamos ter sido essa uma sugestão implícita percebida pelo professor apenas em retrospectiva. Mesmo porque essa conversa aconteceu na tentativa de convencer os estudantes a trabalharem o tema do projeto na aula de história.

A partir dessas considerações, foi apresentada a ideia de que a História é também representação, é a narrativa criada discursivamente a partir de elementos capazes de indicar a ação dos seres humanos no tempo e no espaço, como tudo a que atribuímos sentido sobre a experiência humana num contexto. Nesse sentido, pensar sobre a escola, o bairro, a praça, os pontos de referência locais é também produzir História e atribuir significado complexo aos elementos e relações que nos circundam no cotidiano. Seguindo a ideia de que as construções de identidades ocorrem relacional e contextualmente, os temas abordados nas aulas de história foram história local e memória.

Após todo o trabalho argumentativo para tentar explicar a relação do projeto com as aulas de história, o trabalho proposto aos estudantes foi o de realizar uma atividade na qual pesquisariam como ocorreu a construção de memórias e sentidos locais, por meio de entrevistas com moradores antigos, da investigação sobre a origem de nomes de ruas, praças, bairros e pontos de referência locais.

Visando estimular o trabalho proposto e evitar o uso direto de textos *online*, o objeto formal de avaliação combinado foi uma redação relatando o processo de investigação e as descobertas encontradas. Um aluno apresentou um texto sobre a história da origem de Araruama, copiado da *Wikipédia*, falando sobre povos indígenas que habitaram esse território (o município possui sítios de sambaquis e um museu arqueológico). O professor de história respondeu que o material apresentado poderia ser considerado como uma etapa do trabalho, porém o combinado tinha sido uma redação. Em meio às dúvidas sobre o modelo de escrita pedido, veio a pergunta provocativa deste aluno de 14 anos do 9º ano do Ensino Fundamental: “professor, posso inventar qualquer história?”. Toda a experiência didática realizada realmente permitiu tal questionamento.

A resposta dada ao aluno no contexto da sala de aula foi de que ele poderia inventar o que quisesse, mas que articulasse ao tema debatido em aula. No dia seguinte, o aluno trouxe um texto no qual narrava uma história fictícia sobre a origem de Araruama. Nessa história, o aluno relatou ser o cacique quem tinha o poder de dar nome a tudo e a todos, explicou a origem do nome Araruama a partir da história de povos indígenas que tiveram seus caciques mortos pelos invasores portugueses, e por isso buscavam formar e nomear uma nova “cidade”, uma nova tribo. Dessa maneira, o nome Araruama teria vindo da sobreposição do nome *Araru*, segundo o aluno, nome pelo qual os indígenas eram conhecidos – porque havia muitas araras em seu território –, com o sufixo *ama*, porque os indígenas teriam percebido coletivamente que o que eles mais gostavam de fazer era amar.

De maneira não presumida, o aluno articulou em sua produção contextual de significação diversos temas e concepções apresentados em aula, que costumam fazer parte da fundamentação epistemológica e didática, mas que nem sempre se apresentam como tema principal da aula. Acreditamos que textos como esse, subjetividades como essa, foram possíveis porque foram negociados contextualmente na tentativa de não controlar completamente a significação e o inesperado.

Em nossa escrita grafamos História quando falamos do campo, este que em seus debates busca fundamentar o que é próprio da História e o que a diferenciaria da história como texto. É no diálogo com a História e com o que lhe seria próprio que a história nos processos educativos é usualmente pensada.

Concepções racionais de História, mesmo reconhecendo sua dimensão narrativa, estabelecem um saber histórico que legitima a história contada pela História. É dentro do jogo de relações de poder do campo, operando ideias de verdade a partir desse saber, que a criação de qualquer história é validada. O ensino baseado nessa história corrobora a ideia moderna de uma temporalidade processual, explicável e controlável. O racionalismo dessas concepções, que determina seus significados e expectativas, é

estranho à educação que defendemos. Esta assume a validade didática da invenção de qualquer história como criação de subjetividades em atos de tradução (DERRIDA, 2006) e de decisão política (LACLAU, 2004) habitados pela indecidibilidade.

Pensar o que cada campo do saber pode contribuir para a educação é uma visão que muitas vezes pode limitar as possibilidades de usos de outros saberes no espaço escolar, porque a legitimidade e validade educacional de saberes é sempre definida em relações de poder. Propomos inverter essa percepção e pensar como a educação que defendemos pode articular conteúdos disciplinares e qualquer outro saber. Para isso, defendemos pensar sentidos de educação como possibilidade de contextos para a criação do que ainda não foi inventado (DERRIDA, 2008), no qual diferentes saberes e conteúdos são articulados por meio de uma epistemologia não representacional.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo destacamos a opção por entender a sala de aula como espaço para privilegiar processos de subjetivação como resultado da tradução de significados através do diferir (Derrida) e da decisão política (Laclau). Tendo em vista essa opção, defendemos processos educativos que assumam constantemente a contingência do mundo dos significados e que explicitem toda prática como atribuição de sentidos fraturada, porque constituída pela negociação e alteridade.

A pergunta provocadora presente no título, evocada a partir de uma experiência de sala de aula, possibilita questionamentos tanto sobre as políticas curriculares quanto sobre a relação ensino-conhecimento. Seguindo a teoria curricular pós-fundacional, reconhecimento e contextualização, considerados como projetos, são tentativas de suturar a contingência ontológica da interpretação, são tentativas de controle da significação do mundo e de controle do imprevisto/do risco quanto ao sucesso de processos educativos e o alcance da dita educação de qualidade, seja por meio dos sistemas centralizados de avaliação, pela organização curricular por competências ou também por intermédio da centralidade do significante conhecimento.

Nesse sentido, buscamos deslocar a centralidade da relação ensino-conhecimento nos processos educativos. Na perspectiva com a qual operamos, essa relação pressupõe uma transparência entre um conhecimento herdado e um conhecimento produzido, entre algo que se pretende ensinar e algo que se tem expectativa de alcançar. Nesse sentido, o ensino é concebido como transposição de um conhecimento em função de expectativas.

Como reconhecer a possibilidade de inventar qualquer história se a História estabelece algo que lhe é próprio, um conhecimento histórico, que diferencia seu texto de outros atribuindo a este uma validade e uma veracidade em determinadas relações de poder? Como possibilitar processos de subjetivação indecidíveis se concepções de processos educativos estiverem fundamentados em noções objetificantes de ensino e de História, isto é, se projetam um objetivo num contexto transcendente alcançável na articulação com conhecimentos no processo de ensino? Como pensar a possibilidade de inventar qualquer história?

Ampliando o questionamento sem a intenção de encerrá-lo, como pensar o negacionismo que temos experienciado junto com a defesa da possibilidade de inventarmos qualquer história? Seguindo os aportes teóricos articulados nesse artigo, defendemos que o negacionismo não deve ser respondido com o seu oposto constituinte apresentado racionalmente. Essa mesma racionalidade também pode ser lida em concepções de ensino de História que se fundamentam a partir de significantes que projetam seus significados em futuros alcançáveis por meio do reconhecimento no já dado, escrito e definido pela História. Ambas concepções operam numa lógica essencializante de um significado originário ou final, a partir do qual são estabelecidas tentativas de controle de sentidos. Seja apresentando um conhecimento científico e racional para opor ao discurso negacionista, seja projetando sentidos de identidade, consciência e emancipação, a partir de um conhecimento histórico, transposto através do ensino de História, para a formação de subjetividades pré-definidas.

Defendemos que o negacionismo deve ser respondido com o sim, com a hospitalidade incondicional possível apenas na sua irrealizabilidade (Derrida, 2003). Como uma história inventada, como toda e qualquer outra, que após ser escrita estará viva ao produzirmos sentidos sobre elas nas de disputas



de poder em torno da sua veracidade e das demandas envolvidas em suas criações.

Uma aposta é pensar a disciplina escolar de história em relação não ao que é próprio do campo da História, mas em relação ao que pontuamos sobre os processos educacionais, entendidos como instituinte de sentidos, como atos de criação habitados pela indecidibilidade. Nessa perspectiva, podemos afirmar ser possível, sim, inventar qualquer história, a ser respondida e negociada no espaço inter-relacional da educação. Talvez para isso, tenhamos que considerar uma educação que tenta afrouxar os sentidos de história e de verdade histórica, num movimento desconstrutivista que aponte para a verdade de qualquer história e convide a inventar a história e o mundo que ainda não foi criado. Tais criações serão sempre sem garantias, porque evitam referências objetificadas e transcendentais. Mas quem sabe por isso mesmo marquem momentos do processo de subjetivação como repetição de respostas em espaços indecidíveis.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa [online]*, vol.42, n.147, pp.808-825, 2012.
- BIESTA, Gert. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.19, n.2, 2014. p. 87-98.
- CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.
- COSTA, Hugo Heleno; Lopes, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: Maria de Lourdes Rangel Tura; Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). *Currículo, políticas e ação docente*. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, v. 1, p. 51-69
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus Editora, 1991.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Psyche: Inventions of the Other, Volumes I*. California: Stanford University Press, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, 21(33), 2012.
- DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: Mouffe, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação: “da pequena para a grande roda”*: encontro de saberes e poderes no ensino de História. Porto Alegre, UFRGS, 2018.
- ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

GONÇALVES, Marcia. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. *Ensino de História: Sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

LACLAU, Ernesto. *Emancipations*. London: Verso, 1996.

LACLAU, Ernesto. Glimpsing the future. In: Critchley, Simon; Marchart, Oliver. *Laclau: A critical reader*. London: Routledge, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: Lucíola Santos; Angela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, 2013. p. 392-410.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues; Bianca Linhares. (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. 1ed. São Paulo: Intermeios, 2017, v. 1, p. 109-12.

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, 2018. p. 1-20.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, 2017. p. 555-573.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. *Pensar política com Derrida: Responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Investment in curricular normativity in Brazil: a critical-discursive perspective. In: John Chi-Kin Lee and Noel Gough (Co-edited). *Transnational education and curriculum studies: International perspective*. London: Routledge, 2020, p. 1-20.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, 2012. p. 716-737.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, 2017. p. 539-554.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: Lopes, Alice Casimiro; Siscar, Marcos. *Pensar política com Derrida: Responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MARCHART, Oliver. *Post-foundational political thought*. Edinburg, Scotland: Edinburg University Press, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. *Ensino de História: Sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007 (V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História).

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOUFE, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlette; Magalhães, Marcelo. *Ensino de História: Sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54950

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, 2015. p. 87-116.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 11/120/2020