

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Pós-Graduação em Ensino de História

Bruno Fernando Santos de Castro

“PROFESSOR, POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”:

Práticas de interpretação e produção de sentidos a partir de um
projeto de identidade e história local

Rio de Janeiro

2020



Bruno Fernando Santos de Castro

“PROFESSOR, POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”:

Práticas de interpretação e produção de sentidos a partir de um projeto de identidade e história local

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador (a) Professor (a) Dr. João Henrique Ferreira de Castro.

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C355 Castro, Bruno Fernando Santos de

“Professor, posso inventar qualquer história?”: práticas de interpretação e produção de sentidos a partir de um projeto de identidade e história local / Bruno Fernando Santos de Castro. - Rio de Janeiro, 2020.

29 f.

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de Artigo Científico (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: João Henrique Ferreira de Castro.

1. História – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Teoria do discurso.
I. Castro, João Henrique Ferreira de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Bruno Fernando Santos de Castro Nome do Aluno

“PROFESSOR, POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”:

Práticas de interpretação e produção de sentidos a partir de um projeto de identidade e história local

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dr. João Henrique Ferreira de Castro (Orientador)
Colégio Pedro II

Dr. Leandro Clímaco Almeida de Melo Mendonça
Colégio Pedro II

M.^a Virginia Maria Moreira Franco Starling Luiz Barcellos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2020

“PROFESSOR, POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”:

Práticas de interpretação e produção de sentidos a partir de um projeto de identidade e história local

Bruno Fernando Santos de Castro

Resumo: Este trabalho propõe uma sequência didática para a disciplina escolar de História, tomando o seu conteúdo curricular como referência e suporte narrativo para estimular práticas de leitura e significação contextual, que sempre aponte a incontingência dos significados e esteja ciente de que não se encerrará em si, mas que sempre dialogará num jogo entre o contexto presumido na enunciação de um discurso original e o contexto de leitura e interpretação do sujeito. Apresento a monografia que embasará teoricamente esses planos de aula a partir da teoria curricular que trabalha currículo enquanto texto, enquanto discurso normativo que busca sancionar projetos e modelos para os sujeitos se reconhecerem na cultura, limitando processos de diferenciação. A teoria do discurso utilizada nesse trabalho segue a teoria da decisão política proposta por Ernesto Laclau, na qual defende que é por meio do discurso que se constitui o processo hegemônico capaz de interditar o livre fluxo de significados nos significantes, mas a dimensão textual do mundo é sempre contingente e sujeita a interpretações contextuais presumíveis mas nunca controláveis. Seguindo os trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, considerando como projetos, reconhecimento e contextualização são tentativas de suturar a contingência ontológica do processo de interpretação, são tentativas de controle da significação do mundo e de controle do imprevisto/do risco quanto ao sucesso de processos educativos e alcance da dita educação de qualidade, seja por meio dos sistemas centralizados de avaliação, pela organização curricular por competências ou também por meio do significante conhecimento. A educação defendida aqui, contudo, deve se estruturar justamente sobre tal vulnerabilidade para dar visibilidade a experiências de estar com o outro.

Palavras-chave: Ensino de História. Teoria Curricular. Teoria do Discurso.

“TEACHER, CAN I INVENTE ANY HISTORY?”:

Practices of interpretation and production of meanings from a project of local identity and history

Abstract: This work proposes a didactic sequence for the school discipline of History, taking its curricular content as a reference and narrative support to stimulate reading practices and contextual meaning, which always points out the incontingency of meanings and is aware that it will not end in itself, but that will always dialogue in a game between the context assumed in the enunciation of an original discourse and the context of reading and interpretation of the subject. I present the monograph that will theoretically base these lesson plans from the curriculum theory that works curriculum as a text, as a normative discourse that seeks to sanction projects and models for subjects to recognize themselves in culture, limiting differentiation processes. The discourse theory used in this work follows the political decision theory proposed by Ernesto Laclau, in which he argues that it is through discourse that the hegemonic process is constituted, capable of interdicting the free flow of meanings in the signifiers, but the textual dimension of the world it is always contingent and subject to

presumptive but never controllable contextual interpretations. Following the works of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo, considering how projects, recognition and contextualization are attempts to suture the ontological contingency of the interpretation process, they are attempts to control the meaning of the world and to control the unforeseen / risk regarding the success of educational processes and the reach of said quality education, either through centralized assessment systems, through curricular organization by skills or also through significant knowledge. The education advocated here, however, must be structured precisely on such vulnerability to give visibility to experiences of being with the other.

Keywords: History Teaching. Curriculum Theory. Discourse Theory.

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional (LACLAU, 2017; DERRIDA, 2017) apresentarei os referenciais teóricos que manipulo para articular os conceitos e significantes que o título deste trabalho pontua. Dessa maneira, a concepção de história mobilizada trata a História como uma construção narrativa nos moldes do que é desenvolvido pelo pensamento de Certeau (1982) e Koselleck (2006), que adquire sentido e relevância social na articulação discursiva entre seus escritores e as formações sociais a partir das quais e com as quais eles dialogam.

Após essa primeira discussão, situarei o debate sobre História Local a partir dos profícuos trabalhos de Ginzburg (2006) e Revel (1998) e trabalharei com uma concepção de identidade enquanto construção discursiva relacional, contingente e contextual. A dimensão contextual dos processos de identificação destaca que tais construções são sempre realizadas em um determinado espaço e tempo, de maneira que as identificações são resultados do diálogo entre o presente do sujeito socialmente localizado dentro de um campo de possibilidades (VELHO, 1994), de um espaço de experiências (KOSELLECK, 2006) articulando elementos do passado, operando memórias sociais (POLLACK, 1992), dando forma a conceitos que apontam elementos que adquirem seu sentido na temporalidade do vir a ser, como o conceito de demandas (LACLAU, 2011), o conceito de projeto (VELHO, 1998), e o conceito de horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006).

Esses processos de identificação são ainda sempre contingenciais porque são resultados da iteratividade característica de todo processo de produção de significado, pois todo significado precisa incessantemente ser afirmado, apontando sempre o que ele é e, em contra partida, o que ele não é, e a cada reafirmação o contexto será outro, produzindo novas significações indecidíveis (DERRIDA, 2017) e que sempre apontarão perspectivas de passado mobilizadas e as demandas articuladas.

A seguir, apresento minha leitura sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Temas Transversais, propostos nesses parâmetros, articulando os argumentos da Teoria Curricular e das Políticas de Currículo numa perspectiva discursiva. Seguindo o aporte das teorias pós-estruturais e pós-fundacionais na dimensão dos processos educacionais (LOPES; MACEDO, 2011), os textos de políticas públicas curriculares são entendidos como tentativas de normatizar significados, fundamentando a escola como local de ensino de conhecimentos, elaborados fora do jogo político contextual, com os quais será possível alcançar a cidadania, seja em perspectivas críticas¹, seja em perspectivas instrumentalistas². Dessa maneira, a literatura sobre Ensino de História e Ensino de História Local (MONTEIRO, 2007) usada para abordar o processo educacional dos planos de aula elaborados nesse trabalho será referida a partir de suas contribuições conceituais, acrescidas de apontamentos sobre como o enfoque pós-fundacional pode contribuir para formas de educação mais abertas, plurais e democráticas.

A segunda parte desse artigo, por sua vez, é destinada a apresentar as correlações entre o aporte teórico mobilizado e os temas de cada aula planejada a partir do projeto cultural “Quem é você? Eu sou Moyses” da Escola Municipal Vereador Moyses Ramalho, para o qual cada professor foi convidado a trabalhar esse tema em suas aulas. Essa foi a proposta motivadora para elaborar a sequência didática apresentada nesse trabalho, de maneira que o primeiro plano de aula buscou apresentar o projeto escolar como transposição para a realidade contextual da escola de políticas de currículo elaboradas para orientar o trabalho docente e o

1 Perspectivas que consideram que o domínio de um conjunto de conhecimentos oferece as condições para o desenvolvimento da cidadania, da autonomia, de uma consciência crítica.

2 Perspectivas que consideram a educação como meio para inserir o cidadão no mercado de trabalho, na sociedade de consumo, e nas agendas de um projeto capitalista global através da padronização de competências e métodos de avaliação sistêmico e internacionais.

conteúdo curricular a partir dos textos dos PCNs e os Temas Transversais. O segundo plano de aula aborda a concepção do mundo como representação e a história enquanto construção narrativa, com o objetivo de desenvolver um pensamento complexificante que se dirija a qualquer significado, entendido como contingente e subversível.

A terceira aula segue essas ideias para apresentar o conceito de identidade como construção discursiva de alteridade, articulando diferentes contextos e temporalidades, através de suas dimensões de passado (memória) e de futuro (projeto), e espaços sociais que adquirem elos de sentido narrativamente. Seguindo a proposta dessa sequência didática de estimular o desenvolvimento de práticas de interpretação e produção de sentido, o quarto plano de aula busca relacionar concepções do campo da história local com questões sobre política, democracia e cidadania, debatendo atribuições e praticando a produção de demandas.

O foco da quinta aula é trabalhar a desconstrução de significados, apontando que eles são resultados contingentes do conflito, de disputas por atribuição de sentido e formação de consenso, seguindo na abordagem da história local para pensar sobre os significados produzidos localmente no cotidiano dos alunos. Já a aula de encerramento dessa sequência didática trabalha a relação entre as discussões desenvolvidas nas aulas anteriores, sobre a questão local e o mundo como prática de significação, com o conteúdo curricular referente a cada ano de escolaridade que essa sequência for trabalhada. Logo, em turmas de História do 6º ano, por exemplo, seria o caso de falar sobre os povos originários daquele local e as origens daquele território.

As conclusões que apresento no final deste artigo buscam articular como práticas e processos educacionais podem estimular o desenvolvimento de práticas de tradução e produção de demandas, reconhecendo a diferença e a contingência como pressupostos inescapáveis e, por isso, fonte de subversões possíveis dentro do jogo político.

2 DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

Os argumentos desenvolvidos nesse trabalho seguem o enfoque pós-fundacional, seguindo a teoria do discurso político (LACLAU, 2011), entendido como uma reação à dispersão, à fragmentação da pós-modernidade, movimento que afirma a impossibilidade de existência de fundamentos fixos, questionando o objetivismo, valorizando a diferença, a contingência e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Ambos convergem na defesa dos projetos de formação de um sujeito consciente e emancipado, capaz de agir em direção à transformação social, embora o último não descarte os fundamentos, nem aposte na dispersão, sugerindo antes que trabalhe com fundamentos que evidenciem sua condição de fixação provisória e precária (LOPES, 2013).

Por sua vez, uma das marcas dos chamados estudos pós-críticos, do qual o enfoque pós-fundacional faz parte, é admitir a convivência com as incertezas e subjetividades dos inevitáveis jogos de linguagem (Wittgenstein) que constituem o mundo enquanto prática de significação em oposição a perspectivas que determinam a produção de conhecimento a partir da existência de estruturas (cognitiva, econômica, social).

Laclau e Mouffe (2018), autores associados ao enfoque pós-fundacional, destacam o prefixo “pós” como o abandono de fundamentos essencialistas, por isso não é uma evolução ou superação de seus sufixos, mas sim a problematização e questionamento dos fundamentos e a desconstrução de consensos que evidenciem a alteridade e contingência de todo significado. Assumem a cultura em termos simbólicos e linguísticos e a linguagem como constituinte do real, adotando uma postura antirrealista, uma vez que toda realidade é mediada

pela linguagem, e questionando o privilégio conferido à consciência humana, à possibilidade de autonomia do sujeito e do conhecimento objetivo presente em muitos estudos críticos.

Seus pensamentos se apropriaram das contribuições de Derrida ao substituir a ideia de estrutura pela ideia de discurso, afirmando que o que existe são estruturas discursivas contingências porque todos os processos de escritura e tradução produzem significados precários, uma vez que são sempre ações dependentes do contexto e da alteridade. Dessa maneira, não existe um sentido original ao qual seja possível remeter ou apontar, apenas representações nas quais os sentidos precisam ser constantemente suplementados, estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação porque esta depende da relação com o outro, entendido como linguagem. Pensamento herdeiro de Lacan, ao quebrar a unidade do signo saussuriano quando retira qualquer relação entre significante e significado, colocando o sujeito como efeito do significante, da subjetivação através da produção de significados indecíveis a partir de significantes concebidos como flutuantes e movidos (LACLAU, 1998; DERRIDA, 1998).

A partir dessas concepções, também política é entendida como discurso. Um fenômeno que precisa ser percebido como prática discursiva conflituosa e em constante movimento, porque precisa lidar com a diferença que fundamenta toda construção de sentido. E em que se operam os exercícios da decisão e tradução que nos constituem como sujeitos.

Não há uma racionalidade obrigatória em todo ato de poder, e se não há, há sempre disputa e negociação. Se não há regras mas somos seres políticos discursivamente constituídos e constituintes, o jogo pode sempre ser outro e o futuro, como projeto que se constitui no presente, como horizonte de expectativas concebidos em campos de possibilidade, passa a estar em pauta para a criação de demandas contextuais. É nesse inevitável processo político que inventamos o que é justiça, cidadania, democracia, entre outros significantes.

A pós-modernidade e o pós-estruturalismo sofreram acusações de que seu resultado seria o fim da política e seria a pós-política, o resultado da desmobilização das formas políticas tradicionais decorrentes da consolidação de um modelo de desenvolvimento capitalista globalizado, tomando a queda do muro de Berlim como evento emblemático. Contra essa afirmação, Mouffe (2017) argumenta que qualquer formação hegemônica é um consenso sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural e a política é o que mobiliza as tentativas de produzir essa estabilidade. A hiperpolítica (MOUFFE, 2017) é então apresentada como uma concepção que considera a possibilidade de inventarmos hoje, em qualquer contexto, sem garantias, o que será o passado do futuro que projetamos, empoderando o sujeito como agente e que se constitui nessa invenção, na qual o sentido de sujeito é sempre adiado, possibilitado por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupondo um pluralismo agonístico no qual dissensos não excluem o outro porque o reconhece como parte de todo processo de identificação, sem resolução final nem garantias

2.1. A História como Narrativa

Ao associarmos os significantes história e narrativa precisamos situar o debate conceitual em dois momentos. O contexto de consolidação da História como campo do conhecimento remete ao século XIX sob forte influência do Positivismo e da objetividade científica, e a historiografia produzida era marcada pela ideia moderna de progresso e processo³.

3 Koselleck (2006) define duas grandes concepções de história. Primeiro o que ele chamou de História *magistra vitae*, sempre escrita no plural, percebida como cíclica e exemplar, numa tradição que vai desde Tucídides e Heródoto até Maquiavel. A segunda concepção de História (escrita no singular) é herdeira da

Buscava-se à época um método para as ciências sociais em geral alcançarem objetividade que lhes garantisse o status de ciência baseado na defesa do método narrativo a partir de documentos oficiais como maneira mais eficaz de se alcançar a imparcialidade necessária. Dessa maneira, a História era concebida como uma história política e oficial, dos grandes nomes, dos governantes, gerais e grandes líderes, que levaram as sociedades ao progresso cumulativo, comprovável pela presença nos registros e documentos oficiais e, por isso, passível de ser narrada imparcialmente.

Essa concepção de história foi amplamente contestada pelo fecundo movimento da Escola dos Annales, fundado na primeira metade do século XX. Seus fundadores lançam sua tese fundante de história problema, a construção da história a partir de uma problemática, contestando diretamente os fundamentos da escola metódica, da história política narrativa e imparcial. A escola dos Annales identificava a história política positivista como resultado limitado à descrição das decisões realizadas pelos governantes, e por isso, não contemplava a complexidade do mundo, alcançável apenas numa visão interdisciplinar (envolvendo sociologia, economia, geografia, psicologia) que demonstrassem no longo prazo os conflitos e contradições que levam e levaram às mudanças sociais. Isso fica evidente no nome do periódico em torno do qual se constituiu a Escola dos Annales: *Anais de história econômica e social*.

Na segunda metade do século XX, no contexto dos grandes movimentos sociais de descolonização, de luta pelos direitos civis e movimentos identitários, o foco de pesquisa no campo das humanidades passa por mudanças em suas abordagens conceituais. A questão cultural se torna cada vez mais evidentes, se opondo ao realismo filosófico que pressupunha a existência de estruturas fundamentais que determinavam a formatação do mundo, e evidenciando o idealismo em questões de linguística e filosofia da linguagem e da cultura como construção simbólica. A chamada “virada linguística” ou “virada cultural” foi um movimento tão influente a ponto de pautar a grande maioria dos debates acadêmicos posteriores, mesmo que fosse para negar sua relevância. No campo da História, aponto pelo menos dois autores que publicaram, durante a década de 1970, obras seminais para a concepção de história como construção narrativa: Michel de Certeau com *A Escrita da História* (1975) e Reinhart Koselleck com *Futuro Passado* (1979).

Esses autores apresentam o argumento que toda História é uma construção narrativa, apontando as marcas linguísticas e discursivas que demonstram que toda escrita é tributária das características de uma estruturação discursiva, na qual tudo que escrevemos é resultado da interação entre o que lemos e o que narramos de acordo com as práticas científicas do campo, sempre realizada a partir de um lugar social no ato de escrita e em diálogo com a formação discursiva a qual endereçamos o que foi produzido (CERTEAU, 2002, p.66).

Em Koselleck (2006), as temporalidades da História, o antes e o depois, constituem o horizonte de sentidos de uma narrativa e são os elementos constitutivos necessários à narração. Dessa maneira, toda estratificação temporal, toda relação entre estruturas e acontecimentos, é construída narrativamente e aponta sua inscrição nos estratos temporais que caracterizam o campo da História. Logo, a narrativa em Koselleck se constitui como elo de sentido entre temporalidades e como caracterizante de toda historiografia e todo o trabalho histórico.

Ginzburg (2006), situa a formação do campo da micro-história dentro de contexto da *virada cultural*, também chamada de *virada linguística*, na década de 1960, com efeitos sobre as concepções de fonte histórica e escrita da história. Esse movimento parte da suposição de

razão científica iluminista que altera a relação dos seres humanos com o tempo, visto agora como linear e progressivo. Koselleck utiliza o termo da língua alemã *geschichte*, que designa uma sequência unificada de eventos encadeados, como uma dimensão inescapável do próprio devir

que a documentação mais improvável é também a mais rica e que toda formação social é o resultado da interação de incontáveis trajetórias e estratégias individuais.

Nessa perspectiva, a ação individual e os acontecimentos locais são tomados como fonte de análise histórica, relacionando o lugar social das simbologias produzidas individualmente a partir do contexto de atuação do sujeito, apontando a narrativa, enquanto elemento constituinte do mundo, como o elo de sentido entre os acontecimentos e a estrutura. Dessa maneira, a micro-história contribuiu também para as mudanças nas concepções de História ao retomar a atenção ao acontecimento e à narrativa (elementos combatidos pela Escola dos Annales em seu período de consolidação). Porém, de maneira diversa da escola metódica e do historicismo, seu foco passa para as ações simbólicas de sujeitos comuns em escala local como elementos que permitem tecer as tramas que atribuem sentidos entre os acontecimentos e a estrutura.

Abordagens historiográficas sobre a dimensão local não foram exclusividade da micro-história. Entre os exemplos, é possível citar a nova história política, a história local, a história oral e biográfica, entre outros. O que é comum a todos essas abordagens é a primazia do contexto, e da (re)contextualização e da narrativa como forma de representar e constituir o mundo, por meio dos quais é possível realizar os jogos de escalas (REVEL, 1998) que produzem os sentidos entre os acontecimentos e as estruturas.

Autores como Pollak (1992) e Velho (1994) apresentaram o argumento que a relação entre as diferentes temporalidades acontece como atribuição de sentidos produzidos por um sujeito num dado contexto. Através desse processo ocorre a subjetivação, o sujeito torna-se reconhecível, identificável. Logo, a identidade é concebida como um ato simbólico contextual resultante do diálogo com uma alteridade, com a qual se diferencia, e com uma memória, a partir da qual se identifica. Identidades, entendidas como particularidades criadas textualmente, tanto negam como requerem uma totalidade, apontando os jogos de escalas realizados nas práticas de significação contextuais e a contingência de toda representação que se sedimenta como consenso.

Toda identidade, assim como todo significado, é relacional, porque sempre lida com a alteridade, mas nunca é plenamente constituída. A identidade é uma contingência construída simbolicamente com as marcas do passado mobilizadas pela memória social (POLLACK, 1992) e que demonstram os indícios interpretativos de uma temporalidade do porvir, a qual Laclau (2011) denomina *demandas*, Velho (1994) chama de *projetos* e Koselleck (2006) nomeia como *horizonte de expectativas*.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promulgado em 1998, foi a primeira grande investida em política públicas curriculares para organizar e definir os temas e conteúdos da educação brasileira e das disciplinas escolares após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/1996), que se apresentou como a primeira atualização em políticas curriculares nacionais desde a antiga lei de diretrizes e bases para o ensino brasileiro (Lei 5.692/1971) que remetia ao contexto ditatorial e militar da história brasileira.

O objetivo dos PCNs é orientar, de maneira não obrigatória, a atualização e revisão dos currículos escolares e dos currículos disciplinares, assim como a formação inicial e continuada do profissional de educação, a produção de livros e materiais didáticos. Políticas

curriculares nacionais como normas obrigatórias entram na agenda educacional e escolar com a promulgação em 2013 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a qual buscava definir as formas de planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, definindo conteúdos mínimos curriculares e competências específicas a serem desenvolvidas.

Para elaborar meus argumentos sobre a prática educativa, utilizo as ideias de interdisciplinaridade e, principalmente, transversalidade. No texto das DCNs, esses conceitos estão bem presentes e articulados, porém, para esse trabalho, adotarei o pensamento elaborado sobre essas ideias a partir do que foi desenvolvido nos PCNs. Essa escolha se deve a dois motivos: por ter sido a primeira vez que essas questões se fizeram presentes em textos de políticas curriculares nacionais e, justamente por essa novidade, foram lançados capítulos e livros conectados a este processo. Pela atenção direcionada e a difusão alcançada, os textos dos PCNs ainda hoje serve como principal referência para desenvolver e embasar essas concepções.

Em todos os livros dos PCNs há um compromisso evidente e versado com a construção da cidadania, entendida como participação nos direitos e deveres, e como criação através da participação na gestão pública. Tais fundamentos, baseiam-se nos princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social. Em função disso, os PCNs buscam definir valores que permitem desenvolver as capacidades vistas como necessárias para uma participação social efetiva, defendendo as disciplinas curriculares e os Temas Transversais como fonte para o ensino e acesso do conhecimento acumulado pela humanidade que permitirão desenvolver esses valores. Dessa maneira, o objetivo expresso dos PCNs para o Ensino Fundamental, para além da normatização do conteúdo curricular, é formar o sujeito autônomo caracterizado pela formação de alunos que se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça social e criação de formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida.

Analisarei mais abaixo como tentativas de apontamento da transformação social necessária, de afirmação de um conjunto de princípios democráticas, de definição de fundamentos para garantir a todos o direito de ser cidadão e exercer sua cidadania, de seleção de conhecimentos a serem ensinados que levem à crítica e instrumentalizem a reflexão, coloca a escola como ponto nodal da transformação social. O perigo dessa construção é o acúmulo de responsabilidade sobre a escola e o professor, que tanto podem produzir discursos que os apontem como responsáveis pelos mais diversos problemas sociais ou a serem vistos como os principais ou até mesmo únicos mecanismo de promoção de mudanças sociais.

Conceber a escola e o ensino como lugar privilegiado de transformação social não é, portanto, algo simplista. Antes disso, consiste num projeto de atuação política e pedagógica que busque sistematicamente caminhar numa dada direção, já definida fora do jogo político contextual, na tentativa de sedimentar sentidos e interromper a contingência constituinte de toda estrutura discursiva. Mesmo o texto dos PCNs admitindo a realidade social como plural e contraditória dentro do permanente processo histórico, defendendo que práticas educativas serão democráticas apenas se reconhecerem e desenvolverem a ideia de que toda formação social é uma sedimentação de sentidos marcada desde seu núcleo por uma fratura tributária da alteridade e do contexto que marcam todo processo de escritura e tradução, por isso, o mundo, entendido como texto, é marcado pelo conflito e pela contingência.

3.2. A Transversalidade

O livro dos PCNs que institui os Temas Transversais ressalta desde seu início que não se trata de criar novas áreas ou novas disciplinas, mas sim inserir os temas apresentados dentro da dimensão didática das disciplinas escolares. Tal determinação assume uma natureza diferente das disciplinas convencionais por defender a complexidade do conhecimento que

nenhuma área isoladamente é suficiente para dar conta, o que se conhece como transversalidade.

Essa formulação se difere da interdisciplinaridade uma vez que assume em seus princípios que as disciplinas escolares lidam com objetos de conhecimento muito amplos e por isso comuns a outras disciplinas, apontando a diferença entre as disciplinas como diferentes abordagens epistemológicas e que fundamentam a relação entre elas são as articulações epistemológicas a partir de objetos comuns. Entendo que a concepção de transversalidade pode se apresentar como uma antidisciplina porque são temas que buscam orientar a dimensão didática questionando a segmentação do conhecimento nas disciplinas escolares, de maneira que os Temas Transversais estão presentes nos textos dos PCNs de todas as disciplinas.

Apontando a necessidade de a escola atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, são elencando os critérios adotados para a definição dos Temas Transversais. O primeiro é a urgência social por conta dos obstáculos existentes que limitam a dignidade humana, a qualidade de vida e a justiça social. Em seguida há a questão da abrangência nacional, pois se trata de um parâmetro nacional, logo a necessidade de abordar questões pertinentes a todo país, porém, sem excluir a possibilidade de demandas locais, contemplando interesses definidos contextualmente no âmbito Estadual, Municipal e escolar. O terceiro critério é a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, uma vez que a transversalidade diz respeito à dimensão didática. O último critério é a tentativa de favorecer a compreensão da realidade e a participação social de modo a desenvolver a capacidade de posicionamento e intervenção.

Há uma constante preocupação em articular saberes locais e extra-escolares parainseridos no processo educativo e possibilitar a referência a sistemas de significado construídos a partir da realidade dos alunos. Essa concepção do local como fonte no exercício de produção de significados em sala de aula é o que busco articular ao eleger a História Local como tema para práticas de interpretação e produção de sentidos na sequência didática que apresento.

A concepção de transversalidade presente nos PCNs defende que há fatores culturais importantes que determinam a impossibilidade de existência de uma relação direta entre conhecimento e mudança de atitudes. Por isso, propõe intervir permanente e sistematicamente no desenvolvimento de valores baseados numa ideia de autonomia, que resultaria da superação desses fatores culturais determinantes que limitam a transição exata entre conhecimento e criação de um sistema de valores para si, como se a solução de fatores culturais, através da transversalidade ou contextualização, permitisse essa relação direta.

Defendo que nunca haverá tal relação transparente. As formulações produzidas pelos alunos sempre serão relações de significado contingenciais mediadas pelo contexto e pela alteridade. Essa afirmação não ignora ou impossibilita a ação política e educativa, mas aponta para a necessidade estarmos sempre abertos à diferença e à descolonização de hegemonias, estimulando a construção de situações didáticas que potencializem e valorizem positivamente, no processo educativo, a desconstrução e a proposição.

Os temas transversais eleitos pelos PCNs compreendem seis eixos temáticos organizados em torno dos significantes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Parto de uma aceção de local no campo da História como jogo de escalas (Revel, 1998) e da prática educativa como experiência que transborda as fronteiras disciplinares, considerando transversalidade como uma forma de nomear conceitualmente essa característica. Dessa maneira, podemos afirmar que o trabalho com a temática da história local é algo que atravessa toda prática educativa.

A sequência didática que apresento a seguir foi planejada buscando abordar e debater a ideia de local a partir de suas várias possibilidades. Desde os conteúdos curriculares da

disciplina de História propriamente dita, passando por problematizações teóricas sobre o mundo como representação. Logo, a proposta é se apropriar da ideia de transversalidade que orienta a justificativa dos Temas Transversais nos PCNs para fundamentar as propostas de intervenção didática expostas na sequência, afirmando que em cada uma delas pode se encontrar mais de um tema, uma vez que os mesmos se comunicam com constante frequência nas formulações apresentadas.

3.3. O Ensino de História Local

Recorro aqui ao livro organizado por Monteiro *et ali* (2007) reunindo o trabalho de pesquisadores brasileiros a partir do V Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História. Sua escolha é importante para situar o estado da arte da pesquisa em Ensino de História, ademais, pela existência de uma parte dedicada ao tema “História Local: Memória e Identidade”, conceitos que são abordados em toda a sequência didática.

O Ensino de História Local é definido como um conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos individuais e coletivos em um lugar, dimensionado em relação a uma unidade, uma globalidade, que se materializa nos atos de nomear, identificar e localizar os lugares onde se vive. O local em pesquisas sobre o ensino de história buscar 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, 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 (SCHMIDT, 2007).

A partir do enfoque pós-fundacional como eixo conceitual de todo esse artigo, questiono o objetivo e mesmo a possibilidade de uma consciência histórica alcançável através de um conhecimento histórico ensinado e contextualizado (localizado espacial e temporalmente). Em lugar da produção de uma consciência histórica como finalidade do ensino de história, questiono o significativo ensino e defendo processos educacionais que potencializem experiências complexificadoras e leituras de significações tomando a questão do local como jogo de escalas (REVEL, 1998) e contextualização radical (LACLAU, 1990). Porque suprimir as marcas da contingência constituinte do mundo enquanto construção social, por mais críticos que sejam os textos, atenta contra a diferença e limita a experiência de estar com o outro.

3.4. Teoria do Currículo como discurso político

Na teoria do discurso político de foco pós-fundacional 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, que ganha forma na enunciação do texto, mas nunca consegue completamente apagar as marcas de sua contingência e os processos de tradução desses textos, porque sempre ocorrem em espaços de indecidibilidade caracterizados pelo conflito. Dessa maneira, é apontada a vulnerabilidade constitutiva do mundo como construção social em espaços indecidíveis e, por isso, é preciso sempre suplementar os sentidos consolidados para manter sua sedimentação, buscando saturar significações e produzir consensos. Porém, como a suplementação de significados se dá na

relação entre diferença e repetição, da repetição como diferença, toda hegemonia, entendida como consenso, traz em si uma fratura que não permite interromper por completo a tradução do mundo e dos textos.

A noção de currículo que trabalho nesse artigo busca desestabilizar consensos que consideram o currículo como um conjunto de conhecimentos selecionados a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, seja em nome de um projeto instrumentalista de inserção no mercado de trabalho, seja num projeto de transformação social e de formação de sujeitos críticos. Porque entendo que todas tentativas de apagar a contingência constituinte do mundo, explícita ou implicitamente, atenta contra a diferença e limita a experiência da alteridade.

A teoria do currículo como discurso político mobilizada nesse artigo busca desconstruir a relação existente entre currículo e ensino e entre currículo e conhecimento, a partir da maneira que as políticas curriculares centralizam seus argumentos em torno do significativo conhecimento, como objeto definido fora do jogo político, o que acaba levando a concepções que reduzem a educação ao ensino, definindo a primeira pela segunda, e mantém o conhecimento como núcleo central dos textos curriculares.

Concordo com Macedo (2013) que também não devemos inverter 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 da aprendizagem, logo, apenas uma outra face do ensino enquanto operação normativa. Dessa maneira, concordo com Macedo (2013) e Biesta (2013) que para educar é preciso colocar o ensino sob suspeita, porém isso não significa abolir a dimensão do ensino, e sim descentralizar esse significativo do cotidiano escolar e dos processos educativos. Algumas propostas desenvolvidas são 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 críticos de currículo em função de conceitos como autonomia, emancipação, cidadania, democracia, mudança social, entre outros, podem limitar-se a projetos de ensino por conta da centralidade atribuída a um conjunto de conhecimentos como ferramentas para esses fins, definidos de maneira externa aos sujeitos e aos contextos, reduzindo a educação ao simples reconhecimento, com efeitos de controle sobre a diferença. Seja de matriz técnica e liberal, seja a partir de perspectivas críticas, parte considerável das teorias que estabelecem a centralidade do conhecimento consideram esse conceito como um produto histórico sócio-histórico inserível no currículo e passível de apropriação transparente, e não como prática de significação (MOREIRA, 2007).

Concordo 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 polarizado⁴, e este é já “efeito 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). A autora propõe então, a partir da suspeição da associação entre ensino e educação, recuperar o significativo conhecimento como signo vazio (BHABHA, 2006), e o conhecer como tradução (DERRIDA, 2001) que ocorre no momento da enunciação, no ato de criação.

Essa concepção de conhecimento, e sua centralidade nas políticas curriculares, sanciona a compreensão da educação como processo de reconhecimento no já dado

4 Perceptível em frases como “não sou nem esquerda, nem direita”

(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 (2014a), 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 sistêmica como Prova Brasil e Pisa) e reconhecível de antemão, expulsando o não controlável, não dando espaço para o surgimento do inesperado e do imponderável.

Ao estabelecer as formas de reconhecimento, limitando o diferir mas possibilitando a mensuração, a atuação do professor assume forma de responsabilização por um projeto previamente elaborado, externamente definido. Porém, não se trata de abolir qualquer forma de conhecimento ou fundamento, e sim de 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).

Busco contrapor qualquer percepção que coloque a escola como lugar de proprietarização de um conhecimento, como apontado por Bhandar (2011), entendido como conteúdo ou competência, apropriáveis através de métodos que direcionam o reconhecimento e omitem seu caráter contingencial na tentativa de definir um sujeito reconhecível e unificado com as diferenças, buscando suturar a vulnerabilidade constitutiva da realidade como construção social.

A escola se limitar à formação do sujeito como representante de uma linguagem leva ao risco de formar sujeitos genéricos, por mais que o ideal dos modelos educacionais padronizados seja justamente afastar as possibilidades do risco na educação (BIESTA, 2014b), por isso é preciso encontrar formas que permitam a emersão do sujeito como aquele que surge como o inesperado, dessa maneira não é possível criar métodos ou modelos que garantam os processos de subjetivação de acordo com os moldes projetados (BIESTA, 2013).

Costa e Lopes (2018), problematizam a ideia de contextualização presente nos textos curriculares, entendida como forma 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. Nesse sentido, contexto é compreendido positivamente tanto pela delimitação de suas fronteiras, quanto pela expectativa de que a contextualização garanta um melhor aprendizado, como garantia de motivação através da construção de significado para/a partir da vida dos alunos, para a formação de sujeitos capacitados a decidir conscientemente, a agir criticamente. Nessa visão, a escola é vista como contexto de aplicação dos conhecimentos, porém, a prefixação dos contextos como caminho para a garantia do ensino e da aprendizagem impede o imprevisto.

Remeter um texto a um dado contexto 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. Logo, sendo a contextualização um tema recorrente nas políticas curriculares, é preciso sempre apontar a educação como práticas de tradução contextuais em espaços indecidíveis.

Derrida (2001) define tradução como iteração, como repetição aditiva e suplementar na disseminação do sentido na enunciação, que sempre é alterada nessa repetição e, por isso, não é possível manter intacta a significação do que se pretende produzir e, por isso, toda produção de sentidos é realizada em espaços indecidíveis, sempre sujeitas à diferença. Dessa

maneira, essa definição de tradução, como forma de estar e criar o mundo entendido como texto, freia quaisquer aspirações homogeneizantes de (con)textualização. Não há conhecimento, consciência, controle absoluto do sentido, ou limites e propriedades do contexto, há apenas um movimento de disseminação generativa de novos sentidos e é no conflito e negociação desses sentidos que nos tornamos sujeitos.

A ideia de conhecimento, presente nos textos de políticas curriculares como os PCNs e as DCNs, como elemento fundamental do que se entende por currículo e educação (em sua concepção de ensino) direciona ao contexto/contextualização uma possibilidade e uma metodologia que garanta a oportunidade para a formação de competências e habilidades. Correlaciona também a ideia de conhecimento com conteúdo curricular, mas questionando a segmentação disciplinar e propondo um conhecimento integrado e integrador, garantido por estratégias de interdisciplinaridade, temas integrados, temas transversais, entre outros significantes, através da aplicação contextual desses conhecimentos, através da contextualização, o que permitiria preencher a lacuna existente entre teoria e prática, produzindo um sujeito que domine o conhecimento classificado como necessários 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 limitar construções contextuais possíveis surgidas do imponderável da vida social e nos momentos imprevistos dos processos educacionais. Costa e Lopes (2018) apontam que isso permite a leitura de que o conhecimento defendido é produzido e definido externamente ao contexto e direcionado para uma “função contextual” que possibilite tornar a escola “capaz” de produzir sujeitos “capazes” de (vir) a ser (COSTA; LOPES, 2018, p.312).

Todo o desconstrucionismo apresentado nesse artigo não pretende caminhar ao irracionalismo, à rejeição de qualquer conhecimento herdado, ao relativismo desmedido, porque entendo que todo conhecimento, todo significado, precisa estar embasado num fundamento epistemológico. Portanto, me posiciono tanto pelo antirelativismo, que enxerga a validade geral dos saberes, levando a embasar-se num outro fundamentalismo, a generalidade, quanto pelo antirrealismo, contrário a concepções universais, das definições estruturais, do essencialismo, do normativismo ou qualquer tentativa de limitar a tradução, a interpretação.

Se a interpretação, como defendemos, está associada à possibilidade de invenção, seu bloqueio é também o bloqueio das possibilidades de mudarmos as estruturas interpretativas com as quais o mundo é significado. É possível dizer que na constante tentativa de mudar o mundo por meio do controle da interpretação via conhecimento, mais se bloqueia a possibilidade de invenção de novos mundos, de acontecimentos (LOPES; BORGES, 2017, p.569).

Assim, respondo à pergunta provocativa do título do artigo, feita por um aluno de 14 anos: “Professor, posso escrever qualquer coisa?”. Uma resposta possível numa perspectiva pós-fundacional é que pode, sim, escrever qualquer coisa, porém, não é qualquer coisa que é válida, mas é sempre necessário responder qualquer coisa como espaço aberto do diferir na direção de uma educação (des)construtivista. Questionando fronteiras disciplinares, tornando estranho o que parece familiar. Construindo práticas de significação contextuais (COSTA; LOPES, 2018), descolonizando hegemonias (MACEDO, 2017), realizando um investimento radical em processos interpretativos (BORGES; LOPES, 2017) de decisões políticas (LACLAU, 2011), levando à acentuação do político, a uma hiperpolitização (MOUFFE, 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 está sempre sujeito ao deslocamento porque é sempre tradução, como repetição aditiva da *differánce* (DERRIDA, 2008).

4. CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo destaquei 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 desta constatação, defendo 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.

Dessa maneira, a pergunta provocadora presente no título, evocada a partir de uma experiência de sala de aula, apresenta questionamentos tanto sobre as políticas curriculares quanto sobre os processos de avaliação. Seguindo os trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, reconhecimento e contextualização, considerado como projetos, são tentativas de suturar a contingência ontológica do processo de 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 meio do significativo conhecimento.

A educação defendida aqui, contudo, busca se estruturar justamente sobre esse risco (Biesta) para dar visibilidade a experiências de estar com o outro e construir demandas. Dessa maneira, o objetivo da experiência didática apresentada é projetar experiências curriculares construídas contextualmente, atendendo demandas e necessidades que não são homogêneas e que apontem para a importância de práticas de significação contextual e a consequente contingência da realidade social discursivamente construída, através de um projeto pedagógico desenvolvido numa turma de ensino fundamental da rede pública. Portanto, as conclusões apresentadas nesse texto são resultado de algumas experiências práticas do cotidiano de uma sala de aula e apontamentos para outras práticas educacionais possíveis.

Esse artigo foi elaborado a partir da experiência didática realizada em resposta ao projeto cultural escolar multidisciplinar sobre auto representação e história da escola intitulado “Quem é você? Eu sou Moyses”, sugerido pelo professor Erick Debossan e acolhido pela equipe pedagógica da Escola Municipal Vereador Moyses Ramalho da rede pública de Araruama/Rio de Janeiro.

A proposta inicial do projeto 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. Enquanto professor de história, busquei em temas que convergissem com a proposta conceitual e pedagógica do projeto. Orientei minha abordagem para a possibilidade de trabalhar nas aulas de história questões de identidade, desdobrando o tema inicial. Essa associação foi motivadora do diálogo com os alunos para explicar minhas escolhas didáticas e temáticas e indicar que todo texto é transbordável, que as possibilidades de interpretação e (cria)ção sempre podem extrapolar o texto.

O conceito de identidade apresentado a partir da reflexão sobre as frases do título do projeto: “quem é você?” e “eu sou”. Buscou-se apresentar o debate sobre a concepção do mundo como representação e como ocorrem os processos de identificação, a partir da alteridade e da atribuição de sentidos criados contextualmente. Trabalhando a ideia de que é através 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 que atuamos.

A partir dessas considerações é apresentada a ideia de que a História é também representação, é a narrativa criada a partir de elementos que indicam a ação do seres humanos no tempo e no espaço, como tudo a que atribuímos sentido sobre a experiência humana num contexto (KOSELLECK, 2006). Portanto, pensar sobre a escola, o bairro, a praça, os pontos de referência locais é também produzir História e atribuir significado complexo para os elementos que nos circundam no nosso cotidiano.

Lembrando, que todo o desconstrucionismo apresentado nesse artigo não pretende caminhar ao irracionalismo, à rejeição de qualquer conhecimento herdado, ao relativismo desmedido, porque entendo que todo conhecimento, todo significado, precisa estar embasado num fundamento epistemológico. Portanto, me posiciono tanto pelo antirelativismo, que enxerga a validade geral dos saberes, levando a embasar-se num outro fundamentalismo, a generalidade, quanto pelo antirrealismo, contrário a concepções universais, das definições estruturais, do essencialismo, do normativismo ou qualquer tentativa de limitar a tradução, a interpretação.

Seguindo a ideia de que as construções de identidades ocorrem relacional e contextualmente, os temas abordados nas aulas de História foram a história local e memória. Sugeriu-se aos alunos que realizassem uma atividade na qual eles pesquisariam como ocorreu a construção de memórias e sentidos locais, através 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 dos alunos e evitar um uso direto de textos *online*, o objeto formal de avaliação foi uma redação relatando todo o processo de investigação e as descobertas encontradas. Um aluno apresentou um texto sobre a história da origem de Araruama, copiado da Wikipédia e falando sobre povos indígenas que habitaram esse território (o município possui sítios de sambaquis e um museu arqueológico). Ao que respondi, 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, vem 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 com o que foi debatido em aula. No dia seguinte, o aluno traz um texto no qual ele narra uma história fictícia sobre a origem de Araruama. Nessa história, o aluno fala que é o cacique quem tem o poder de dar nome a tudo e a todos, e explica 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, o 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 inadvertida e não presumida, o aluno articulou em seu processo de produção contextual de significação diversos temas e concepções desenvolvidos em aula, que costumam fazer parte da fundamentação epistemológica e didática, mas que nem sempre se apresentam como tema principal da aula, demonstrando a importância de concebermos o currículo, a avaliação e os processos educacionais como atos de tradução 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, p.808-825, 2012.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v.19, n.2, p. 87-98, 2014a.
- BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. London: Routledge, 2014b.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC, 2009.
- COSTA, Hugo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1009-1032, 2016.
- COSTA, Hugo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, Campinas, p. 1-20, 2018.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus Editora, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, p.119-134.
- GABRIEL, Carmen Teresa; MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.17, p. 485-488, 2017.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto, MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2018.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (org.). *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p.77-106.

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

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013.

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

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, p. 445-466, 2015.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, p. 716-737, 2012.

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

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista* (online), v. 34, p. 1-15, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, p. 39-58, 2019.

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

MOUFFE, Chantal. *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014b.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência didática apresentada como etapa do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Título: História Local e Identidade: articulando concepções de currículo e ensino a partir dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Ano Letivo: Anos Finais do Ensino Fundamental

Segmento: Ensino Fundamental II

Duração do curso: Três semanas, 6 encontros de 2 tempos de 45 minutos cada.

Tema do curso: História Local e Identidade

Justificativa e Objetivo Geral:

- A partir da proposição de um projeto cultural escolar multidisciplinar sobre auto representação e história da escola, intitulado “Quem é você? Eu sou Moyses”, proposto pelo professor de Inglês Erick Debossan e acolhido pela equipe pedagógica da Escola Municipal Vereador Moyses Ramalho, do município de Araruama, Rio de Janeiro, demandou-se a participação de cada professor de acordo com turmas e os anos de escolaridade envolvidas nesse projeto. Enquanto professor de História, orientei minha abordagem para temas que convergiam com a proposta teórica e pedagógica do projeto escolar e que seguiam as conceituações sobre transversalidade presente no caderno dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- O objetivo geral desta sequência é formular uma proposta para trabalhar nas aulas de História questões de identidade e história local, transbordando o tema inicial. Essa associação é motivadora do diálogo inicial com os alunos para indicar que as possibilidades de interpretação e ação sempre podem extrapolar o texto. Dessa maneira, as questões iniciais sobre identidade e história local são apresentadas aos alunos como derivação do projeto pedagógico proposto pela escola.

Recursos Utilizados:

- Quadro branco e caneta;
- Livro didático conforme a escolha da escola;
- Projetor de mídias e tela branca para projeção;
- Materiais audiovisuais complementares: conteúdos audiovisuais disponíveis na internet
- Notebook para reproduzir os materiais audiovisuais;
- Caixa de som.
- Material impresso para trabalho com documento e produção textual.

AULA 1

Tema: “Apresentação do Projeto Cultural “Quem é você? Eu sou Moyses”: debate sobre questões de identidade e história local”

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos

Objetivos gerais:

- Explicar o projeto cultural escolar projeto “Quem é você? Eu sou Moyses” como, inicialmente, uma proposta de trabalhar a autorrepresentação audiovisual dos alunos da escola.
- Ao buscar temas que convergiam com a proposta teórica e pedagógica do projeto escolar, foi identificado a possibilidade de trabalhar nas aulas de história questões de identidade e história local, transbordando o tema inicial. Essa associação é motivadora do diálogo com os alunos para indicar que as possibilidades de interpretação e ação sempre podem extrapolar o texto.

Objetivos específicos:

- Trabalhar a auto representação audiovisual dos discentes como alunos da instituição e como sujeitos sociais.
- Debater conceitos de identidade, a partir da reflexão sobre as frases do título do projeto como “quem é você?” e “eu sou”.
- Apresentar e debater as maneiras como ocorrem os processos de identificação, alteridade e diferenciação e apresentar a ideia de que a maneira como reconhecemos e identificamos algum objeto, pessoa, patrimônio ou instituição é sempre uma construção social de sentidos contingentes, porque são sempre criadas discursivamente por sujeitos posicionados contextualmente.
- Demonstrar que todo texto é passível de transbordamento ao explicar que os temas trabalhados, identidade e história local, são uns dos desdobramentos possíveis a partir do projeto escolar inicialmente proposto.
- Trabalhar inicialmente a questão da história local a partir da problematização do nome da escola presente no título do projeto escolar.

Metodologias e estratégias:

- Exposição dialogada sobre como e por que é possível transbordar os significados presentes em qualquer texto, apresentando a ideia de que é através do discurso que as identidades são criadas e recriadas em cada contexto que atuamos. Apontar que discurso é todo processo de significação dentro do jogo político de disputas desiguais de produção de sentido.
- Apresentar, através de pesquisa online dirigida em sala de aula, a ideia de que História é tudo que atribuímos sentido sobre a experiência humana num contexto, portanto, pensar sobre a escola, o bairro, a praça, os pontos de referência é também produzir História e atribuir significado complexo para os elementos que nos circundam.

Propostas de atividades e avaliação:

- Atividade de pesquisa dirigida com o uso de ferramentas de busca online através da lousa digital projetada no quadro branco e orientação aos alunos sobre o uso de seus celulares para eles mesmos realizarem essas pesquisas. As pesquisas serão direcionadas para encontrar explicações e significados para o nome do município, dos bairros, das ruas, das praças, entre outras possibilidades dentro dos contextos nos quais os alunos estão inseridos.
- Propor que os alunos escrevam, em no máximo cinco linhas, a continuação da frase “Eu sou”, para além de apenas colocarem seus nomes. A partir da leitura conjunta das respostas, debater coletivamente sobre a forma como cada aluno se identifica e as

possíveis interpretações sobre cada uma dessas formas, promovendo sempre o respeito pela diferença.

AULA 2

Tema: O mundo como representação: todo ponto de vista é a vista a partir de um ponto – a construção discursiva da realidade social.

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos.

Objetivos gerais:

- Apresentar a ideia de que o mundo é construído a partir da atribuição de significados e produção de conhecimento realizados discursivamente a partir da experiência de sujeitos contextualmente posicionados. Portanto, todo significativo ou significado tem uma história que aborda as apropriações de sentidos realizadas em diferentes espaços-tempos.

Objetivos específicos:

- Apresentar a ideia de que o mundo é construído socialmente através da produção de significados, assim como a História é uma maneira de atribuir sentido ao passado a partir do nosso presente.
- Apresentar a ideia de que toda produção de sentido é determinada pelo seu contexto, logo, se toda produção de significado está localizada num tempo e espaço, não há significados essenciais. Por isso, todo ponto de vista é a vista a partir de um ponto. Por isso, todo significado é contraditório e subversível.
- Trabalhar o pensamento complexificante para qualquer significado e/ou significativo de modo a estimular processos autônomos de tradução e atribuição de sentidos que busquem explicações para os significados e representações que nos circundam.
- Estimular a produção de discursos para desenvolver formas mais articuladas de atribuição de sentidos
- Propor que os alunos pensem porque certos significantes possuem determinados significados em diferentes tempos e lugares

Metodologias e estratégias:

- Elaborar em aula uma lista com significantes com significados diferentes em locais diversos construindo coletivamente um quadro comparativo.
- Atividade lúdica através do “Jogo do Dicionário” para estimular nos alunos a capacidade de articulação de ideias para a elaboração de um discurso coerente e convincente. Com o objetivo de avaliar a capacidade de cada discente de compreender como os significados são atribuídos aos significantes, como os sentidos são atribuídos no mundo e, por fim, compreender como representações são construídas discursivamente.

Proposta de atividades e avaliação:

- Sugerir que cada aluno faça um texto explicativo sobre alguma gíria usada no seu dia a dia.
- Dividir a turma em grupos menores para participar de uma rodada do “Jogo do Dicionário”. O jogo consiste em pegar um dicionário e escolher uma palavra bastante inusual e pedir para que cada membro do grupo responda individualmente o seu

significado, corretamente se souber o significado ou da maneira mais convincente que conseguir. Após essa rodada, a pessoa que selecionou a palavra lê anonimamente todas as respostas, de todos os participantes e a resposta do dicionário. No caso de existir mais de uma resposta correta, lê-se apenas uma delas. Pontua quem receber votos na resposta dada ou votar na resposta correta.

AULA 3

Tema: Memória, identidade e projeto/horizonte de expectativas – quem lembra, o que lembra, como lembra e porque lembra

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos

Objetivo geral:

- Debater que processos de identificação sempre são construídos contextualmente, isto é, no tempo e no espaço, e por isso dialogam com textos de memória, que sempre criam novas memórias, porque a cada prática discursiva de memória os contextos e sujeitos que lembram, são sempre outros. Ao responder perguntas como “quem lembra o que”, são estimuladas práticas de interpretação para buscar responder “como se lembram” e “porque se lembram” e perceber quais são as demandas e horizontes de expectativas que se apresentam nas práticas discursivas de memória.

Objetivo específico:

- Complexificar as percepções do cotidiano em função do trabalho proposto pelo projeto pedagógico de pesquisa sobre a história da escola e da história local com base na entrevista de funcionários antigos e moradores vizinhos à escola.

Metodologias e estratégias:

- Convidar para a aula o funcionário mais antigo da escola para contar sobre suas lembranças, as permanências e mudanças do que ele acompanhou na história da escola.
- Elaborar coletivamente uma lista de perguntas para serem feitas ao funcionário pelos alunos.

Propostas de atividades e avaliação:

- Solicitar que cada aluno elabore um texto sobre a entrevista realizada em aula com o funcionário mais antigo da escola, contemplando as perguntas motivadoras desse planejamento: quem lembra, o que lembra, como lembra e porque lembra. em que contexto, como lembrou e porque lembrou. Com o objetivo de trabalhar as ideias básicas para a construção de um texto ou para verificação e apuração de informações e discursos.

AULA 4

Tema: Jogos de escala entre o local e o global: discutindo política e atribuições, exercitando práticas democráticas e produzindo demandas

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos.

Objetivo geral:

- A proposta dessa aula é trabalhar o jogo de escalas presente em todo processo de criação e interpretação de um texto. Seguindo a linha de complexificar o cotidiano a partir de considerações sobre a história local, a intenção é discutir política, política governamental formal e participação política.

Objetivos específicos:

- Debater sobre atribuições municipais, estaduais, federais e a criação de demandas contextualizadas que se insiram em cada nível administrativo e que possam extrapolar em demandas mais globais, sem a intenção de universalização, mantendo a diferenciação e se reconhecendo como contextualmente localizadas.
- Exercitar a percepção de diferentes escalas de produção da política, de interpretação e de demandas, com o intuito de estimular a produção de demandas articuladas com as escalas de atribuições.

Metodologias e estratégias:

- Promover debate sobre os problemas de nossa sociedade, buscando organizar as demandas de acordo com as escalas e as atribuições.
- Elaborar coletivamente uma tabela sobre problemas e soluções de ordem política governamental e de ordem da política comum exercida pelos sujeitos na sociedade civil.

Propostas de atividades e avaliação:

- Produzir um texto em dois momentos, utilizando escalas diferentes. Primeiramente, apresentando propostas de intervenções a serem desenvolvidas no bairro e em sua comunidade pela sociedade civil. Na sequência, construir a apresentação de demandas a serem conquistadas no nível da política governamental municipal, respeitando as atribuições e competências do poder municipal.
- Como complemento da atividade, produzir um texto, a ser incluído entre o material de avaliação, apresentando demandas para a sociedade civil em escala global e demandas a serem conquistadas no nível da política governamental nacional.

AULA 5

Tema: Desconstruindo significados em seu cotidiano: disputas de sentidos na história local e projetos de identificação

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos.

Objetivo geral:

- Estimular a complexificação do olhar ao nosso redor e a compreensão de que os significados são atribuídos textualmente num tempo e espaço que apontam projetos de identificação presumidos na produção e enunciação de seus significantes.

Objetivo específico:

- Pensar sobre os sentidos dos significantes que os circunda, desconstruindo os significados de nomes de bairro, nomes de ruas, nomes de praças, pontos de referência do bairro.

Metodologia e estratégias:

- Dialogar, através de uma roda de conversa, com os alunos sobre os significados dos nomes dos bairros, do município, das praças e pontos de referência de onde moram e circulam.
- Pesquisar coletivamente através de mecanismos de busca online, utilizando a lousa digital projetada no quadro branco, os resultados da busca por cada um desses nomes levantados junto com os alunos.

Propostas de atividades e avaliação:

- Propor uma apresentação para o dia da culminância do projeto escolar “Quem é você? Eu sou Moyses”, que motivou toda essa sequência didática, elaborada a partir da pesquisa de algum tema sobre história local e identidade, retomando os vários aspectos dessas concepções debatidos em aula.

AULA 6

Tema: A história social local e a construção social da história

Duração da aula: 2 tempos de 45 minutos

Objetivos gerais:

- Apresentação de conteúdos selecionados e consolidados da história local, relacionando às grandes narrativas explicativas do campo da história, sempre os apontando como produtos de construções sociais.
- Demonstrar que tais conteúdos são seleções narrativas sobre o passado dentre tantas outras possíveis.

Objetivo específico:

- Inserir os assuntos e acontecimentos da história local abordados em aula dentro de escalas maiores de interpretação tomando como base o conteúdo curricular respectivo a cada ano de escolaridade no qual essa sequência didática foi posta em prática.

Metodologia e estratégias:

- Utilizar o livro didático correspondente de cada turma e buscar as correlações possíveis entre a história local estudada e o contexto mais ampliado e selecionado dos conteúdos presentes no livro didático.

Propostas de atividades e avaliação:

- Elaborar uma redação em aula de livre inspiração baseada nos relatos, experiências e impressões sobre a pesquisa realizada. Há uma presunção da possibilidade de alunos apenas transcreverem as informações coletadas em suas pesquisas, por isso, e para não desconsiderar essa parte do trabalho, a avaliação final é dividida em dois momentos. A apresentação no dia da culminância do projeto escolar e a redação, atividade escolhida para estimular a organização textual do pensamento e das impressões da pesquisa, assim como foi quase todas as aulas.

ANEXO A - REDAÇÃO DE UM ALUNO

D S T Q Q S S Origem do nome e nome de Amaru

Éra umo réy uma cidade que se chamava Araruono, mas antes de chegar esse ponto não contou o começo da história antes da chegada dos portugueses no Trilho.

Exista uma tribo que vivia em grande armaria e o cacique dessa tribo se chamava São Pedro, era ele o responsável por tudo que acontecia na aldeia ele que era o responsável por manter os ritos, e plantas, e lugares, ele também era responsável por tirar o dinheiro de algumas índios da aldeia. E assim foi tentando os índios na cidade que o cacique mesmo como São Pedro da aldeia, a cada dia os índios descobriam algo diferente, até que um certo dia atropou um lance e disse apenas um homem que afirmou ser Pedro Álvares Cabral que foi direto ao cacique e falou Pedro - ninguém em paz e trouxeram alguns amigos comigo, venha até aqui para ver a troca entre nós como ritos que vocês não conhecem, e perguntou para o cacique - não tá tudo? ele respondeu cacique - Sim, mas trouxe apenas ritos por frutas e comidas típicas daqui;

E assim eles foram combatendo no primeiro, no centro da cidade Pedro A. C. Ia tinha outras intenções, que era ocupar as terras dos índios, e para isso o Pedro A. C. queria desde que tinha trouxe alguns amigos com ele e no fim das contas ele tinha trouxe queroses que não combata, mas para se defender os índios combatia com os arcos e flechas mas eles não sabiam que os portugueses combatia com o pólvora como de fogo e combates para cima montando o cacique, e com o nome do cacique os índios se atropou tanto que fugiram para o mais longe possível após um mês de combates até que deixaram para trás após ostar uma outra aldeia que se chamava Araru partes conhecidas por amar muitas coisas, e chegou nessa cidade essas partes se juntaram em um só, mas as partes da aldeia teriam a obrigação de mudar o nome e se tornar membro de Araru e assim essas partes foram combatendo mas os índios Araru fizeram muitas perguntas e assim foi e não;

ANEXO B - REDAÇÃO DE UM ALUNO

e a tribo da aldeia perguntou para os araru - Cortê o Cosique de vocês?
 Eles ararus respondeu perguntando - O que é isso, é um tipo de deus?
 e o ex-tribo da aldeia respondeu - Quase isso, e falou que era - Cosique
 é que nomea tudo e todos os seres, plantas e animais. e os ararus
 respondeu - não, nós não temos isso os índios dessa tribo pra isso tudo
 em conjunto. E eles saltaram as perguntas - Porê araru qual o nome
 dessa cidade? E eles respondeu - nós não sabemos, mas podemos
 decidir juntos e se tomar apenas um parte mas para escolhermos
 um nome tem que ter a mesma características como quele foto foto de
 termos porcosas tão lindas, belezas infinitas o sol que nos seduz e a
 noite mais estrelada, os mesmos lugares de águas doces e um
 ambiente para o amor; e que nós somos uma tribo conhecida por
 amor e o mesmo nome araru, têm de muitas coisas
 quele foto de morce estão ter muitas coisas com esses anunciados
 como os ararus mesmo parte é conhecida com por repetir as coisas
 e também tem parte das plantas no mesmo nome porque amamos
 das mesmas paisagens verdes além das ararucias. Mas depois
 de tanto esclarecimento ~~o~~ a tribo da aldeia perguntou - qual foi seu
 o nome da cidade afinal? Eles responderam - não sei nomes apenas juntos
 os nomes. E ~~o~~ a tribo da aldeia perguntou mais mente - Quais
 nomes nós vamos juntos? E os ararus responde - Vamos juntos o
 Araru ~~o~~ com que nós poderemos fazer que é amor. E no fim
 todos falaram juntos apenas um, do ex-tribo da aldeia perguntou como
 não ficar e todos responderam juntos - **ARARU-AMA** e no final
 todos eles se juntam formando um parte apenas e que se chamam
 junto com o nome da cidade **Ararusma**, e assim surgiu o nome e o
 parte de ararusma juntos com os índios e alguns portugueses que
 se renderam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao professor João Henrique Ferreira de Castro pela excelente orientação, paciência, dedicação e compromisso em ajudar a desenvolver este trabalho da melhor maneira possível.

Aos professores e professoras, aos funcionários e funcionárias da Pós-graduação em Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II que ajudaram na condução desse curso tão rico para a formação de um professor de História e tornaram a realização deste trabalho possível.

Aos professores Virginia Maria Moreira Franco Starling Luiz Barcellos e Leandro Clímaco Almeida de Melo Mendonça, Júlio César Paixão Santos e Maria do Socorro dos Santos pelas ricas contribuições.

Dedico este trabalho aos meus alunos que sempre me apontam os caminhos do diferir.