



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação - Programa de Pós Graduação em Educação

***O "BOM ALUNO DE HISTÓRIA": O QUE O CONHECIMENTO HISTÓRICO  
ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?***

Daniel de Albuquerque Bahiense  
Orientadora: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro, abril de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O "BOM ALUNO DE HISTÓRIA": O QUE O CONHECIMENTO HISTÓRICO  
ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?**

Daniel de Albuquerque Bahiense

Orientadora: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel

**DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO  
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA  
DE Mestrado em Educação da  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO.**

**RIO DE JANEIRO  
Abril de 2011**

Bahiense, Daniel de Albuquerque.

O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?

Daniel de Albuquerque Bahiense - 2011.

114f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel

1. Currículo. 2. Conhecimento histórico escolar. 3. Consciência histórica. 4. Sentidos hegemônicos. 5. Ensino de História.

I. Gabriel, Carmen Teresa. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: \_\_\_\_\_



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“O Bom Aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?”**

Mestranda: **Daniel de Albuquerque Bahiense**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

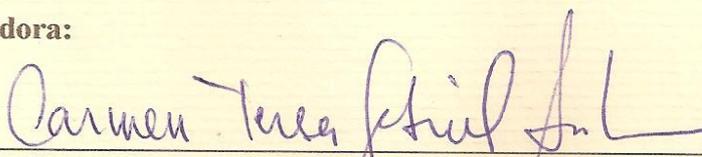
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

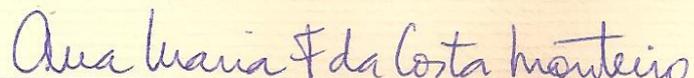
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

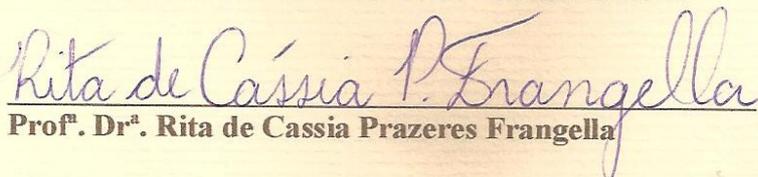
**Rio de Janeiro, 13 de abril de 2011**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
**Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

  
**Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

  
**Profª. Drª. Rita de Cassia Prazeres Frangella**

*Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida. À minha mãe, minha primeira professora, pelo amor e pelo esforço de me tornar o homem que sou e ao meu amor eterno: minha linda e doce Gabinha.*

## **Agradeço**

À Carmen Gabriel, querida e competente orientadora, pela inspiração trazida por suas brilhantes aulas e pelo esforço de pensar conjuntamente esta pesquisa.

Às inestimáveis amigas do NEC, pelo acolhimento, carinho e apoio dispensados nos momentos mais difíceis.

À Escola Parque e seus funcionários, pelo apoio quando minha ausência se fez necessária.

Aos brilhantes e competentes mestres do PPGE.

Aos docentes que contribuíram com esta pesquisa.

## **Resumo.**

**BAHIENSE, Daniel de Albuquerque.** O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? **Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.**

Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar o papel desempenhado pelo conhecimento histórico escolar na construção discursiva sobre o “bom aluno de história” a partir da análise do depoimento de um grupo de professores e de alguns de seus respectivos instrumentos de avaliação. O campo empírico escolhido foi o Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica” (CESPEB), em funcionamento na Universidade Federal do Rio de Janeiro desde o primeiro semestre de 2009, a partir do qual foi reunido o acervo empírico que ajudou a fundamentar a pesquisa. 20 professores desse curso foram “ouvidos” através de questionários, avaliações e entrevistas para que se pudesse investigar qual a centralidade do conhecimento histórico escolar em suas falas. Dessa forma, o objeto desta pesquisa foram os “sentidos” de “bons alunos” produzidos discursivamente por esse grupo de professores. O quadro teórico mobilizado para desenvolver essa pesquisa apresentou três vertentes: as teorias curriculares, com a finalidade de perceber como a interface conhecimento e currículo vêm sendo significadas pelas teorias curriculares críticas e pós críticas; a Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) e utilizada aqui para pensar como ocorre a fixação hegemônica de sentidos de bom aluno; O narrativismo histórico, a partir das contribuições de John Rüsen (2001 e 2007), utilizado como instrumental teórico para discutir a especificidade da natureza epistemológica do conhecimento histórico mobilizados pelos professores e fixados em suas definições de “bons aluno” de história. A análise evidenciou algumas das estratégias discursivas mobilizadas em nosso presente na interface bom aluno de História e conhecimento histórico, destacando os diferentes fluxos de sentidos oriundos de matrizes discursivas diferenciadas que se imbricam para produzir articulações hegemônicas no processo de distribuição do conhecimento escolar.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento histórico escolar. Estrutura narrativa. Consciência histórica. Sentidos hegemônicos. Ensino de História.

## **Abstract**

**BAHIENSE, Daniel de Albuquerque.** O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? **Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.**

This research aims to highlight the role played by knowledge in the discursive construction of school records on the "good student of history" from the analysis of the testimony of a group of teachers and some of their assessment instruments. The empirical field chosen was the Specialization Course "Knowledge and Practices in Basic Education" (CESPEB), operating at the Federal University of Rio de Janeiro since the first half of 2009, from which the collection was gathered empirical support that helped research. 20 teachers of course were "heard" through questionnaires, interviews and assessments so that they could investigate how the centrality of knowledge in their speech transcripts. Thus, the object of this research were "felt" to "good students" discursively produced by this group of teachers. The theoretical mobilized to develop this research had three components: curriculum theories, in order to understand how the interface knowledge and curriculum have been meant by critical theory and post critical curriculum, the Social Discourse Theory, developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2010) and used here is to think like the establishment of hegemonic meanings of good student, the narrative history, based on the contributions of John Rüsén (2001 and 2007), used as a theoretical tool to discuss the specific nature of epistemological knowledge mobilized by history professors and fixed in their definitions of "good student" of history. The analysis revealed some of the discursive strategies deployed in the interface in our good student of history and historical knowledge, highlighting the different streams of discursive meanings different from breeders that are interconnected to produce hegemonic articulations in distribution of school knowledge.

**Key Words:** Curriculum. Knowledge transcripts. Narrative structure. Historical consciousness. Hegemonic meanings. Teaching History.

## **Sumário**

<b>Introdução</b> .....	9
<b>Capítulo 1</b> - Os bastidores da pesquisa: a delimitação do objeto estudado.....	12
1.1. As inquietudes pessoais e seus reflexos na construção do objeto de pesquisa.....	12
1.2. Mapeando sentidos de "bons alunos" de história na interface com o conhecimento escolar.....	14
1.3. Buscando os "primeiros sentidos" produzidos por professores sobre os "bons alunos".....	19
<b>Capítulo 2</b> - A interface Currículo - Conhecimento: notas de uma trajetória em curso.....	24
2.1 - Contribuições das teorizações curriculares críticas.....	24
2.2 - Contribuições das teorizações pós-críticas.....	29
2.3 - Debate contemporâneo no campo curricular no Brasil: um olhar sobre a questão do conhecimento escolar.....	31
2.4 - Conhecimento escolar: natureza, função e funcionamento.....	38
2.5 - O conhecimento escolar no âmbito da disciplina História.....	42
2.5.1 - O conhecimento histórico.....	42
2.5.2 - O saber histórico escolar.....	45
<b>Capítulo 3</b> - As vozes das escolas: percebendo sentidos sobre os bons alunos de história.....	50
3.1 - A escolha do campo.....	51
3.2 - As etapas da pesquisa.....	52
3.3 - Fluxos de sentido sobre os "bons alunos de história".....	53
3.3.1 - Os professores significam por escrito os "bons alunos".....	53
3.3.2 - Os professores falam sobre os "bons alunos".....	63
3.3.4 - Bons alunos do tempo passado e do tempo presente.....	72
3.3.5 - Os professores avaliam os seus alunos.....	76
3.4 - A influência do narrativismo na construção de sentidos sobre os bons alunos.....	80
<b>Considerações finais</b> - Fixando sentidos provisórios sobre a interface "bons alunos" de história- conhecimento histórico escolar.....	84
<b>Referências bibliográficas</b> .....	89
<b>Anexos</b> .....	93

## Introdução

A pergunta que compõe o título desta dissertação aponta para o fato de que esta pesquisa se propõe a discutir temáticas pertinentes ao ensino de história. Entretanto, apesar de situar o trabalho nessa direção, o mesmo não exclui um debate maior que vem sendo travado no campo do currículo e que diz respeito ao papel do conhecimento no processo de formação na educação básica.

Em estudo recente, Carmen Gabriel (GABRIEL, 2008) apontou para o fato de que a emergência de tantas outras questões relevantes para o campo do currículo - como o debate sobre universal e o particular, os estudos culturais, as críticas aos "essencialismos" e o trato da diversidade e da diferença no âmbito educacional - tendem a colocar em segundo plano as reflexões sobre o conhecimento escolar.

As teorizações críticas tendem a denunciar a permanência do papel da escola como legitimadora de uma ordem homogeneizadora e monocultural (CANDAUI, 2008), assim como sua adequação à fórmula geradora de sujeitos modernos (VEIGA NETO, 2003), o que parece soar anacrônico neste mundo em constante transformação. O entendimento das implicações dessas questões na natureza e função dessa instituição apesar de incontornável, não pode negligenciar a relação que as mesmas estabelecem com o conhecimento em contexto escolar.

Suspeito que esse seja apenas um, dentre tantos desafios impostos à escola na atualidade que, ainda orientada pelo paradigma iluminista, enciclopedista, parece limitada – “sob suspeita” (GABRIEL, 2008) – quando chamada a enfrentar a pluralidade inerente a este momento de crise da modernidade no qual emergem as questões acima apontadas.

Essas discussões me parecem bastante atuais, com uma relevância social que extrapola os domínios do processo de ensino-aprendizagem.

Não creio que esteja na escola o monopólio da formação do homem (OLIVEIRA, 2008). Entretanto, acredito que se o objetivo de formar<sup>1</sup> o indivíduo ainda permanece nesta instituição, considero, por extensão, bastante relevante o papel do professor enquanto gestor da distribuição do conhecimento e da regulação de uma educação de qualidade. Afinal, mediar "saberes válidos" a serem ensinados e aprendidos significa incorrer num ato político, cujo desdobramento deveria levar a formação de cidadãos críticos e capazes de melhor atuarem na sociedade da qual são parte.

---

<sup>1</sup> Formar, no sentido de perseguir o desenvolvimento intelectual, moral e físico.

Mas será que essa mediação de conhecimentos vêm sendo capaz de criar um real processo de democratização<sup>2</sup> no atual cenário de domínio de determinadas forças hegemônicas?

Difícil encontrar uma resposta objetiva para essa questão, o que não invalida a aposta de que está nos professores da educação básica a prerrogativa de travar essa luta em prol de uma educação mais democrática.

Foi objetivo central desta pesquisa evidenciar o papel desempenhado pelo critério “relação com o conhecimento escolar” na construção discursiva sobre o “bom aluno<sup>3</sup> de história”. Dessa forma, coube indagar: quais elementos que, fazendo parte da cultura escolar (e da escola<sup>4</sup>) se relacionam aos "bons alunos" no ensino de História? O que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?

Antecipo que refletir sobre os "bons alunos" no ensino de História não significou buscar uma definição ou categorização que produzisse um sentido fixo e essencializado sobre determinados discentes. O que pretendi - por meio desta possível "porta de entrada" para discutir conhecimento escolar - foi analisar em que medida a questão do conhecimento é um critério central para evidenciar um "bom aluno”.

Concentrei as minhas atenções em um determinado grupo de professores de História e, especificamente, para os sentidos<sup>5</sup> que fixam sobre os seus alunos, de forma a averiguar a centralidade do conhecimento histórico escolar nesse processo de construção do "bom aluno de história”. Dessa forma, pude trabalhar na construção progressiva do meu objeto de pesquisa, a saber, os "sentidos" de "bons alunos" produzidos discursivamente por este grupo de professores.

---

<sup>2</sup> A utilização dessa expressão faz referência a proposta de radicalização da democracia defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010). Referiam-se, esses autores, a um movimento de articulação das lutas contra as diferentes formas de subordinação, de classe, de sexo, de raça, assim como contra aqueles que defendem a exploração ambiental e o uso maléfico da energia nuclear. Laclau e Mouffe, afirmam que para fazer nascer uma democracia radical e plural é preciso partir da crítica ao racionalismo e ao essencialismo, incapazes de dar conta da multiplicidade e diversidade das lutas políticas contemporâneas, o que pode ser associado a proposição de um projeto de democracia radical educacional de afirmação das diferenças e de políticas que combatam a lógica desigual de distribuição e acesso aos saberes escolares.

<sup>3</sup> Parece-me importante apontar que utilizei a palavra aluno como categoria geral, sinônimo de estudante, incorporando, em seu sentido, a pluralidade de gênero.

<sup>4</sup> Utilizo estas expressões já trabalhadas por Forquin (1993) para frisar que, interessa-me nesta pesquisa, refletir sobre as fixações dos sentidos de "bom aluno" de história no contexto da "cultura escolar" e da "cultura da escola". Segundo Forquin (1993), em resumo, "cultura escolar" vincula-se ao conjunto de saberes "didatizados" e selecionados para serem ensinados. Já a "cultura da escola", caracteriza-se pelo "mundo social", que tem suas "características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993. p.167)

<sup>5</sup> Uma reflexão sobre a fixação de sentido será apresentada com mais cuidado no capítulo 2. Entretanto julgo pertinente antecipar que tais sentidos serão pensados a partir do quadro da Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010).

No primeiro capítulo, procurei apresentar as justificativas que motivaram a realização desta pesquisa, assim como o percurso de exploração do tema escolhido até chegar a uma configuração de objeto capaz de ser trabalhado.

No segundo capítulo, busco olhar retrospectivamente para a trajetória do campo das pesquisas curriculares, dentro e fora do Brasil, procurando evidências de como a questão do conhecimento foi abordada e significada pelas diversas teorizações curriculares que configuram esse campo de pesquisa ao longo de sua trajetória.

No terceiro capítulo analiso o acervo empírico recolhido no campo de pesquisa, com a proposta de evidenciar a voz dos docentes que contribuíram com este trabalho. Investigo, também, os elementos pertencentes aos domínios do saber histórico contidos nesse material, com ênfase para uma análise da influência do narrativismo na construção de sentidos sobre os bons alunos.

Nas considerações finais retomo o percurso percorrido nesta pesquisa e apresento algumas conclusões para alinhar, mesmo que de maneira provisória, as reflexões sobre a interface “bons alunos” de história - conhecimento histórico escolar.

Professores e alunos são personagens de uma trama educacional que parece envolta por um roteiro social que pré-determina suas funções, comportamentos e desempenhos. O indivíduo, desde o nascimento, depara-se com um ofício de criança (e posteriormente, de aluno) que o obriga a empenhar-se ao máximo para se adequar as expectativas dos adultos, com vistas a se preparar para tornar-se um bom aluno (PERRENOUD, 1995).

Recorro a essa discussão de Perrenoud para assumir que o esforço de investigar os discursos sobre "bons alunos" provém do desejo de tentar contribuir para a superação de um paradigma educacional que promove a relação utilitarista dos alunos com o saber.

Portanto, não esperei com esse estudo encontrar uma fórmula final de um modelo acabado de bons alunos de história. Muito menos, pretendi com essa proposta, apenas confirmar a prescrição de um perfil de aluno segundo o senso comum.

Para além das justificativas que apresentarei no capítulo a seguir, a da relevância do conhecimento para a educação escolar já me bastaria suficiente, apostando na sua função emancipadora/libertadora e na sua capacidade de provocar uma educação verdadeiramente significativa e plural. Uma utopia bem vinda à procura por uma "democracia educacional radical".

## **Capítulo 1 - Os bastidores da pesquisa: a delimitação do objeto estudado.**

Este capítulo tem por objetivo recuperar um pouco da trajetória percorrida nesta pesquisa, do surgimento dos primeiros questionamentos, da procura das primeiras justificativas até a delimitação do objeto, de toda a sorte que recorrer a já bastante explorada frase de Bourdieu (2010), de que o objeto não é algo que se "produza de uma assentada", confirma a premissa de que a pesquisa se constrói (e se reconstrói) através de seu próprio percurso.

Na primeira seção, pretendo resgatar alguns momentos de minha trajetória como professor de História e estudante do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, com o propósito de comentar o contexto de surgimento dos primeiros problemas motivadores desta pesquisa.

Na segunda seção, procuro mapear os caminhos percorridos na fase da revisão bibliográfica realizada no banco de teses e dissertações a partir do portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Revistas Qualis e dos trabalhos apresentados pelo Grupo de Trabalho do Currículo (GT 12) e de Ensino Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

E, por fim, na terceira seção, ainda tendo como finalidade justificar a relevância deste trabalho, apresento os resultados de um primeiro campo exploratório sobre a noção do bom aluno de história.

### **1.1. As inquietudes pessoais e seus reflexos na construção do objeto de pesquisa**

Os primeiros desejos de investigar sobre os bons alunos no ensino de história partiram de um incômodo decorrente da minha própria prática como professor de História.

Atuando há mais de dez anos em escolas da rede privada do Rio de Janeiro, deparei-me com a seguinte pergunta feita por um colega de profissão em um Conselho de Classe: "quando vamos discutir os bons alunos desta turma?".

Essa, infelizmente, me parece uma tendência da própria educação brasileira, muito preocupada com o fracasso, não dando, ainda, a devida importância às experiências e aos exemplos de sucesso que podem vir a potencializar as possibilidades de ensino.

Em 2008 tive a oportunidade de ingressar como ouvinte no Grupo de Estudos, Currículos e Cultura de Ensino de História (GECCEH), coordenado pela professora Dra Carmen Teresa Gabriel que, à época, orientava a pesquisa “Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construção de sentido na educação básica”.

A pesquisa em questão se propunha a investigar as estratégias de aprendizagem de/em História mobilizadas no processo de “transposição didática externa e interna que incorpora as tensões inerentes a essa área de conhecimento em toda a sua complexidade”. Mais particularmente, essa pesquisa, procurava entender tais estratégias de aprendizagem como modalidades de “*relação com o saber* estabelecido pelos/as alunos/as em função das variáveis (de origem de contextos institucional, de acontecimentos) presentes em um cenário de formação específico, que lhes permita elaborar e mobilizar os instrumentos de inteligibilidade necessários para a construção de sentidos no âmbito da história-ensinada”.<sup>6</sup>

Dessa forma, encontrara no GECCEH um espaço plural e fértil para refletir sobre a minha própria prática docente e sobre questões que envolvem o campo mais amplo da educação e que há muito me incomodavam.

Já como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, vislumbrei a possibilidade de usufruir das discussões decorrentes da pesquisa acima citada para construir as primeiras evidências que me ajudariam na delimitação do meu próprio objeto de pesquisa.

Ao tentar compreender os mecanismos que entram em jogo nas relações de saber estabelecidas pelos alunos com a história que lhe é ensinada, comecei a constatar a existência de algumas pesquisas que, especialmente na área do Currículo, debruçaram-se sobre a análise da configuração do conhecimento transmitido nas escolas. Em outras palavras, comecei a atentar para o fato de que havia uma lógica de construção de sentidos na aprendizagem a partir daquilo que os professores<sup>7</sup> estabelecem como relevante para a formação dos seus alunos. Mas essa relevância passa mesmo pelo conhecimento? Qual a relação entre o conhecimento e os alunos de história a serem formados?

Para além das minhas próprias inquietações originais comecei sentir a necessidade de ampliar meu olhar sobre aqueles que atuam no magistério da educação básica, para tentar perceber quais são os elementos configuradores destes discursos sobre bons alunos. Em meio a tantos debates relevantes sobre processos cognitivos de aprendizagem e sobre

---

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa “Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construção de sentido na educação básica”, professora Dra Carmen Teresa Gabriel Anhorn. p. 6.

<sup>7</sup> Não excluo com essa afirmação o papel das “instituições de transposição”, chamada por Chevallard de noosfera (Gabriel, 2003). Apenas reforço aqui o papel destacado dos docentes na elaboração dos saberes a serem ensinados.

procedimentos, valores e atitudes que as escolas esperam de seus alunos, comecei a me perguntar o quanto ainda é relevante o conhecimento histórico escolar neste processo de ensino-aprendizagem.

Portanto tentar entender os sentidos de "bom aluno" no ensino de história a partir dos discursos produzidos do lugar da docência foi uma opção pautada na percepção de que estes depoimentos poderiam apresentar um enorme potencial heurístico de pesquisa.

## **1.2. Mapeando sentidos de "bons alunos" de história na interface com o conhecimento escolar**

A revisão da literatura foi iniciada a partir da escolha de dois descritores que foram utilizados para pesquisa, originalmente, voltada apenas para o campo do currículo:

- ✓ Bom aluno (e bons alunos);
- ✓ Conhecimento escolar e ensino de História.

Nessa revisão, busquei privilegiar os seguintes instrumentos: resumos que constam no banco de teses e dissertações do portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as Revistas Qualis A e os trabalhos apresentados pelo Grupo de Trabalho do Currículo (GT 12) e de Ensino Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Com o uso do descritor "bom aluno" objetivei mapear quais os campos de saber tinham desenvolvido alguma pesquisa sobre essa temática e se havia produções específicas no campo do currículo realizadas nos últimos dez anos, período no qual julguei possível verificar a incorporação dos debates em curso nesses "tempos-pós". Razão parecida foi utilizada para o uso do descritor "conhecimento escolar e ensino de História", com o propósito de evidenciar pesquisas no campo do ensino de História.

Diante da incidência de trabalhos que despontaram no levantamento feito no portal eletrônico da Capes e que vinculavam a expressão "bom aluno" ao campo da Psicologia, com forte acento voltado para a educação, acabei por incorporar nessa revisão trabalhos (teses, dissertações e periódicos) dessa área do conhecimento, tendo sempre como parâmetro, o objetivo de perceber se tais estudos versavam sobre a relação entre os "bons alunos" e o conhecimento.

Importa sublinhar que desde a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, novas diretrizes para ensino de história foram colocadas, de toda a sorte que, ao estabelecer esse recorte temporal para a pesquisa, procurei levar em consideração os possíveis reflexos trazidos por essas mudanças para pensar a interface do currículo com o

Ensino de História. A suposição era de que nesse período de dez anos seja possível refletir sobre a temática dos "bons alunos" em história levando em consideração os reflexos das propostas do PCNs para os professores de história e suas práticas.

Para levantar a literatura de periódicos visitei o site *www.scielo.br* ('todos os índices'), no qual me detive apenas nos textos publicados em revistas Qualis A<sup>8</sup>. Por fim, procurando identificar se a relevância da temática do conhecimento continuava a ganhar destaque no século XXI, tal qual ganhara na década de 1990 (MACEDO, 2006), pesquisei nos trabalhos publicados no Grupo de Trabalho de Currículo<sup>9</sup> (GT 12) e de Ensino Fundamental (GT 13), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), se alguma pesquisa havia buscado pensar a interface entre os bons alunos e o conhecimento. O levantamento parcial feito nas produções apresentadas desses grupos não revelou nenhum trabalho ligado ao tema desta pesquisa.

Em linhas gerais, nos últimos 10 anos poucos foram os autores que voltaram suas análises para a compreensão das implicações epistemológicas sobre a questão do conhecimento a partir da incorporação dos debates culturais no campo do currículo. Tão relevante parece-me esse debate que, preocupada com a orientação dada a essa nova configuração do campo, Gabriel (2008) afirma que precisamos "buscar formas possíveis de articulação, de hibridização entre as diferentes matrizes teóricas disponíveis que potencializem os aspectos políticos e epistemológicos da interface conhecimento e cultura" (GABRIEL, 2008, p. 226.).

---

<sup>8</sup> Como já antecipara, realizei a revisão bibliográfica de periódicos no portal *scielo*, no qual foi possível verificar a ocorrência de cinco trabalhos vinculados à temática por mim pesquisada. Dentre eles, no entanto, fora por mim utilizado apenas um trabalho, publicado em periódico classificado como A1 pelo sistema de classificação da CAPES. Esta opção pelos trabalhos publicados em periódicos Qualis A fora estratégia, para restringir o meu campo de busca, posto que o levantamento que empreendera englobava outros campos de saber para além do currículo. Ressalto ainda que, de acordo com o documento disponível no site da ANPEd sobre a definição dos estratos, A1 significa: "Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e on-line. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais".

Disponível em: [http://www.anped.org.br/docs\\_capes/definicao\\_estratos\\_290908.pdf](http://www.anped.org.br/docs_capes/definicao_estratos_290908.pdf). Acesso em: 25/03/2011.

<sup>9</sup> A escolha desses dois grupos foi feita de acordo com os objetivos gerais desta revisão bibliográfica, que pretendia verificar elementos da interface bons alunos e conhecimento escolar. Dessa forma, busquei observar se algum trabalho no campo do currículo ou voltado a pensar o ensino fundamental - em qualquer disciplina - havia trilhado esse propósito.

Quando busco investigar o que de conhecimento histórico escolar se fixa no discurso sobre "bons alunos", não apenas sigo a lógica de preocupação sobre quais saberes estão sendo mobilizados para a formação dos discentes, mas ocupo-me, também, da compreensão sobre como os alunos estão sendo apresentados (e incorporados) a essa lógica desigual de acesso ao conhecimento, marcada por relações assimétricas de poder.

Após o levantamento bibliográfico, foi possível perceber que as contribuições desta pesquisa podem ser, em certa medida, bastante originais. Poucas foram as ocorrências de trabalhos vinculados às palavras-chave que selecionei nessa revisão bibliográfica e, principalmente, ao quadro teórico com o qual pretendo abordá-las.

Vejamos alguns resultados.

### **1º descritor - Bom aluno (Bons alunos).**

No banco de teses e dissertações disponível no portal eletrônico da CAPES, foram encontradas 10 ocorrências (oito dissertações e duas teses)<sup>10</sup>, das quais é possível levantar algumas reflexões.

Os 10 trabalhos estão inseridos no campo da Educação, sendo 4 produções no campo do currículo e 6 vinculados às áreas da Psicologia e Educação. As pesquisas 1, 2, 7 e 9 utilizaram como suporte teórico para a análise dos "bons alunos", a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici. A pesquisa 10 se utilizou do viés psicanalítico e psicologizante para refletir sobre a relação professor-aluno. A pesquisa 8 investigou a exclusão que o sistema público faz do personagem "bom aluno", com o propósito de compreender a construção da identidade desse aluno. A pesquisa 5, apropriou-se dos estudos

---

<sup>10</sup> 1. Andreza Maria de Lima. O "bom aluno" nas representações sociais de professores da rede municipal de ensino do Recife. 01/04/2009. 1v. 160p. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - Educação. 2. Anelise Donaduzzi. Explico uma vez, eles fazem: a representação social do bom aluno entre as professoras do ensino fundamental. 01/07/2003. 1v. 91p. Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí - Mestrado Em Educação. 3. Carla Maria Dias Ramos Vidal. O impacto da cultura científica moderna na concepção do bom aluno: um estudo sobre os parâmetros de avaliação subjacentes ao fracasso escolar. 01/09/2008. 1v. 200p. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Educação. 4. Heloísa Helena Sampaio Bittar. Deslocar, classificar e tratar. bom aluno é obediente e comportado. 01/07/2000. 2v. 200p. Mestrado. Universidade de Franca - Ciências e Práticas Educativas. 5. Joelma Guimarães. Matemática escolar, raciocínio lógico e a constituição do "bom aluno" em matemática. 01/12/2009 1v. 117p. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Educação. 6. Luiz Carlos Novaes. A escola perdida: a boa escola e o bom aluno no discurso de pais e professores. 01/02/2005. 1v. 240p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade. 7. Maria Amélia Cavallari Gonçalves Migliato. As representações sociais construídas por professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental sobre o "bom" aluno e o "mau" aluno e seus reflexos no desempenho escolar. 01/08/2007. 1v. 117p. Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda - Educação. 8. Walkiria Duarte Palhas. Identidade do bom aluno - conflitos reveladores do cotidiano escolar. 01/04/2002. 2v. 250p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia Da Educação). 9. Eliana Aparecida de Souza Luciano. Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno. 2006-10-11. 171p. Mestrado. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação. 10. Telma Valle Petersen. Percepções dos alunos do Ensino Médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos. 2008-09-16. Mestrado. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação.

de Michel Foucault e na obra *Discurso do Método*, de René Descartes, para discutir o papel da ordenação e racionalização do pensamento na constituição dos sujeitos escolares. A pesquisa 6, a partir de um olhar sociológico (com ênfase nas contribuições de Pierre Bourdieu), procurou ouvir professores, pais, alunos e funcionários de uma escola pública estadual acerca da boa escola e do bom aluno. A pesquisa 3 enfatizou a análise de testes psicológicos utilizados na aferição do Quociente de Inteligência e a pesquisa 4 não apresentou resumo.

## **2º descritor: Conhecimento escolar e ensino de História.**

No banco de teses e dissertações disponível no portal eletrônico da CAPES, nenhuma ocorrência para este descritor com essa interface.

O levantamento feito nas produções apresentadas nos Grupos de Trabalho de Currículo (GT 12) e de Ensino Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não revelou nenhum trabalho ligado ao tema desta pesquisa.

Não foi encontrada nenhuma ocorrência para este descritor nos periódicos qualis de Educação e História disponíveis no site *www.scielo.br* ('todos os índices').

Comento, a seguir, alguns trabalhos observados em todo o levantamento bibliográfico e que mais me chamaram a atenção.

O primeiro, intitulado "Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno" (2006), dissertação de mestrado de Eliana Aparecida de Souza Luciano inserida no campo da Psicologia, apresentou como objetivo central investigar as representações de professores do Ensino Fundamental 1 (1ª a 8ª série) sobre o aluno.

Apoiando-se nas Teorias de Representações Sociais (TRS)<sup>11</sup> e partindo das trajetórias profissionais dos docentes entrevistados a autora buscou investigar as representações de professores sobre alunos. O objetivo era elaborar um leque de adjetivos e características que pudessem construir um comparativo dos bons alunos com aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Para tal intento, a autora revisou uma farta literatura sobre o fracasso escolar, sem afastar-se da intenção de recuperar a discussão sobre bons e maus alunos nos escritos pesquisados.

Suas conclusões foram construídas no sentido de demonstrar as implicações sociais de uma educação não participativa no que diz respeito ao papel do professor na elaboração dos documentos curriculares. Prova disso é que procurou apontar o distanciamento dos

---

<sup>11</sup> Os estudos envolvendo as TRS foram desenvolvidos por Serge Moscovici. A autora recupera outros autores que apropriaram-se deste quadro teórico, principalmente, no campo da psicologia.

professores quanto ao sucesso e o fracasso dos seus alunos, donde infere que o desempenho do bom aluno é fruto do suporte familiar e dos seus atributos individuais.

Mesmo entendendo que esta pesquisa percorrerá outros caminhos teóricos e metodológicos, o trabalho analisado possibilitou perceber que o campo da psicologia também está preocupado em refletir sobre a ideia de se pensar a relação bom aluno-escola a partir da imagem que os professores possuem sobre eles.

O segundo trabalho observado, também no banco de teses da USP, contribuiu parcialmente para esta dissertação. "Percepções dos alunos do Ensino Médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos" (2008), de Telma Valle Petersen, também da área de Psicologia, investiga as percepções dos alunos sobre os seus professores de Ensino Médio.

Por mais ao largo que esteja de minha temática central, o trabalho em questão foi importante para refletir sobre os aspectos relacionais sob os quais se formam as percepções, no caso em questão, dos bons professores. Elementos metodológicos também foram observados, especialmente quanto aos critérios valorizados na construção do questionário de entrevistas. Entretanto, o viés psicanalítico e psicologizante dado ao trabalho limitou maiores aproximações com este projeto.

O terceiro trabalho observado encontra-se no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A dissertação "O impacto da Cultura Científica Moderna na concepção do bom aluno: um estudo sobre os parâmetros de avaliação subjacentes ao fracasso escolar" (2008), de Carla Maria Dias Ramos Vidal, procurou caracterizar os aspectos culturais que determinam a condição de fracasso escolar considerando o impacto da cultura científica moderna sobre os parâmetros de avaliação das disciplinas escolares. Em outras palavras, buscou averiguar sob quais parâmetros se pode avaliar se um aluno é fracassado ou não.

A dissertação analisada abordou a questão do fracasso escolar partindo da afirmação de que a educação é pautada em um modelo pedagógico que valoriza somente alunos cuja marca remonta a lógica racionalista cartesiana do século XVII.

Para a autora:

Saber que o modelo de Escola que possuímos é uma das causas do fracasso escolar traz um alívio para nós, educadores, pois, tiramos o fardo que quase sempre carregamos ao acharmos que somos os culpados por tantas crianças abandonarem os bancos escolares. É um alívio também sabermos que grande parte de nossos alunos não possuem nenhum grave distúrbio de aprendizagem. (VIDAL, 2008. p.75)

Dessa forma, as discussões travadas, especialmente nos capítulos iniciais de seu trabalho, abrem um diálogo para pensar os "bons alunos" em face a pós-modernidade, extrapolando um ideal universalista cartesiano.

A seguir, comento o periódico selecionado.

O artigo "Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar", de Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, publicado na revista *Paidéia*<sup>12</sup> (2005) de Psicologia e Educação, abordou a temática dos “bons e maus alunos” a partir da capacidade de estimulação e motivação exercida pelo professores do Ensino Fundamental. O referencial teórico adotado pela autora compreende o desenvolvimento humano pela interação social mediada, cuja noção de bom aluno está atrelada a aspectos da cultura escolar e a sua participação ativa. A proposta do ensaio centra-se na capacitação docente e na preocupação com o fracasso e a evasão escolar.

Concluo evidenciando que o levantamento concentrado no campo da educação apresentou trabalhos que, apesar de abordarem a temática do "bom aluno", trazendo contribuições importantes para a reflexão sobre essa expressão, o fazem por construções teóricas distantes das quais pretendo trabalhar o meu objeto de pesquisa. Observando, em nível mais específico no ensino de história, constato que a incidência das palavras pesquisadas é ainda mais remota. A temática do "bom aluno" também apareceu ligada às teorizações propostas pela psicologia, com foco no comportamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem ("fracasso ou sucesso escolar"; "teorias de aprendizagem").

### **1.3 - Buscando os "primeiros sentidos" produzidos por professores sobre os “bons alunos”**

Com o propósito de lançar um primeiro olhar mais aguçado sobre a temática que me propus a investigar, percebi que um primeiro ensaio de entrevistas com docentes a respeito da temática dos bons alunos poderia me ajudar a confirmar a relevância desta pesquisa.

Como afirma Costa, "pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação" (COSTA, 2002. p. 152). Cabe destacar, portanto, que as primeiras conclusões advindas desse primeiro campo exploratório, foram importantes para a construção e delimitação do objeto que acabei por trabalhar.

---

<sup>12</sup> Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia. Ribeirão Preto. *Qualis A*.

Cinco foram os professores de História que contribuíram para esse campo exploratório, docentes do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola privada de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro<sup>13</sup>.

A eles foi distribuído um pequeno questionário com duas perguntas pautadas na curiosidade primeira que move esta pesquisa: "o que você entende como um bom aluno na disciplina escolar História?" "Como é possível identificá-lo?"

Procurei observar nos questionários respondidos pelos professores quais as referências (ou fixações) foram feitas sobre os "bons alunos", assumindo por pressuposto que, qual seja o seu significado, ele será parte de uma construção discursiva, imersa em um jogo de disputas para fixar um sentido que é sempre contingencial.

Busquei classificar as respostas de acordo com três grupos de análise pensados para conduzir as minhas observações: grupo I - político-cidadão; grupo II - competências; e grupo III - conceitual.

A construção destes três grupos se baseou, em parte, na Grade de análise de Exercícios de Livros Didáticos de História, desenvolvida pelo GECCEH, no âmbito da pesquisa "Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na Educação básica", planejada e conduzida pela professora Dra Carmen Teresa Gabriel.

Este instrumento de pesquisa foi empregado pelo GECCEH para mapear e analisar os "diferentes vestígios ou traços de aprendizagem presentes nas situações didáticas como apontamentos e/ou cadernos de alunos, folhas de exercício, participação oral, instrumentos formais e não formais de avaliação dos alunos/ sujeitos dessa pesquisa e, especialmente, os livros didáticos"<sup>14</sup>.

O propósito da minha utilização desse instrumento para a formação dos grupos de análise esteve pautado na tentativa de agrupar determinados elementos das falas dos docentes que analisei e que exprimem as suas expectativas quanto a formação dos bons alunos. Optei, portanto, por apoiar-me nas categorias contidas na "grade de análise"<sup>15</sup>, compilando-as em três grupos menores, no intuito de perceber o que desponta como mais significativo nos discursos docentes e, em que grupos de análise, estes saberes - conceituais, procedimentais

---

<sup>13</sup> Além da reconhecida importância da escola na cena educacional carioca, também contribuiu para a sua escolha a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.

<sup>14</sup> Projeto de pesquisa "Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construção de sentido na educação básica". Faculdade de Educação/ UFRJ, 2005.

<sup>15</sup> São três grandes categorias - discursos sobre aluno(a), discursos sobre saberes e discursos sobre a aprendizagem escolar - divididas em treze subitens.

e/ou atitudinais - estão distribuídos. Para isso, foi preciso adaptar o seu uso, já que fora concebida para analisar, prioritariamente, exercícios dos livros didáticos.

Um primeiro olhar sobre os depoimentos colhidos nesta pesquisa apontaram para o fato de que os docentes valorizam em um bom aluno de História o conjunto de competências e, por extensão, de habilidades que os capacita a aprenderem esta disciplina escolar. As "capacidades" interpretativa, questionadora, analítica e relacional destacaram-se como indicativos principais. O bom aluno em História:

*é aquele que constantemente argumenta e questiona o que está sendo apresentado pelo professor; sempre trazendo informações que complementam a aula.* (Professor B).<sup>16</sup> (grifo nosso)

Ou como prefere outro docente consultado:

*realizar leitura e interpretação de texto, ter capacidade analítica, conseguir desenvolver sínteses próprias, a partir da leitura de diferentes fontes de informação, desenvolver argumentação de forma articulada, tanto escrita quanto oral, compreender diferentes contextos históricos, (...)Ter um olhar investigativo, pensar historicamente, entrelaçando o contexto atual com os demais e desenvolver ação/atitude cidadã de participação.* (Professor C).

Essas primeiras pistas dão margem a algumas reflexões. Primeiramente, nos depoimentos dos docentes, não se percebe um enfoque voltado para centralidade do conhecimento/conteúdo histórico escolar. Na maioria das respostas, a lógica procedimental supera - como pré-requisito à condição de "bom aluno" - a lógica conceitual<sup>17</sup>.

Será esse um movimento incontornável de uma tendência de mercado que torna eminente o desenvolvimento de "competências" para a formação da mão-de-obra? Será que os docentes carregam uma marca na qual a centralidade do conhecimento parece solapada por outras questões/temáticas da "atualidade"? Será que estas pistas apontam para o desejo docente de tornar essas competências significadoras da aprendizagem no ensino de história? Ou ainda, em que medida essas respostas não carregariam vestígios das perspectivas construtivistas tais como reelaboradas no discurso pedagógico? E por fim: A afirmação dessa lógica procedimental não expressaria a emergência de uma cadeia de equivalências que

---

<sup>16</sup> Neste estudo exploratório não me propus construir um perfil dos professores consultados. Por isso, utilizei apenas a nomenclatura "professor (letra) seguindo a ordem de coleta dos questionários. As respostas apresentadas são aquelas julguei mais relevantes para exemplificar o meu ponto de vista.

<sup>17</sup> Refiro-me aqui aos conteúdos conceituais que estão relacionados aos conceitos propriamente ditos e aos conteúdos factuais, ou seja, os conhecimentos relacionados aos fatos, acontecimentos, dados etc.

eliminar as diferenças entre as possibilidades distintas de significação de conhecimento com o intuito de reafirmar a hegemonia do sentido de conhecimento instrumental na medida em que torna invisível as discussões sobre a imbricação dos conteúdos com as relações assimétricas de poder?

Outro aspecto relevante que figura entre as "qualidades" do bom aluno é a sua capacidade de orientar-se no tempo histórico. Por isso, para o professor A:

*os alunos que demonstram ter proficiência em História normalmente se comunicam bem, conseguem fazer relações e por muitas vezes contextualizar os fatos; gostam de ler e apresentam um grande entusiasmo em aprender História. Demonstram também surpresa e perplexidade. Estão sempre me inquirindo de alguma forma. O resultado de alunos com esse perfil é sempre acima da média (Professor A) (grifo nosso).*

O trecho grifado revela ser esta uma habilidade bastante valorizada pelos docentes, a de fazer relações entre espaços e tempos, contemporâneos ou em distintas épocas.

Estes desejos dos professores de história talvez estejam ancorados nos próprios princípios que fundamentam a ciência da história, que para o historiador Jorn Rüsen (2001; 2007), instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo, aproximando assim, a teoria da história à didática da história. Por isso complementa

"quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico, não se pode evitar que essas carências possam (devam) ser entendidas também como carências de aprendizado, como ocorre, por exemplo, nas diretrizes curriculares e nos programas de ensino escolar" (RÜSEN, 2007. p.91).

Portanto, as habilidades destacadas pelos professores poderiam facilitar ao estudante o interesse pelo conhecimento histórico.

A segunda pergunta feita aos professores, "de como era possível identificar os bons alunos", promoveu algumas interessantes respostas passíveis de debate.

Para os professores A e D, respectivamente:

*consigo identificá-los no dia-a-dia, nas avaliações e nos trabalhos solicitados (Professor A).*

*A assiduidade em condições adversas, como temporais, falta de luz ou de transporte representam indícios, mas não são suficientes. A curiosidade ou espírito de busca são fundamentais. (Professor D).*

Nesse conjunto de respostas, a responsabilidade, o empenho e o "espírito curioso" aparecem associados aos grupos procedimental e político-cidadão. Em síntese, ser bom aluno remete a um conjunto de atitudes/comportamentos que coadunam mais com uma postura cidadã, do que a uma avaliação relativa a uma aprendizagem de conhecimentos conceituais.

O pequeno grupo de professores com o qual tive contato demonstrou serem as competências, formadas por um conjunto de habilidades, a tradução do que mais esperam dos alunos de história: será que esse traço é revelador de articulações hegemônicas em torno da fixação de um sentido de conhecimento escolar? Ou será essa uma lógica que, desde a década de 80, vem alterando o conhecimento escolar e revelando uma dimensão estritamente instrumental da educação?

O propósito dessa breve discussão foi problematizar em torno de uma temática que apresenta uma potencialidade analítica que, além de instigadora, possui um objetivo primeiro, o de apresentar reflexões que contribuam positivamente para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na "sala de aula".

Esse estudo exploratório ajudou a confirmar a relevância de meu objeto de pesquisa, assim como me instigou pensar novas pistas para a pesquisa que estava por fazer.

Foram muitas as minhas perguntas e limitações ao término dessa análise inicial. No entanto ficou uma certeza: era ainda necessário ouvir mais "vozes da escola" e discutir sobre as suas múltiplas "razões", em particular as "razões pedagógicas".

Como já antecipara, refletir sobre os sentidos de conhecimento histórico escolar que são fixados na trama educacional será propósito desta pesquisa. Para tentar me aproximar desse intento, julguei necessário o diálogo com o campo do Currículo, na expectativa de que suas contribuições teóricas possam ajudar a entender este sentido de um "bom aluno no ensino de história" a partir de sua interface com o conhecimento histórico escolar.

Desse modo a interface currículo-conhecimento, é o centro das reflexões desenvolvidas no próximo capítulo.

## **Capítulo 2 – A interface Currículo - Conhecimento: notas de uma trajetória em curso.**

Desde que o pensamento curricular começou a se estruturar no Brasil, diversas foram as teorias curriculares que se propuseram a pensar sobre a origem, a natureza e o propósito desse conhecimento a ser trabalhado nas escolas.

O que proponho neste capítulo, em linhas gerais, é refletir sobre a significação do conhecimento para o campo do currículo, com o propósito de situar minha pesquisa nesse campo e de possibilitar uma melhor apresentação dos aportes conceituais e teóricos com os quais dialoguei para análise do meu objeto.

O capítulo está estruturado em cinco seções. Nas duas primeiras seções, com o auxílio de alguns autores (MOREIRA e SILVA, 2008; MOREIRA, 1998; SILVA, 2000a; 2000b; LOPES e MACEDO, 2002; LOPES, 1999; GABRIEL, 2001, 2003, 2006 e 2008) que discutem a trajetória histórica do campo do currículo, procurei resgatar como as teorias curriculares críticas e pós-críticas enfrentaram a questão do conhecimento. Na terceira seção, procurei resgatar, a partir desses mesmos autores, alguns aspectos da recontextualização dos debates contemporâneos no campo curricular no Brasil, sempre focalizando a importância do conhecimento escolar. Ainda nessa seção apresento algumas aproximações com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, apostando no potencial analítico da mesma para pensar a questão da natureza do conhecimento escolar na perspectiva pós-estruturalista. Na quarta sessão o foco de minha análise está voltado para a produção e distribuição do conhecimento escolar. Por fim, na quinta seção apresento algumas reflexões sobre a natureza e configuração do conhecimento escolar no âmbito da disciplina de História.

### **2.1 - Contribuições da teorizações curriculares críticas**

"(...) uma simples referência a obras fundamentais do pensamento político em currículo mostra a centralidade da categoria: *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*, organizado por Young (1971); *Conhecimento oficial*, de Apple (1993); *Estrutura, texto e disciplina: uma sociologia crítica do conhecimento escolar*, de Wexler (1982). No Brasil, a obra clássica de Silva (1992) – *O que se produz e o que reproduz em educação*, e o número especial sobre currículo da revista *Em Aberto* (1993), assim como a análise de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Macedo &

Fundão, 1996), mostram a relevância da temática no início dos anos de 1990 (MACEDO, 2006. p.286).

Como deixa claro Elizabeth Macedo, na citação acima, a categoria conhecimento deteve destacada importância no campo do currículo quando analisada pelo viés crítico. No entanto, procurando evidências de como a questão do conhecimento foi abordada e significada nesse campo de pesquisa, percebe-se uma trajetória sinuosa, marcada por várias ressignificações.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, foram gestadas as condições para o aparecimento de um campo de pesquisa sobre currículo. Aquele país ainda ressentia-se do processo traumático interno de afirmação do capitalismo monopolista e financeiro, quando seus educadores começaram a estruturar as atividades pedagógicas para que atendessem a um projeto maior de nação que ganhava contornos já bem definidos.

Nos Estados Unidos novecentista, que se tornaria a nação mais industrializada do mundo no limiar do século XX, a educação - e por extensão a escola - responderia pela formação dos cidadãos-modelo, afinados filosófica, econômica e moralmente com as demandas da nação emergente.

Refletindo sobre esse processo histórico, Moreira e Silva (2008) apontam que, nesse contexto de afirmação de um modelo de sociedade urbano-industrial, ganhou força a ideia de que o sucesso na vida profissional passava a "requerer evidências de mérito na trajetória escolar" (MOREIRA e SILVA 2008, p.10) e de que o currículo escolar deveria ser por excelência um instrumento do "controle social que se pretendia estabelecer" (Idem), garantidor da ordem, da racionalidade e da eficiência.

Na opinião de Moreira e Silva (2008), esse cenário justificou um projeto de organização educacional, guiado pelos esforços de educadores e teóricos que defendiam o surgimento de um novo campo de estudos: o do currículo.

Para Silva (2000a), quando foi lançado o livro de Bobbitt, em 1918, considerado um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos, já eram travadas discussões sobre o propósito, a forma e os objetivos da educação escolarizada. Quais disciplinas deveriam ser lecionadas? Quais conhecimentos deveriam ser ensinados? O ensino deve lidar com saberes objetivos ou partir das percepções e experiências subjetivas das crianças? Em meio a essas e tantas outras questões, Bobbitt posicionou-se claramente em favor de uma escola que funcionasse como uma empresa comercial ou industrial e que

"produzisse" uma educação voltada para os objetivos profissionais, logo para a eficiência (SILVA, 2000).

Segundo Moreira e Silva (2008), a esse modelo conservador, que procurava transpor o imperativo taylorista-tecnicista e administrativo para a engrenagem escolar, contrapunha-se uma vertente mais progressista da educação (na qual destacam-se Dewey e Kilpatrick), voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, e que mais tarde se faria notar nas influências do escolanovismo brasileiro.

Parece-me importante frisar que, a despeito das divergências entre as tendências educacionais do início do século XX, nenhuma intentou problematizar o conhecimento para além do seu papel instrumental, o que inclui a vertente mais progressista. Se por um lado Dewey procurou fazer da educação um caminho para pensar problemas maiores da sociedade, como o da afirmação da democracia, por outro não procurou politizar o processo que envolve a elaboração do conhecimento escolar.

Para Silva (2000a), a influência de Dewey acabou não refletindo da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos, o que pode ser justificado pela suposta objetividade social das propostas tecnicistas. Afinal, "tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações" e, a partir daí, organizar um currículo que permitisse a sua aprendizagem (SILVA, 2000a. p.20).

O modelo de currículo proposto por Bobbitt tornou-se dominante nas quatro décadas que seguiram a sua mais importante publicação. Dessa forma, apesar de outros autores despontarem com produções no campo do currículo (como Ralph Tyler), em geral, apenas engrossavam o coro do uso técnico do currículo, enfatizando a organização e o desenvolvimento como pilares da educação.

Na década de 60, auge do desenvolvimento da contra-cultura nos Estados Unidos, foi possível verificar o nascimento de novas ideias no campo educacional, não apenas contrapondo a lógica dominante, mas propugnando uma reestruturação da educação a ponto de encerrar o modelo escolar tal qual se conhecia. No entanto tal qual o próprio destino da contra-cultura, essa tendência mais progressista acabou contida por uma nova onda de conservadorismo, defensora de uma educação conformada ao projeto de hegemonia capitalista em meio à bipolaridade vigente.

Moreira e Silva (2008) destacam que em meio a essas duas tendências educacionais - a tradicional, defensora da "escola eficaz" e a "humanista" - havia uma carência de críticas ao próprio capitalismo, as relações de poder que influenciavam a educação, bem como ao próprio "papel da escola na preservação dessa sociedade" (MOREIRA e SILVA, 2008. p.14).

É nesse cenário de desigualdades sociais e injustiças que alguns autores incomodados passaram a questionar o papel do currículo, da escola e da educação na reprodução de uma estrutura social coadunada com a lógica dominante. E para pensarem em uma escola verdadeiramente voltada para os oprimidos, esses teóricos foram buscar nas teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa (neomarxismo, Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnologia) referenciais que pudessem justificar suas críticas (MOREIRA e SILVA, 2008).

Portanto fora no contexto acima descrito que emergiu a chamada Teoria Crítica do currículo, com a proposta de rejeitar o "caráter instrumental, apolítico e atóxico" da tendência curricular dominante, da ciência social americana e da pesquisa em educação (Moreira e Silva, 2008. pp.14-15).

Por mais que se possa afirmar que esse fenômeno crítico tenha sido bastante expressivo nos Estados Unidos com os reconceitualistas<sup>18</sup>, segundo Silva (2000a), seria mais prudente argumentar que a renovação da teoria educacional que abalou a teoria educacional tradicional foi fruto de uma conjugada influência das "verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais" (SILVA, 2000a. p.26), que se manifestaram, simultaneamente, em vários lugares<sup>19</sup>.

Não cabe nos propósitos deste trabalho recuperar uma genealogia completa das teorias curriculares, dentro e fora do Brasil. Entretanto, o percurso descrito até agora, aponta para a primeira corrente que trará à tona algumas relevantes preocupações para os rumos da educação, dentre elas, a problematização sobre a natureza do conhecimento ensinado. Para Moreira (1998) trata-se de uma teoria que "examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios" (MOREIRA, 1998. p.12).

Retomando a trajetória do campo do currículo, entre os chamados reconceitualistas, chamo a atenção para os neomarxistas, que propõe o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc., tornando-se precursores de uma análise sociológica do Currículo. Não

---

<sup>18</sup> O nome se refere a proposta e ressignificar os conceitos que até o momento serviram para nortear o campo do currículo e os trabalhos teóricos dele decorrentes. Segundo apontam Moreira e Silva (2008), *grosso modo*, no momento imediatamente posterior ao surgimento da teoria crítica, duas eram as correntes mais visíveis: uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica (representada pelos autores Apple e Giroux), e outra, associada à tradição humanista e hermenêutica (representada por William Pinar).

<sup>19</sup> O autor cita como exemplos a sociologia britânica, a partir dos trabalhos de Michael Young, a produção intelectual de Paulo Freire, os pensamentos de Althusser, Bourdieu, dentre outros.

muito distante epistemologicamente, a sociologia britânica, por meio de Michael Young, também se esforçava para dar novos rumos a sociologia da educação, reconhecendo-a como a sociologia do conhecimento escolar (A Nova sociologia da Educação - NSE), "uma sociologia do currículo" (MOREIRA e SILVA, 2008).

Importa sublinhar, portanto, que a sociologia do currículo, parte importante da teorização crítica, defende que o conhecimento materializado como currículo educacional "não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica" (MOREIRA e SILVA, 2008. p.20). Dessa forma, a importância de recuperar as interpretações dos autores da chamada teoria curricular crítica e da NSE, nesse estudo, se justifica pelo fato de que, o conhecimento, objeto privilegiado da educação, passou a ser encarado como imerso em relações de poder que o cercam. A teoria crítica passou a se importar não apenas com o conhecimento ensinado, mas com o porquê de serem ensinados. Além disso, ocuparam-se em entender a razão para o "esquecimento" de determinados conteúdos.

Com efeito, não é por acaso que a Nova Sociologia da Educação objetivou examinar um conjunto de problemas, tais quais: "os efeitos das classes sociais na distribuição do conhecimento, o questionamento das definições sociais do que vem a ser conhecimento, a estratificação dos saberes, a delimitação do conhecimento na rigidez das disciplinas escolares e a análise das principais características dos saberes de maior *status*" (LOPES, 1999. p.161). A NSE se propôs ainda a entender os saberes escolares como produtos sociais, assim como a estrutura do currículo acadêmico como a principal fonte de distribuição desigual de educação na sociedade (Idem).

Moreira e Silva (2008) apontam para o fato de que esse quadro teórico crítico implicou no surgimento de uma teoria curricular interessada em problematizar o conhecimento escolar, sem se preocupar apenas com a sua organização. Em outras palavras, os mesmos autores resumem que

o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política" (MOREIRA e SILVA, 2008. p.21).

Seguindo a reflexão desses autores, "o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor", (Moreira e Silva, 2008, p.19), portanto, pode estar a serviço da expressão dos interesses ideológicos das classes sociais dominantes. O conhecimento é parte importante do jogo político travado nessa arena

contestada chamada currículo. Manifesta-se através da linguagem que, nesse quadro teórico crítico, não pode ser interpretada como um meio transparente e neutro de representação da realidade, já que justificam ou legitimam determinadas relações de poder. Nessa perspectiva,

"a ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem constitui, produz, o mundo social de uma certa forma. Essa compreensão ajuda a superar o impasse que decorre da aproximação de ideologia a conhecimento falso da realidade e de não-ideologia a conhecimento "verdadeiro". Obviamente, isso tem implicações não apenas para a compreensão modificada do papel da ideologia no currículo, mas também para as próprias noções de conhecimento como representação, que constituem toda tradição educacional" (MOREIRA e SILVA, 2008. p.24).

O percurso percorrido até agora tentou demonstrar como o conhecimento foi significado em meio aos discursos das teorias curriculares tradicional e crítica. De "matéria" apolítica e não problematizada, de dado objetivo da realidade, o conhecimento passou a ser encarado a partir de sua historicidade e do jogo das relações políticas e de poder que o cercam, o que produziu incontornáveis alterações no entendimento da interface currículo-conhecimento e de seu papel na educação e na sociedade.

## **2. 2 - Contribuições das teorizações pós-críticas**

Desde a década de 1990 a teoria crítica do currículo já vinha ampliando o repertório temático que envolvia as suas análises. Por mais que a categoria de classe - e sua dinâmica na reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista - ainda dominasse o horizonte conceitual, novas categorias, como raça, gênero etc., emergiram como objeto de análise para a reflexão sobre a educação.

Sem defender aqui uma análise linear<sup>20</sup> das teorias curriculares, é possível considerar que o contexto de surgimento da chamada teoria educacional pós-crítica coincide com os primeiros indícios da crise da teoria curricular crítica<sup>21</sup>.

Para Silva (2000a), o pós-modernismo<sup>22</sup> assinalou o começo da pedagogia pós-crítica, demonstrando, entre tantos elementos da educação, a incompatibilidade entre o currículo

---

<sup>20</sup> Faço essa afirmação para lembrar que a emergência da teoria curricular pós-crítica não significou o sepultamento da outra. No caso da teoria crítica, essa premissa tornava-se ainda mais absurda, posto que, refletindo sobre a crise dessa teoria nos Estados Unidos e Brasil, Moreira (1998) afirmou que, a despeito de produções com o novo quadro teórico na década de 90, continua a ser a teoria curricular crítica uma das mais produtivas do ponto de vista acadêmico no campo do currículo. Como mais adiante discutirei, o caráter híbrido do campo do currículo no Brasil, faz essa ideia evanescer-se ainda mais.

<sup>21</sup> Para uma análise sobre as possíveis razões para essa crise ver: Moreira (1998; 2002).

<sup>22</sup> O pós-modernismo é um movimento amplo, com reflexos nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia. Para muitos teóricos tal movimento fez emergir uma realidade histórica e sócio-econômica, a pós-modernidade, com traços característicos que a distinguem da chamada modernidade (Silva, 2000b; Jameson, 1997).

existente, fortemente baseado nos pressupostos modernos, e as demandas da pós-modernidade. Esse mesmo autor identifica que o aparecimento dessa vertente curricular faz parte de um movimento de teoria educacional pós-crítica, para o qual arrisca uma definição. Teoria educacional pós-crítica é o:

"conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da "teoria educacional crítica", coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas" (SILVA, 2000b. p.106).

Antes que seja possível abordar como essa nova teorização tratou a questão do conhecimento, assim como perceber quais fragilidades seus críticos lhe conferiram (e conferem), parece-me importante chamar a atenção para dois aspectos que julgo relevantes.

A teoria curricular pós-crítica emergiu no conjunto das propostas de estudos enfocadas pela teoria crítica. Ou seja, não surgiu como uma oposição, mas aproveitando-se das discussões já abertas<sup>23</sup>, propondo reflexões sobre elementos, considerados, até então, ainda pouco explorados. Dessa forma, o prefixo "pós" não confere a essa teorização o papel de negação a sua antecessora, mas um caráter de deslocamento de olhar para antigas situações e novas demandas impingidas ao campo do currículo pelo nosso presente. O segundo aspecto a mencionar refere-se ao fato de que a teoria pós-crítica conforma uma pluralidade de pensamentos que não propugnam necessariamente as mesmas ideias, nem tão pouco os mesmos caminhos de resposta para diversas demandas. Silva (2000a) confirma esta tendência procurando demonstrar a diversidade de correntes teóricas que influem diretamente nas produções de acento pós-crítico no campo do currículo: pós-modernismo; pós-colonialismo; pós-estruturalismo; estudos culturais e o multiculturalismo; a teoria *queer*; os estudos de gêneros etc.

As teorias pós-críticas permitiram a problematização das grandes narrativas (narrativas mestras) e sua visão totalizante, assim como criou bases para refutar o sujeito autônomo e centrado dessas narrativas, que desde a modernidade, cimentavam a estrutura de um fundacionismo racionalista que respondeu por mais desigualdades e exploração do que por uma sociedade mais democrática (na perspectiva "laclauiana"). Essas teorias, no

---

<sup>23</sup> Para alguns autores, como Silva (2000), uma "radicalização de questionamentos" (p.119).

entendimento de Silva (2000a), foram além, criando condições para que se percebesse melhor os processos de dominação, as relações de poder, que para além do vínculo econômico, mas que se materializam, igualmente, em dominações de raça, etnia, gênero e sexualidade.

A partir dessas relações de poder é que retomo a abordagem sobre o conhecimento e sua significação na teorização pós-crítica.

Ainda segundo Silva (2000a) as teorias pós-críticas enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido sendo, entretanto, o poder encarado com descentrado. Para esse autor

"o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. (...) o poder transforma-se, mas não desaparece. (...) o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder" (SILVA, 2000a. p.153).

Dessa forma, as reflexões sobre os conhecimentos escolares, pensadas no quadro das teorizações pós-críticas, poderiam aprofundar os debates que envolvem o grau de comprometimento dos saberes com as questões de natureza políticas, ideológicas e culturais dentro do quadro social-discursivo de sua contemporaneidade. No entanto, mais preocupada em desconstruir (não no sentido negativo) a percepção essencialista do mundo, essas contribuições tendem a enfatizar outros enfoques ou instrumentos de análise que, muitas vezes, deslocam dos estudos curriculares a centralidade do conhecimento.

As discussões aqui evidenciadas não tiveram o propósito de esgotar os debates sobre os temas suscitados, nem o de esvaziar a complexidade dos pensamentos dos autores citados. O que procurei foi recuperar como a questão do conhecimento vem sendo significada, com ênfases diferenciadas, pelas teorizações curriculares.

Procurarei resumir, na próxima seção, como o campo do currículo no Brasil vem discutindo a questão do conhecimento a partir das diferentes concepções teóricas que o têm influenciado nas últimas três décadas.

### **2.3 - Debate contemporâneo no campo curricular no Brasil: um olhar sobre a questão do conhecimento escolar.**

A segunda metade da década de 1970 ficou marcada pelos primeiros sinais de avanço no processo de redemocratização brasileiro. O avançar dessa abertura política foi

acompanhado por algumas produções intelectuais mais progressistas que procuraram denunciar os horrores e atrasos provocados pelo regime político-ditatorial.

Importa frisar que o campo da educação não esteve inerte a esse processo. Ao contrário, nesse contexto surgiram os primeiros textos críticos ao tecnicismo imperante durante muito tempo no campo educacional.

Ainda na década de 1980 assistiu-se a incorporação no campo educacional, das contribuições da teoria curricular crítica, provocando estudos preocupados com a questão dos "conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau" (MOREIRA, 1998. p.16), considerada então bastante deficiente. Segundo Moreira, os curriculistas reconheciam a importância da escola para as camadas populares, mas discordavam quanto aos "conteúdos"<sup>24</sup> a serem ensinados e aos métodos a serem empregados" (MOREIRA, 1998. p.16).

Segundo Gabriel (2002), fora nessa década que duas correntes ou tendências se destacaram, imbuídas em pensar a educação a partir da realidade brasileira: "a teoria crítico-social dos conteúdos (onde se destacam os nomes de Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Libâneo) e a educação popular associada ao nome de Paulo Freire"<sup>25</sup> (GABRIEL, 2002. p.40).

Devido aos limites da proposta deste trabalho, não me parece apropriado discutir profundamente, nesse momento, as propostas dessas correntes. Cabe destacar, entretanto, que as divergências entre essas tendências revelavam discordâncias quanto aos saberes escolares, estando a primeira ligada à defesa de um currículo que promovesse a socialização e a democratização do acesso ao conhecimento científico de qualidade a todos os grupos sociais, e a segunda, inscrita num enfoque mais relativista (GABRIEL, 2002), colocava a ênfase na necessidade do reconhecimento da "cultura do aluno" para a efetivação do processo de democratização almejado

Não obstante as discordâncias entre essas correntes, o campo do currículo no Brasil conheceu, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, progressiva e destacada influência da Nova Sociologia da Educação inglesa, bem como de autores do pensamento curricular crítico estadunidense (MOREIRA, 1998; LOPES e MACEDO, 2002).

Para Lopes e Macedo (2002), a primeira metade da década de 1990 marcou a definitiva superação do enfoque técnico-administrativo no campo do currículo que, então, passava a assumir um viés claramente político. A literatura desse período, ainda segundo

---

<sup>24</sup> Para Moreira (1999), havia um grupo ligado a educação que defendia a divulgação de um conhecimento considerado universal e objetivo, enquanto outro grupo propunha como alternativa uma escola que atue na construção de conhecimento e conscientização.

<sup>25</sup>Sobre esse assunto ver Moreira (1998) e Gabriel (2002).

essas autoras, buscava entender o currículo contextualizado política, econômica e socialmente, trazendo como tema central as discussões sobre currículo e conhecimento. E complementam:

"Especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mas também em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre ação comunicativa, os processos crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento" (LOPES e MACEDO, 2002. p.15).

A década de 1990, curiosamente, fora marcada, ao mesmo tempo, pela afirmação de produções intelectuais no campo do currículo com forte viés crítico e pela diversificação das influências teóricas e temáticas a serem pesquisadas. Em boa parte, essa reorientação encontra conexão com a influência do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, sem que esses enfoques viessem a determinar uma tendência hegemônica. Ao contrário, como lembram Lopes e Macedo (2002), esse cenário só tendeu a corroborar com a ideia de que diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas não apenas coexistem no campo de pesquisa curricular brasileiro, mas se inter-relacionam produzindo híbridos culturais, mesclando, por exemplo, o discurso pós-crítico e pós-estruturalista à teorização crítica.

Mais uma vez reforço a premissa de que não busquei refazer o esforço de mapear cuidadosamente a produção do campo do currículo, tarefa já bem elaborada pelos autores até agora citados. Dessa forma, me aproveitarei do mapa já apresentado por Lopes e Macedo (2002) para investigar os discursos sobre conhecimento presentes em três grupos de pesquisa ativos desde a década de 90 e que encontram eco nas pesquisas atuais: currículo e conhecimento em rede (*a*); a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar (*b*); e os pós-estruturalistas (*c*).

A discussão do currículo em rede vem sendo trabalhada no Brasil, especialmente, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - sob a coordenação de Nilda Alves - e na Universidade Federal Fluminense (UFF) - sob a batuta de Regina Leite Garcia.

Essa vertente de pesquisa ocupou-se, primeiramente, em refletir sobre as esferas que, articuladas, influíam na formação de profissionais de ensino: "a da formação acadêmica, a da ação governamental, a da prática pedagógica e a da prática política (ALVES, 1986. apud LOPES e MACEDO, 2002. p.32)". Com o avançar dos estudos, concentrou suas análises nos

eixos que contribuíam para a formação de professores - relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública, o cotidiano da escola e da sala de aula e o discurso das culturas vividas (LOPES e MACEDO, 2002) - com enfoque na centralidade na prática social e na articulação - na rede - entre os vários espaços de formação.

Segundo Lopes e Macedo (2002), as produções acadêmicas do grupo de "currículo e conhecimento em rede" sofreram, ao longo de sua história, diversificadas influências (da literatura francesa de Certeau, Lefévre, Morin, Guattari e Deleuze à sociologia portuguesa de Boaventura), espectro teórico que embasou as críticas a centralidade do conhecimento tradicional - base do currículo moderno - e abriu espaço para a valorização dos saberes relacionados à ação cotidiana.

Ao questionar a fronteira estabelecida pela modernidade entre conhecimento científico e o conhecimento, tecido nas esferas cotidianas da sociedade, a pesquisa sobre currículo e conhecimento em rede passou a defender que os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem (LOPES e MACEDO, 2002).

Sob influência da NSE inglesa e da teorização crítica dos Estados Unidos, os estudos sobre conhecimento escolar e currículo se constituíram em um dos principais núcleos de estudos sobre o currículo desde o final da década de 1980, sendo o Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado por Antônio Flavio Moreira<sup>26</sup>, o principal centro dessa tendência (LOPES e MACEDO, 2002). Para essas mesmas autoras, já em meados da década de 1990, o aparato conceitual e teórico das pesquisas organizadas por Moreira fora ampliado, "englobando categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo" (p.41), além da proposta de entendimento dos "fenômenos culturais nas sociedades contemporâneas" (idem) e as discussões sobre identidade.

---

<sup>26</sup> Atualmente sob a coordenação da professora Márcia Serra Ferreira, o grupo de pesquisa realiza estudos em Sociologia e História do Currículo, focalizando tanto a formação de professores quanto as políticas curriculares e os processos de constituição dos conhecimentos escolares, particularmente em áreas como Ciências e História. Contando com docentes que participam do Programa de Pós-Graduação em Educação, as conclusões de pesquisa têm sido socializadas por meio de publicações científicas e da apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais. O trabalho do grupo tem também contribuído para a formação de novos pesquisadores e para a elaboração de monografias, dissertações e teses. Importa sublinhar que, desde que a linha de pesquisa "Currículo e Linguagem" consolidou-se no PPGE/UFRJ, o grupo tem produzido estudos que focalizam as políticas de currículo e os fazeres curriculares tanto na escola quanto na universidade, tomando como referências teóricas campos diversos como os da Análise do Discurso, da Teoria da História, da Sociologia, da História do Currículo e da Teoria Social do Discurso, bem como as contribuições dos Estudos Culturais. Investiga, ainda, aspectos da cultura escolar - a constituição dos conhecimentos escolares, os saberes ensinados e aprendidos nas diferentes áreas disciplinares, as potencialidades e limites dos currículos multiculturalmente orientados -, as possíveis articulações entre pesquisa acadêmica e ação docente e o discurso dos professores em formação inicial ou atuantes na Educação Básica (Adaptado de Portal Faculdade de Educação, PPGE-NEC. Acesso em 26/03/2011).

No que se refere especificamente à significação do conhecimento (escolar), o grupo partia do pressuposto do "conhecimento escolar como instância própria do conhecimento que se define em relação aos demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (LOPES, 1999. apud. LOPES e MACEDO, 2002. p.46). Dessa forma, "o conhecimento escolar é compreendido assim como constituído por processos de transposição didática (CHEVALLARD) e de disciplinarização (GOODSON) que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização" (Lopes e Macedo, 2002. p.46).

Como já apontara anteriormente, desde a década de 1990 foram visíveis as contribuições teóricas trazidas para o campo do currículo pelas perspectivas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, em particular, a partir da chamada "virada linguística". Segundo Gabriel (2008) essa

"revolução conceitual colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como "rede de significados", como um "conjunto de sistemas de significação", implica o distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da "realidade" (GABRIEL, 2008. p.219).

No tocante à perspectiva pós-estruturalista, conforme Lopes e Macedo (2002), os estudos do Currículo, elaborados por um grupo de pesquisadores (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) liderados por Tomaz Tadeu da Silva, a partir de 1990, foram precursores desse diálogo no campo. Esses estudiosos procuraram, em um primeiro momento, incorporar as perspectivas das teorias histórico-críticas e, gradativamente, o pensamento pós-estrutural e também dos estudos culturais (MOREIRA, 1998, p.18).

Ao estabelecer diálogos com as perspectivas pós-críticas, o campo do Currículo deslocou o foco da discussão para conceitos como identidade, linguagem e cultura, o que inclusive revela a influência de múltiplas referências dentro dessa teorização.

Como já alertara, o contexto que serve de pano de fundo para essa (re) configuração do campo são os chamados "tempos pós" (GABRIEL, 2008), que dentre outras marcas, também caracteriza-se pela centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas.

A incorporação das questões culturais vêm desafiando a escola a ter de lidar com a diferença, ou seja, a tratar do particular. Cabe ressaltar que, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, a incorporação de temáticas particularistas confrontou-se com a tendência universalista, hegemônica até então, tensão que se instaurou no campo do currículo

como um desdobramento da incorporação das questões culturais pelas teorizações curriculares críticas.

Em artigo publicado no Brasil no final da década de 90, Hall (1997) procurou explicar como se processava esse fenômeno de centralidade, advertindo para a necessidade de se dar à cultura uma "centralidade substantiva"<sup>27</sup>, um novo "peso epistemológico".

A "virada cultural"<sup>28</sup> fora uma mudança de paradigma (epistemológico) na qual a cultura passa a ser entendida como uma condição constitutiva da vida social. Para Hall (1997), isso significava "pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços" (Hall, 1997). Uma "virada" que criou objetivamente a necessidade de se processar uma "virada epistemológica" que possibilitasse entender que toda a prática social possui uma dimensão cultural que é constitutiva de sua existência enquanto expressão inteligível de significação.

A incorporação dessa "virada cultural" nas produções curriculares, principalmente a partir das perspectivas pós-estruturalistas, tendeu a privilegiar temáticas referentes a produção de identidade e de diferença, muitas vezes, de forma desarticulada da questão do conhecimento escolar. No entanto não me parece descabido apostar no arsenal analítico propiciado pela teorização pós-estruturalista, uma brecha para pensar as questões de verdade, objetividade e subjetividades que envolvem os conhecimentos escolares, sem que isso incorra na relativização da centralidade do conhecimento escolar para a escolaridade.

É preciso advertir aqui que, apesar das possibilidades abertas pelas "correntes-pós", esta pesquisa não propugnou um olhar sobre as questões curriculares assumindo a ideia de "colcha de retalhos" que os críticos da pós-modernidade a conferem. Afiançando-me ao pós-estruturalismo, no quadro da teorização pós-crítica, procurei pensar o currículo - e por extensão o conhecimento escolar - a partir de sua discursividade, ou seja, como um palco de disputas entre interesses diversos por fixações hegemônicas de sentido, como uma arena discursiva, politizada e imersa em relações de poder. Essa assunção, para efeito desta ou de outras pesquisas, implica em problematizar e desestabilizar qualquer idéia de centro baseada

---

<sup>27</sup> Que para Hall (1997), está ligada a quatro dimensões: a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si; a cultura vista como uma força de mudança histórica global; a transformação cultural do cotidiano; e a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais.

<sup>28</sup> Entretanto Hall (1997) adverte que não se trata de afirmar que tudo é cultura, pois, estariam os teóricos dos EC, substituindo o materialismo dialético por um idealismo cultural. Sem negar que a tradição crítica trouxe inúmeras contribuições ao campo do currículo, destaco que a influência das correntes pós-modernas no campo educacional criou um ambiente intelectual bastante propício para as investigações da intercessão entre o pensamento curricular e as temáticas contempladas pela "agenda- pós".

em algum “fundamento” ou “essência” que transcenda os jogos da linguagem e da diferença (GABRIEL, 2010).

Dessa forma, o currículo será aqui significado como um espaço-tempo de fronteira, no qual "sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo" (MACEDO, 2006. p.288). Logo, o currículo, ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma geração (visão tradicional), traduz um política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade.

Cabe apontar que essas tensões não são exclusivas do universo educacional. Ao contrário, fazem parte do universo social que, Laclau e Mouffe (2010a), significaram como discurso, onde não há práticas sociais - como a educação ou políticas de currículo - neutras e no qual se dá um constante processo de articulação, que une ou afasta demandas sociais<sup>29</sup> em favor de um projeto hegemônico.

Como procurarei demonstrar, este trabalho busca investigar como um determinado grupo de professores de história significa os bons alunos de história, a partir da relação desses com o conhecimento escolar. Dessa forma, objetivei observar que sentidos de conhecimento escolar estavam sendo disputados, fixados e validados por esse grupo de docentes.

A partir das questões curriculares procurei pensar sobre esses "bons alunos", tomando o cuidado de entendê-los a partir de uma configuração específica chamada escola, na qual são produzidos e fixados fluxos de interação relacional.

A proposta de analisar meu objeto no quadro da discursividade consistiu em reconhecer que os sentidos atribuídos pelos professores sobre os "bons alunos" são fixações parciais, enunciados em uma cadeia discursiva.

Seguindo a trilha das discussões travadas por autores da chamada “virada lingüística” e dos pós-estruturalistas, assumi nesta pesquisa, o entendimento das práticas sociais como discursivas. Dessa maneira, apoiado em Laclau & Mouffe (2010a), parto do entendimento que os fenômenos sociais só podem ser enunciados dentro de uma cadeia de significação discursiva, sem a qual nenhum sentido pré-existente pode ser acessado - o que não nega a materialidade das coisas fora do discurso.

Procurando produzir maior inteligibilidade no que se refere à questão do conhecimento, Gabriel (2010) se apropria da idéia de que o quadro social da discursividade consiste em um "sistema de diferenciações permanentes e indefinidas" (idem. p. 11), no qual

---

<sup>29</sup> Laclau (2010b) estabelece, *grosso modo*, dois tipos de demandas: democráticas (quando são isoladas) e populares (quando estão articuladas em uma cadeia equivalencial).

se travam as "lutas hegemônicas pela fixação de sentidos", reconhecendo, pois, a heterogeneidade como constituinte do social, resultado de práticas articulatórias<sup>30</sup> entre elementos diferentes (ibidem). Desse modo, aprofundando ainda mais essas questões, Gabriel (2010) afirma que

para enfrentar as tensões que hoje se colocam – entre, de um lado, a fragilização/problematização/negação da verdade objetiva universal e, de outro, a impossibilidade de qualquer forma de objetivação negação de uma possibilidade de objetivação que nos permita significar e incorporar o valor de verdade entre os critérios a serem considerados na fixação de conhecimentos escolares validados e legitimados - se impõe, assim, a necessidade de uma mudança paradigmática. Uma mudança que nos permita pensar essas questões para além de essencialismos dicotômicos que, muitas vezes, se manifestam por meio da aceitação de um pluralismo cultural na defesa da diversidade e da condenação de um pluralismo epistemológico em nome de um sentido forte de cientificidade (GABRIEL, 2010. p.3).

Será, portanto, sob o manto dessa realidade discursiva, cuja significação se dá através da mediação dos sentidos e pela sua constituição simbólica, que serão pensados os bons alunos de história significados pelos docentes entrevistados e sua relação com o conhecimento histórico escolar.

O que proponho na próxima seção é refletir junto à alguns autores que pesquisam sobre a configuração do conhecimento escolar (LOPES, 1999, 2005 e 2007; GABRIEL, 2000, 2005, 2006, 2008 e 2010; MONTEIRO, 2007).

## **2.4 - Conhecimento escolar: natureza, função e funcionamento**

A temática do conhecimento escolar<sup>31</sup> vem sendo privilegiada por muitas pesquisas no campo da educação, quer pelos vieses da formação de professores e da didática (TARDIF,

---

<sup>30</sup> Laclau e Mouffe (2010) entendem que as práticas articulatórias operam com duas lógicas distintas mas complementares: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. Segundo esses autores são essas lógicas que garantem a produção dos diferentes discursos em disputa no campo da discursividade. Discursos esses que, para emergirem e se fixarem precisam simultaneamente se constituírem em uma identidade discursiva e se diferenciarem em relação a outras, isto é apresentar-se como uma totalidade estruturada resultante da prática articulatória (LACLAU e MOUFFE, apud. GABRIEL, 2010. p.12). Gabriel (2010) afirma que esse entendimento de discurso torna central o papel desempenhado pela noção de “prática articulatória” muito além da idéia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Para Laclau e Mouffe, as identidades das coisas e sujeitos desse mundo não podem ser definidas pela sua positividade plena, mas sim pela sua incompletude, as situando simultaneamente em um sistema que é condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais (GABRIEL, idem).

<sup>31</sup> Utilizarei, para efeito desta pesquisa, conhecimento escolar e saberes escolares como sinônimos, mesmo reconhecendo que essas nomenclaturas significam posicionamentos que defendem os respectivos quadros teóricos que as embasaram, assim como, refletem determinadas demandas dos contextos nos quais emergiram. Deste modo, conhecimento e saberes serão expressões capazes de incorporar "conteúdos, gestos, valores, atitudes, silêncios, ênfases" (PUGAS, 2008).

2000, 2002; CANDAU, 1997), ou pela ótica dos estudos curriculares, tendência que busquei privilegiar nesta pesquisa.

Perece-me importante lembrar que um dos propósitos que tentei perseguir neste trabalho fora o de evidenciar o papel desempenhado pelo critério “relação com o conhecimento histórico escolar” na construção discursiva sobre o “bom aluno de história”.

Para levar a cabo essa proposta, pareceu-me inevitável refletir sobre a natureza, a estrutura e a função (e/ou funcionamento) desse conhecimento, cujas especificidades estão atreladas a produção de conhecimento no espaço escolar.

Durante muito tempo foi deveras expressivo o caráter meramente técnico conferido ao conhecimento escolar no campo do currículo. Segundo esse modelo, o professor exercia a sua prática a partir da seleção dos conteúdos legitimamente validados pela academia que, compilados, seriam transmitidos. Segundo Monteiro (2002), "essa origem conferia a esses saberes um estatuto de verdade, universalidade e legitimidade inquestionáveis" (idem. p.129).

Nos últimos anos, diversas produções no campo educacional reacenderam as discussões sobre os saberes escolares, assumindo a influência de diversas tendências que hibridizam esse campo e produzindo diversas interpretações sobre o mesmo tema.

Para analisar meu objeto de pesquisa - os "sentidos" de "bons alunos" produzidos discursivamente por um determinado grupo de professores de história - procurei reconhecer o caráter discursivo de produção do conhecimento histórico escolar, cujo sentido está relacionado diretamente ao domínio do simbólico e subordinado aos discursos hegemônicos nos quadros de significação no qual emerge. Além disso, procurei pensá-lo a partir da ótica da epistemologia social escolar, que possibilitou percebê-lo em articulação com os aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Para Gabriel (2005), propor uma pesquisa sob o manto da epistemologia social escolar significa propor uma análise do processo de

construção dos saberes escolares concebidos como um dos elementos chave em torno dos quais se articulam políticas de diferença e de identidade, de igualdade e de desigualdade através dos diversos discursos sobre currículo em disputa no debate educacional contemporâneo. (GABRIEL, 2005. Projeto de pesquisa<sup>32</sup>).

Para esta mesma autora (Gabriel, 2006), assumir a perspectiva da epistemologia social escolar no campo da pesquisa sobre currículo, abre espaço para incorporar as contribuições da

---

<sup>32</sup> Projeto de pesquisa “Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construção de sentido na educação básica”. Faculdade de Educação/ UFRJ, 2005.

epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo procurando trabalhá-las de forma articuladas. Isto, porque, enquanto esta perspectiva se preocupa, de um lado,

com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através das relações de poder (GABRIEL, 2006. p.2).

Retomando as discussões já antecipadas na seção anterior sobre a virada cultural - e linguística - reafirmo que a produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva (GABRIEL, 2008), cuja inteligibilidade se dá mediante o uso da linguagem, produtora de sentidos sobre as práticas sociais, no interior de um discurso.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, de toda a sorte que seria um erro pensar o ensino de qualquer disciplina como uma reprodução mal feita do conhecimento produzido na academia. Ao contrário, os saberes que circulam na escola podem ser entendidos a partir do diálogo que travam com o conhecimento científico, assim como com os outros saberes que circulam no contexto cultural de referência. Segundo Lopes (1999), tal conhecimento envolve a (re)construção do conhecimento científico sem que se perca de vista a (re)construção do conhecimento cotidiano. Exploro mais detidamente esses aspectos a seguir.

Os saberes escolares, de inquestionáveis e universais, em um passado não muito distante, passaram a ser objeto de indagações e, em alguns quadros teóricos, pensados a partir de seu caráter discursivo. Tais questionamentos, no entanto, não afastam do processo de produção de conhecimento escolar o critério também de ordem epistemológica, no qual a "verdade e validade de um saber se, por um lado, não são mais vistas como definitivas e absolutas, por outro, continuam a ter sua pertinência baseada em regimes de verdades construídos e legitimados também no seio da comunidade científica produtora dos saberes acadêmicos, que servem, entre outros, de referência para os saberes escolares" (GABRIEL, 2006. p.9).

Como assinala Monteiro (2005), o processo educativo está diretamente relacionado à seleção cultural, o que proporciona aos produtores de políticas curriculares, autores de livro didático e professores alguns questionamentos: quais saberes ensinar? Quais serão as implicações culturais e as repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases, etc. presentes no processo de didatização do conhecimento?

Os questionamentos acima apontam para um processo que vem sendo discutido por estudiosos do campo da educação e que se refere à transformação do conhecimento a ser ensinado. Trata-se de um processo de didatização<sup>33</sup> e viabilização do ensino e da aprendizagem, no qual se procura estabelecer quais os saberes devem ser aprendidos e quais valem a pena serem ensinados (FORQUIN, 1993), a partir de uma "ação de didática" que busca superar a perspectiva instrumental e técnica dos conteúdos.

Esse debate está posto no campo educacional e diversos autores têm proposto fecundas interpretações sobre esse processo de constituição do conhecimento escolar, a partir do qual, diversas terminologias<sup>34</sup>, a despeito de suas diferenças, procuram demonstrar a especificidade e a configuração próprias desses saberes.

Refletindo sobre o propósito deste trabalho, não procuro aqui enfrentar as potencialidades e fragilidades dos diversos temas que se referem ao conhecimento escolar, mas enfatizar que essa temática pode estar na pauta de discussões da educação para além das tendências teóricas que buscam relativizar a sua importância.

Na trilha desse debate, Gabriel (2003) afirma que tais reflexões evidenciam o

"reconhecimento da necessidade de problematizar esses conteúdos escolares tanto quanto no que diz respeito ao seu grau de comprometimento com as questões políticas, ideológicas e culturais do seu tempo como quanto à sua natureza diferenciada em relação aos demais saberes que lhe servem de referência. É justamente nesta dupla dimensão configuradora — seletividade cultural e autonomia epistemológica — que reside a fertilidade teórico-metodológica dessas categorias" (GABRIEL, 2003. p.32)

Na próxima seção deste capítulo, procurei debater sobre o processo de didatização que ocorre na disciplina escolar história, reconhecendo-o como uma "atividade de produção original" (LOPES, 1997.p.556) de saberes e não uma simples vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (como universidades e centros de pesquisa).

A aposta no debate sobre saberes escolares possibilitará analisar como a questão do conhecimento histórico escolar vem sendo incorporada na construção discursiva dos "bons

---

<sup>33</sup> Reconheço a complexidade da discussão que envolve o processo de didatização dos saberes escolares, de toda a forma que, respeitando os propósitos deste trabalho, utilizei a expressão didatização sem problematizá-la, porém, apropriando-me das potencialidades que julgo relevantes e que foram levantadas pelas pesquisas sobre conhecimento escolar. Para uma discussão mais acurada ver os debates suscitados por Gabriel (2003) e Lopes (1997), pesquisadoras que discutem a noção de "transposição didática" trabalhada por Chevallard (1991).

<sup>34</sup> Gabriel (2008) recupera as inúmeras expressões cunhadas por aqueles que refletem sobre os saberes, tais como "cultura escolar (Forquin, 1993)", "saber escolar" (Forquin, 1992; Perrenoud, 1998, 1993; Develay, 1991, 1995; Gabriel, 1999, 2000, 2003), "conhecimento escolar" (Lopes, 1997, 1999), "disciplina escolar" (Chervel, 1990; Goodson, 1990, 1995), "conteúdos curricularizados" (Gimeno Sacristan, 1995, 1996), "saber a ensinar", "saber ensinado" (Chevallard, 1991), "saberes aprendidos" (Develay, 1991a, 1991b, 1995).

alunos". Fora a partir desses elementos, que busquei identificar alguns critérios para averiguar os sentidos hegemônicos<sup>35</sup> de um bom aluno em história no campo pesquisado.

## **2.5 - O conhecimento escolar no âmbito da disciplina História**

O ensino e a aprendizagem de História envolvem a relação entre diferentes saberes. Busquei privilegiar, aqui, dois deles, o saber histórico - entendido como um campo de pesquisa e produção de conhecimento - e o saber histórico escolar - o conhecimento produzido no espaço escolar - com a finalidade de refletir sobre seus contextos de produção, bem como sobre a importância da relação entre eles. O propósito dessa reflexão foi ajudar a melhor analisar os depoimentos dos professores, reconhecidos como protagonistas no processo de produção<sup>36</sup> e distribuição desses saberes escolares.

### **2.5.1 O conhecimento histórico**

Para Marc Bloch (2001), historiador francês e co-fundador da prestigiosa escola dos *Annales*, a História é a ciência da diversidade que estuda os homens no tempo e que, portanto, possui a humanidade - não o passado - como o objeto central de seus estudos. A história é busca, portanto escolha, completa esse autor.

Esses pensamentos foram extraídos de uma obra inacabada deixada por Bloch, na qual se vê seu intento de afirmar que buscar as causas para o entendimento da História é parte do ofício artesanal do historiador. Portanto é disso que trata a pesquisa histórica, de procurar entender e explicar as transformações das sociedades - de natureza cultural, social, ideológica, econômica e política - ao longo do tempo e não de encontrar "a" verdade história, soberana e absoluta.

Pensar a História a partir dessa multiplicidade de possibilidades de enfoques parece algo consolidado atualmente. Entretanto, o percurso da pesquisa histórica até este estágio não fora tão simples assim.

O movimento intelectual dos *Annales*, datado do final da década de 20 do século passado, foi o responsável por abrir espaço para um modo de pesquisa e produção de saber

---

<sup>35</sup>Como já antecipara, a reflexão sobre o sentido hegemônico de "bom aluno" fora elaborada a partir do quadro da discursividade, tal qual Laclau & Mouffe (2010a) nos apresentam, assumindo que a materialização de um determinado sentido de "bom aluno" ocorre em um contexto social de formação no qual a escola está inserida e onde diferentes sentidos estão sendo articulados, disputados e fixados. Esses aspectos serão novamente retomados nas considerações finais.

<sup>36</sup> Em grande medida esse processo de produção se refere a realização da transposição didática interna, na qual os professores recontextualizam os saberes acadêmicos em saberes escolares.

histórico que procurou afastar a ciência histórica das orientações positivistas, apontando para o aparecimento de uma “história-problema”, não apenas voltada para os fatos, para os grandes acontecimentos ou para a história política e seus heróis. Inaugurou uma nova vertente de produção intelectual que procurou melhor entender a sociedade (e suas transformações), as formas de sociabilidade, nos diversos tempos vividos pelo homem, caracterizado como um ser social.

Este movimento intelectual rompeu também com o isolamento disciplinar da História, de forma a pensá-la a partir de problemáticas e encaminhamentos metodológicos existentes em outras ciências sociais. No entanto, como assinalou Hartog (1995. apud GABRIEL e MONTEIRO, 2008. p.7), os defensores da História científica, acabaram por desvalorizar a história narrativa, condenando a forma dessa História conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa.

Refletindo sobre a trajetória da pesquisa histórica na segunda metade do século XX é possível perceber que novas vertentes foram sendo incorporadas a esse campo, abordando outros domínios da história, sem que a lógica inicial proposta pelos Annales fosse abandonada. Nesse sentido cabe especial atenção para os trabalhos de René Remond (2003) que, ao defender a renovação da história política, demonstrou que a mesma pode tratar da participação/atuação na vida política e nos processos eleitorais, tomando-as como exemplos de atividades que abarcam toda a sociedade, e não uma minoria privilegiada. Segundo Remond, ao contrário, a "nova história política" convida as massas para serem o objeto central dessa trama histórica.

A História é uma ciência que lida com o tempo e sua produção é diretamente influenciada por ele. Para o historiador brasileiro José Carlos Reis (2003) o "passado é delimitado, selecionado e reconstruído criticamente em cada presente" (REIS, 2003. p. 173), visão crítica que ajuda a compreender que o tempo pode interferir diretamente na abordagem que se dá à história, posto que o passado é sempre retomado a partir do presente, que o ressignifica a partir de uma nova perspectiva, sem preterir do conhecimento e do diálogo com produções intelectuais anteriores.

Em síntese, a interpretação das fontes do passado realiza-se a partir do tempo histórico no qual estão inseridos os historiadores, tempo esse, que para Reinhart Koselleck (2006), conjuga uma determinação temporal baseado em medidas e unidades de tempo derivadas da compreensão físico-matemática da natureza, bem como na própria historicidade humana.

Lembro que é sob esse manto de interferência do tempo que o historiador busca transformar a fonte histórica em documento e fatos históricos em problemas. No exercício de

seu ofício, o historiador exerce certa liberdade de criação que parte de sua subjetividade, podendo hierarquizar causas, formular hipóteses, selecionar fatos, eventos e processos que, em diálogo com a teoria da história, produzem sentido a esses fatos e fontes, produzem, pois esses fatos e fontes.

Mas o que pode justificar o gosto pelo estudo da História?

Uma possibilidade de resposta para tal questão pode ser pensada a partir das contribuições trazidas por Jörn Rüsen (2001), quando reflete sobre a própria razão da História. Ao discutir os fundamentos e princípios da ciência da história, o que chama de matriz disciplinar, Rüsen afirma que o ponto de partida para fazê-lo instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A ciência da história torna-se inteligível, uma resposta (intelectual), a esta carência de orientação.

Para Rüsen “o agir humano é sempre determinado por significados e é intencional” (Idem. p.32). Desta forma, as carências motivadoras do conhecimento, partem dos critérios de sentido que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos, desejos capazes de despertar os interesses. Os critérios orientadores de sentido são os fatores capazes de transformar as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico (Ibidem).

O conhecimento histórico não deve ser encarado como neutro, muito menos justificável, apenas, por sua validade científica. No entanto, a ciência da história deve resistir aos abusos políticos e às tensões permanentes - também de origem cultural, social e econômica - que a cercam. Além disso, sem fazer dela um princípio primeiro, a "verdade histórica" é uma utopia bem vinda no exercício do historiador, bem como para a própria ciência da história. Essa aventura utópica, marcada pelas divergências teórico-metodológicas entre correntes do pensamento, desvela um universo de possibilidades (infinitas) de abordagens dos temas históricos, o que acabada aproximando a sociedade de um sonho maior, qual seja, o de se conhecer melhor.

Procurei resumir um pouco do que entendo ser a disciplina científica história, assim como as tensões e particularidades que fazem parte do cotidiano do historiador. O que pretendo agora é discutir como é possível o conhecimento histórico transformar-se em saber histórico escolar, capaz de ser objeto de ensino escolar.

## 2.5.2 - O saber histórico escolar

O historiador francês Lucien F  bvre (1989) afirmou que a "História    vida", pressuposto do qual se pode partir para justificar o ensino-aprendizagem de história. Com efeito, muitos são os objetivos defendidos por educadores para tal ensino na atualidade, argumentos que se propõe a estimular os alunos a pensarem historicamente e, por extensão, a se tornarem cidadãos mais críticos e conscientes para atuarem na sociedade da qual fazem parte.

Longe de querer encerrar aqui as discussões sobre os mais diversos propósitos a que se presta o ensino de história, reafirmo que executá-lo corresponde a uma difícil tarefa.

São muitas as op  es que podem ser traçadas pelos educadores para a execu  o de sua prática educativa, dimensão que extrapola um simples processo de sele  o de elementos a serem ensinados. Ao contrário, o processo de didatiza  o já abordado na se  o anterior pressupõe a produ  o de saberes possíveis de serem aprendidos e que valem a pena serem ensinados (FORQUIN, 1993), a partir de uma a  o didática de reelabora  o que busca superar a perspectiva instrumental e técnica dos conteúdos. Um processo de viabiliza  o do ensino e da aprendizagem, no qual o professor recorre às diferentes escolas e matrizes teóricas do saber acadêmico para dar sentido ao que ensina e produzir versões coerentes com seus pontos de vista (MONTEIRO, 2005).

Lidar com um saber acadêmico suficientemente consolidado e culturalmente legitimado, proveniente de diversas naturezas epistemológicas, aparece como um importante desafio imposto aos professores de história. Nesse sentido, nos processos de didatiza  o (promovido por professores, autores de livro didático, pesquisadores, autores de propostas curriculares, dentre outros) "o saber histórico    encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em fun  o da afinidade dos atores envolvidos com as diversas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas pelos mesmos" (GABRIEL, 2003. p.180).

Audiger (1994. Apud. GABRIEL, 2003) afirma que o objeto de saber histórico    constituído por três ingredientes: "as referências fatuais, as palavras ou o discurso (conceitos, no  es), que lhe d  o sentido, e a concep  o de tempo, que contribui igualmente para sua compreensão, estabelecendo rela  es de causalidade, simultaneidade, continuidade e ruptura" (GABRIEL, 2003. p.182). Segundo Gabriel (2003), o significado e o peso dado a cada um desses ingredientes, bem como a forma de articul  -los, variam em fun  o da própria concep  o de História privilegiada no seio das diferentes vertentes ou escolas históricas que se sucedem ou disputam entre si a hegemonia desse campo científico.

A história na escola caracteriza-se como um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido na academia pelos especialistas, entretanto, também parte de um "grande movimento social que é pensar historicamente (CERRI, 2001. p.108)". Essa diferenciação, entretanto, não exclui um diálogo entre os saberes histórico e histórico escolar, que além de desejável, deve ser obrigatório. Deste modo, o bom funcionamento da didática da história também depende de sua observância/vigilância em relação ao mundo acadêmico que lhe é exterior. Sobre este propósito, adverte Gabriel que:

"os saberes escolares, com o tempo, "envelhecem" tanto do ponto de vista biológico como moral. No primeiro caso, esses distanciam-se do saber acadêmico que lhes servem de referência, extrapolando os limites do tolerado e do necessário, tornando-se defasados em relação ao progresso da pesquisa em seu campo e/ou algumas de suas temáticas deixam de ser interessantes à luz de aquisições novas ou de mudanças nas problemáticas do campo científico. O envelhecimento moral, por sua vez, traduziria a incompatibilidade dos saberes escolares em atender as demandas da sociedade em geral. Ao processo de envelhecimento dos saberes se acrescentaria o que se chama a crise de ensino de uma determinada disciplina, na qual os saberes não passam mais, os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, etc. Em resumo, deflagra-se uma verdadeira incompatibilidade entre o sistema didático/de ensino e a sociedade mais ampla" (GABRIEL, 2003. p.4).

Para além dessa demanda de "rejuvenescimento dos saberes", a chamada didática da história alinhava-se por outros fios à chamada ciência da história que, tanto quanto o aprendizado histórico, estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. Para Rüsen (2007) esse deve ser um dos objetivos a ser perseguido pela didática<sup>37</sup> da história, operação que não invalida - ao contrário reforça - a sua configuração específica, a sua lógica própria e a sua diferença disciplinar, capaz de exigir um trabalho cognitivo singular.

Segundo Monteiro (2005)

"a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e sua cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição, características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos num mundo, numa sociedade contextualizada, onde subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos (MONTEIRO, 2005. p.438)".

O saber histórico escolar, assim como o saber histórico, é contextualizado, não pode ser analisado fora do tempo em que foi produzido. Isso quer dizer que pode ajudar a refletir

---

<sup>37</sup> Rüsen não aprisiona a didática ao campo da pedagogia. Ao contrário, elucida-a como um elemento da história cuja atividade é parte do grande movimento de busca da consciência histórica, fruto da carência de orientação no tempo que o saber histórico pode ajudar a diminuir.

não apenas uma tendência decorrente da transposição interna (da ação de elaboração didática produzida pelos professores), mas um projeto de amplitude maior, como, por exemplo, de ideais nacionais e/ou de expressão dos valores éticos de uma sociedade.

Recupero essa discussão para enfatizar novamente que o aprendizado histórico não envolve apenas um processo de mobilização de saberes a serem ensinados, mas uma "polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais" (MONIOT, 1993, p.36. Apud GABRIEL, 2003. p.173). Um processo de dessincretização<sup>38</sup> e de axiologização (DEVELAY, 1992; GABRIEL, 2003; MONTEIRO, 2007), ou seja, de transmissão de valores morais, cívicos, políticos e culturais para a formação de valores entre os estudantes.

Entre as pesquisas recentes de ensino de história, destacam-se aquelas que retomam a narrativa como elemento estruturante do conhecimento histórico, tanto em sua versão acadêmica como escolar.

Até época relativamente recente, as discussões em torno da narrativa limitaram-se à sua condenação o que, em grande parte, se justifica como desdobramento das críticas iniciais formuladas pelas vertentes da historiografia produzida sob influência da primeira geração da Escola dos *Annales*.

Especialmente na França no fim dos anos vinte, alguns historiadores voltaram-se para uma "história econômica e social, contra a história positivista, factual, política, nacional e superficial e em busca de profundezas e temporalidades regradas por outros ritmos que a simples sucessão linear dos acontecimentos políticos" (HARTOG, 1995. p. 132). A aposta em uma "história mais verdadeira" que, em nome do rigor científico acabou por condenar também o narrativismo, associado a essa tradição que se queria refutar.

Gabriel e Monteiro procuraram resumir esse cenário:

"Uma vez que, para esta corrente historiográfica nascente, o objeto da ciência não é mais o indivíduo, mas os grupos sociais, nem tampouco a seqüência de acontecimentos, mas os fatos sociais globais, a narrativa — percebida basicamente como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis — torna-se uma linguagem obsoleta e inadequada para dar visibilidade à ciência histórica. Nesta perspectiva, uma linguagem que privilegie, na organização e apresentação dos dados, a modalidade analítica e estrutural, com ênfase, de preferência, nos dados quantitativos, tende a ser cada vez mais privilegiada em detrimento da narração. Consolida-se, pouco a pouco, uma das dicotomias mais

---

<sup>38</sup> A partir da leitura que fazem de Chevallard (1991) Gabriel e Monteiro (Anped. GT 12. N°12) tomam a dessincretização como a "exigência da explicitação discursiva, a 'textualização' do saber que conduz primeiramente à delimitação de saberes 'parciais', cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo" (CHEVALLARD, 1991. p.69. apud Gabriel e Monteiro). Ou seja "uma nova síntese é criada, a partir de outra racionalidade que não a que deu origem aos saberes, para dar lugar a práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem como, por exemplo, a orientação de se operar de forma progressiva em diferentes níveis de complexidade ou dificuldade, e de adequação aos públicos" (idem).

correntes do pensamento histórico moderno, que opõe, de um lado, discurso e explicação histórica e, de outro, narrativa e compreensão" (GABRIEL e MONTEIRO. 2008 p.7).

A complexidade da narrativa histórica não pode ser reduzido à essa dicotomia, razão que se explica pelas possibilidades que podem advir desse conceito tão fértil.

A influência da racionalidade das ciências matemático-experimentais sobre a ciência da História procurou solapar o potencial heurístico do narrativismo em nome de uma pretensa universalidade. Entretanto o modelo das ciências naturais foi incapaz de fornecer as explicações para tudo àquilo que não se enquadrava em suas regras universais.

A racionalidade cognitiva do pensamento histórico não pode de ser confinada a apenas uma racionalidade. Ao contrário, uma de suas características mais marcantes está nas disputas entre paradigmas de racionalidade e nas múltiplas influências que se fazem perceber na configuração da natureza epistemológica da ciência e do saber histórico.

Segundo Rusen (2001), o "pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo" (RÜSEN, 2001. p.149), operação da chamada narrativa da história que, para tornar-se histórica, precisa se vincular a determinados elementos específicos. Em outras palavras, quando o sentido atribuído às diversas formas de comunicação e expressão da vida humana emergir "plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação" (Idem. p.160), opera-se com o narrativismo.

A narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido, algo que articule a "percepção, interpretação, orientação e motivação (Rusen, 2001) e que signifique a relação do homem consigo e com o mundo, pensada e realizada na perspectiva do tempo.

"O sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do "eu": a identidade histórica". (RÜSEN, 2001. p. 156).

As pistas fornecidas pelos autores até agora citados ajudam a problematizar a noção de narrativa histórica e a utilizá-la como instrumental teórico para refletir sobre a mobilização do conhecimento histórico escolar feita pelos docentes.

Primeiramente parece importante sublinhar que advogo nesta pesquisa a defesa da narratividade histórica, não apenas como elemento configurador do conhecimento histórico, mas, também, dos saberes históricos escolares.

Afiançando-me às propostas de Gabriel e Monteiro(2008), reafirmo a necessidade de se pensar a história narrativa a partir de outro prisma, tentando desfazer a "confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última" (idem. p. 8). Nesse sentido, as mesmas autoras afirmam que

"a noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívida) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo — uma vez articulada com as contribuições da epistemologia escolar oferece elementos para pensar o processo de produção dos saberes escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção" (Idem. p.11).

Quando os professores utilizam das experiências do passado para refletirem sobre o presente e o futuro, estão apropriando-se da estrutura narrativa constitutiva do pensamento histórico, não apenas para falar do passado, mas para entender o presente e demonstrarem que as condições de vida, no presente ou no futuro, podem mudar. Por isso Rüsen (2001) afirmou: "O fim, é o momento presente da situação narrativa" (idem. p. 159.)

A narrativa ajuda a professores e alunos a problematizarem o presente vivido pelos alunos, a "fazer"<sup>39</sup> dos feitos do passado, a história para o presente (Droysen. apud Rusen, 2001), condições indispensáveis para a realização do ensino de história num tempo em que o regime de historicidade do "presentismo" (HARTOG, 1996) faz do presente o seu próprio horizonte.

Para Gabriel e Monteiro (2008), esses são elementos de uma tensão que se impõe aos professores. De um lado, ter de negar a concepção linear do tempo sob pena de ser associado a uma lógica retrógrada do ensino, de outro não preterir dos efeitos positivos do narrativismo, como a atribuição de sentido nas reflexões sobre a natureza epistemológica do saber ensinado.

No próximo capítulo debruçar-me-ei na análise da empiria deste trabalho, retomando as discussões sobre o conhecimento histórico escolar a partir dos textos<sup>40</sup> produzidos pelos docentes colaboradores desta pesquisa.

---

<sup>39</sup> O fazer corresponde ao sentido grego do termo *poiesis*, o ato de criação.

<sup>40</sup> Refiro-me, aqui, ao significado linguístico da palavra, englobando nessa categoria, por exemplo, as falas e os textos escritos.

### **Capítulo 3 - As vozes das escolas: percebendo sentidos sobre os bons alunos de história.**

"(...) os textos ou os documentos (...), mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam verdadeiramente senão quando sabemos interrogá-los".

(BLOCH, M. 2001. p.79)

"Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição".

(GINZBURG, C. 1989. p.179)

Coletar dados, hierarquizar causas, selecionar fatos, formular hipóteses e travar permanente diálogo com um quadro teórico capaz de significar suas fontes, são apenas alguns dos esforços que os pesquisadores enfrentam no exercício de seu ofício artesanal. Um trabalho cuja marca deve ser a incompletude, essa força motriz capaz de manter atentos e aguçados os olhos para observar "os resíduos", os dados "marginais", "os pormenores mais negligenciáveis" (GINZBURG, 1989) que são capazes de garantir descobertas, refutações e confirmações ao pesquisador.

Neste capítulo busquei examinar o acervo empírico recolhido ao longo de toda a pesquisa, elementos não-transparentes e que não apresentam as respostas para os problemas que motivaram este trabalho acadêmico, mas que são reconhecidos como parte indispensável para a reflexão sobre o objeto desta pesquisa.

Apoiando-me nas epígrafes acima procurei, tal qual lembra Marc Bloch, "interrogar" os diversos textos reunidos, com o propósito de não esquecer na penumbra fenômenos consideráveis (BLOCH, 2001). Trata-se, pois, de um exercício para o qual as omissões e as pequenas palavras são importantes indícios (GINZBURG, 1989) a serem investigados no trabalho com a empiria.

Para Bourdieu (1989) o grande desafio do sociólogo é trabalhar com um objeto científico, o mundo social, do qual ele mesmo é produto. Por isso afirma que, neste intento de pesquisa,

há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos - e, em especial, as noções classificatórias que emprega para o conhecer, noções comuns como os nomes de profissões, noções

eruditas como as transmitidas pela tradição da disciplina - sejam produto desse mesmo objeto. (BOURDIEU, 1989, p. 34)

Portanto, desenvolver uma pesquisa acadêmica envolve uma vigilância constante ao rigor metodológico e ao trabalho reflexivo e crítico dos instrumentos utilizados pelo pesquisador. Uma eterna busca pela ruptura de posições pré-concebidas, motivada pela legitimidade e relevância do problema a ser pesquisado.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, procuro justificar as razões para a escolha do campo de pesquisa. Na segunda, apresento as etapas percorridas na análise empírica. Na terceira e última seção, me debruço sobre a análise da própria empiria.

Concluo esta introdução reconhecendo que este trabalho procurou seguir uma tendência dos últimos anos do campo da pesquisa em educação, qual seja o de lançar mão de enfoques multi e interdisciplinares para explorar, no que for necessário, as muitas dimensões do objeto desta pesquisa. Digo isso antecipando que, a despeito de esta pesquisa em educação se situar no campo do currículo, a Teoria da História e sua teoria, por exemplo, foram chamadas a participar como importantes ferramentas para ampliar as reflexões por mim travadas, como procurei explicitar no capítulo anterior.

### **3.1 - A escolha do campo**

Iniciar a pesquisa sobre os bons alunos de História me colocou frente ao desafio de escolher quais os professores poderiam me ajudar a refletir sobre os problemas de pesquisa que vinham me instigando. Muitas foram as dúvidas: De quais escolas poderiam vir esses professores? Seriam mestres da escola pública ou privada da educação básica? Quanto tempo de magistério seria suficiente para "capacitar" um docente a contribuir com esta pesquisa? Quantos seriam esses mestres?

A primeira opção metodológica, a de trabalhar com uma pesquisa de cunho qualitativo, fora capaz de esvaziar em importância algumas dessas indagações, assim como de apontar para alguns cuidados que deveria ter na condução dos demais questionamentos.

Em termos dos critérios adotados para a seleção dos docentes, optei por uma escolha inicial não individualizada, assumindo que o *locus* - e sua importância - no qual eles poderiam ser encontrados, justificaria minha imersão no campo empírico da pesquisa para registrar os "sentidos de bons alunos de história fixados discursivamente por um determinado grupo de professores".

A opção foi pelo Curso de Especialização “*Saberes e Práticas na Educação Básica*” (CESPEB), em funcionamento na Universidade Federal do Rio de Janeiro desde o primeiro semestre de 2009. Com uma proposta que "congrega processos de formação específica destinados aos professores em exercício nas escolas das redes federal, estadual e municipal das diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica<sup>41</sup>", o CESPEB vem tornando-se um importante núcleo de formação continuada<sup>42</sup> para docentes com as mais diversas trajetórias profissionais.

Professores de História da rede pública e interessados com sua formação me pareceram potenciais interlocutores para, conjuntamente, pensar sobre alunos de história da educação básica no tempo presente. Apoiando-me na fala de um dos professores entrevistados, procuro um respaldo ainda maior para essa justificativa:

*Foi uma coisa que me perguntaram [referindo-se a sua entrevista para entrar no CESPEB]. Eu tinha mestrado [em história] e fiz uma pós em Educação. Do ponto de vista da graduação acadêmica, não seria nem um pouco indicado. A educação, dentro da hierarquia do conhecimento, não gera tanto status. Aí eu respondi isso na banca: que eu quero aprender a ensinar, tô aqui pra aprender a ensinar. Eu me vi como profissional, com humildade perante àquilo, no sentido de ver com é grandioso, que quando a gente está na graduação, a gente não tem ideia, a gente acha que vai ser muito fácil. Se a gente entende autores tão difíceis, como é que a gente não vai falar (...). (Pedro)<sup>43</sup>.*

Cabe destacar que, reforçando a orientação metodológica que já ressaltara, a escolha dos participantes deste trabalho fora baseada na certeza de que não produziram uma "amostra" representativa com resultados universais (ALVES-MAZZOTTI, 2001). Ao contrário, o que pretendia, desde o início dos trabalhos, fora buscar possibilidades de compreensão de determinadas práticas sociais que pudessem ser utilizadas na reflexão, em espaços e alcances mais amplos, sobre a formação dos alunos do ensino de História.

### **3.2 - As etapas da pesquisa.**

A turma de professores-alunos do CESPEB possuía 31 inscritos quando entrei em contato com a coordenação geral do curso para solicitar autorização para iniciar o trabalho de campo.

---

<sup>41</sup> Panfleto de divulgação do CESPEB. Retirado de [www.cap.ufrj.br/folder%20CESPEB%202010.pdf](http://www.cap.ufrj.br/folder%20CESPEB%202010.pdf). Acesso em: 06/02/2011.

<sup>42</sup> Importa sublinhar que o primeiro módulo do curso é destinado a discutir a formação continuada e o papel do professor nas escolas (idem).

<sup>43</sup> Todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios.

A pesquisa para reunir a empiria foi realizada em três etapas, que agora apresento brevemente.

Para a realização da primeira etapa, construí um questionário (anexo I) a ser aplicado junto aos docentes. O objetivo central fora identificar marcas ligadas ao conhecimento histórico escolar em suas respostas.

Aos 20 docentes que participaram da pesquisa fora pedido, no próprio questionário, que indicassem a idade, o estabelecimento de ensino superior no qual se formaram, o tempo de profissão e o(s) estabelecimento(s) de ensino no(s) qual(ais) trabalha(m) atualmente.

Feita a análise dos questionários pude ingressar na segunda etapa, na qual escolhi 4 (quatro) docentes cujas respostas poderiam me ajudar a aprofundar as reflexões sobre os sentidos de “bons alunos” fixados por esse grupo específico.. A esses professores pedi que me cedessem algumas avaliações (teste e provas<sup>44</sup> bimestrais) aplicadas nas séries nas quais trabalham, com o intuito de observar como nelas fora representado o conhecimento escolar.

Na terceira etapa, voltei a esses mesmos quatro professores para uma entrevista semi-estruturada, cujo objetivo fora refletir ainda mais sobre o significado do conhecimento histórico escolar na construção discursiva do bom aluno de história.

### **3.3. Fluxos de sentido sobre os "bons alunos de história".**

#### **3.3.1 - Os professores significam por escrito os "bons alunos"**

Como já antecipara, os professores entrevistados responderam a um questionário cujo tema central versou sobre os bons alunos de história. Na primeira pergunta, indaguei aos docentes "o que entendem como um bom aluno na disciplina escolar História". Em seguida, perguntei "quais são as características que mais se destacam em um bom aluno em História", pedindo-lhes que descrevessem duas delas.

A seguir apresento algumas informações obtidas nessa primeira parte do acervo empírico.

Tendo como fio condutor de minha análise o propósito original desta pesquisa, isto é, a compreensão da interface “conhecimento histórico” – “bons alunos de história” a partir dos depoimentos de docentes dessa disciplina, classifiquei os vinte questionários analisados,

---

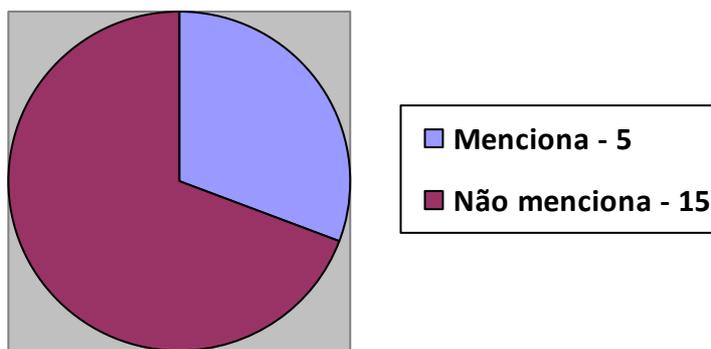
<sup>44</sup> As provas serão encaradas nesta pesquisa como um, dentre outros, instrumentos de verificação da aprendizagem e não como sinônimo de avaliação ou como ponto final e último de diagnóstico do aluno. Entretanto são também instrumentos de análise das expectativas dos professores sobre os alunos, um "texto" sobre o qual os docentes esperam produzir diagnósticos em relação aos saberes que selecionaram, validaram e legitimaram no processo de aprendizagem em história.

segundo a ocorrência de aparecimento da palavra “conhecimento”, utilizando-me dos seguintes marcadores: “menciona” (para quando mencionava a palavra); e “não menciona”.

A palavra conhecimento pode comportar um conjunto variado de fixações de sentidos, expressando saberes que vão da ordem conceitual à dimensão axiológica. Entretanto para efeito da classificação dos questionários reunidos, preferi subtrair a amplitude concernente a essa palavra e não explorar, nesse momento, todas as suas dimensões. Separei-os, apenas, a partir da mobilização ou não ocorrência ou não da palavra conhecimento, com o propósito de perceber não apenas que sentidos os professores fixam sobre os bons alunos, além de como significam a noção de conhecimento.

Segue o quantitativo apurado nesse levantamento:

#### Ocorrência da palavra conhecimento



Como já era esperado, muitas foram as formas utilizadas pelos docentes entrevistados para caracterizar os "seus" bons alunos de história. E não poderia ser diferente. Os professores são marcados pelas suas trajetórias pessoais, portanto pela história que construíram com os saberes que ensinam e com os sujeitos para os quais esses saberes são - e foram - mobilizados. São "sujeitos do conhecimento" (TARDIF, 2002. p.114) cuja subjetividade influi no seu “saber-fazer” (idem) e, por extensão, no sentido que fixam sobre os bons alunos.

Procurei analisar os questionários contemplando as duas primeiras perguntas e apresento, a seguir, a transcrição na íntegra de todas as respostas dadas às questões 01 e 02, com o intuito de perceber as fixações de sentidos produzidas pelos professores sobre os bons alunos de História<sup>45</sup>.

#### a) Respostas que não mencionaram a palavra conhecimento.

---

<sup>45</sup> Optei por sublinhar algumas palavras ou passagens das respostas para destacar aspectos que serão abordados na parte das análises.

Nesse primeiro bloco de questionários inúmeros foram os professores que valorizaram como características importantes dos bons alunos o gosto pela leitura, a criatividade, bem como o espírito crítico e questionador:

**Q. 20<sup>46</sup>.**

*"O bom aluno de história tem que ser questionador, demonstrando interesse no que lhe está sendo proposto em aula. Tem que gostar de ler e ter boa capacidade interpretativa. Finalmente, o aluno para ser bom em história, a meu ver precisa saber duvidar sempre, não acreditando na primeira informação que recebe, mas ir em busca de respostas de sua própria investigação".*

Quanto às características, o docente 20 elencou o "gosto pela leitura, a criatividade, o questionamento e a mente crítica" (P.20).

**Q. 1**

*"Aquele que se manifesta de forma crítica. Um bom aluno na disciplina de História também tem que gostar de ler, para poder se expressar bem, tanto na escrita quanto na fala. (P. 01)".*

Quanto às características, o docente 01 elencou: "gostar de ler, ser crítico e saber se expressar na fala e na escrita" (P. 01).

**Q.17**

*"De uma forma geral, o bom aluno de História é aquele que é questionador e participante nas aulas. É certo que não podemos excluir que o mesmo tenha boa compreensão do conteúdo, que acredito se deve em grande parte das vezes pelo interesse e curiosidade do discente. Um comportamento exemplar não é fundamental dentro do que caracterizo como um bom aluno".*

Quanto às características, o docente 17 elencou: "criticidade, boa capacidade de análise, concentração" (P.17).

Os sentidos de bom aluno atribuídos pelos professores hibridizaram diferentes características, refletindo a influência de variadas concepções pedagógicas e, em certa medida, das marcas do pensamento historiográfico.

---

<sup>46</sup> Os questionários foram numerados após terem sido preenchidos e serão identificados pela letra Q seguida do número com o qual foram por mim catalogados. A identificação do professor seguirá o mesmo critério: a letra P maiúscula (de professor) seguida do número do questionário. Somente os docentes que foram selecionados para a segunda rodada de entrevistas receberam nomes fictícios.

Como se observa nas respostas a seguir, para alguns professores a tendência pedagógica que associa os bons alunos à disciplina (ordem) e ao comprometimento, também aparece de forma marcante, o que não exclui, muitas vezes, o desejo de que esses alunos possam apresentar as já mencionadas características (leitura, criatividade, espírito crítico e questionador)

#### **Q. 07**

*"Em primeiro lugar, acho que seria aquele aluno que não reclama quando o professor se apresenta no primeiro dia de aula. Depois acho que seria aquele aluno que gosta de ler e que participa das atividades propostas.*

Quanto às características, o docente 07 elencou: *"uma boa redação, bom vocabulário, um aluno 'atenado' com os acontecimentos do seu tempo" (P. 07).*

#### **Q.08**

*"Disciplina, crítica e participação"<sup>47</sup> (P.08).*

#### **Q.05**

*"Um bom aluno seria aquele primeiramente que não atrapalhasse a aula que foi planejada. O que é não atrapalhar? Não somente aquele que 'zoasse' a aula e a turma, disfarçando e atrapalhando o grupo e o professor. Pode atrapalhar a aula aquele que não participa, não discute e nem questiona o professor, aquilo que eu ensino ou proponho aos alunos. Portanto para mim o bom aluno é o interessado em estar ali para conhecer, aprender, interagir, discutir, questionar, propor e fazer".*

Quanto às características, o docente 05 elencou: *"interessado e questionador"* (P. 05).

Como é possível ler na última resposta, o "interesse" e o "gosto por aprender" também foram características valorizadas pelos professores, prováveis marcas de orientações pedagógicas que preconizam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e que tendem a estar reunidas sob o enfoque construtivista pelo qual o aluno é visto como produtor de saber.

#### **Q.3**

*"A disciplina de História, muitas vezes serve para 'provocar' o aluno. Fazer o aluno pensar, refletir, se posicionar, ouvir etc. Nesse sentido, o bom aluno de história é aquele que aceita o*

---

<sup>47</sup> O docente 08 repetiu as características na segunda pergunta.

*desafio de conhecer algo diferente e principalmente se permite mudar de opinião, confrontar verdades pré-estabelecidas".*

Quanto às características, o docente 03 elencou: "curiosidade, saber ouvir, ser participativo e ter gosto pela leitura" (P.3).

#### **Q.4**

*"O aluno curioso, que cria suas teorias e explicações e que estabelece relações. Que quer descobrir outras formas de sentir, pensar, viver e que é capaz de se colocar no lugar deste outro a quem estuda e do outro com quem convive".*

Quanto às características, o docente 04 elencou: "curiosidade e criatividade" (P. 04).

#### **Q.11**

*"Um bom aluno pode ser entendido de formas diferentes, pois o seu desempenho muitas vezes não é o fator decisivo para considerá-lo capaz, íntimo da disciplina. Interessar-se por História além do que é exposto em sala é um dos pontos que o bom aluno pode ter. Trazer uma notícia de jornal, questionar acima de tudo a forma com determinado assunto é exposto demonstram interesse.*

*Outras vezes um aluno que sabe que conhece um pouco a mais sobre a disciplina se comporta de forma desapegada, pois em sala de aula temos de ter a preocupação de que o entendimento deve ser o máximo possível compartilhado por todos. Alcançar o debate de ideias é o objetivo final de um professor. Desse modo aquele aluno que tem dificuldades de aprendizado, mas persegue o entendimento, que quer saber do que é tratado o determinado assunto passa a ser o bom aluno".*

Quanto às características, o docente 11 elencou: "relacionar os fatos tratados, diferenciando os diferentes tempos e os debates concernentes são bases necessárias para o ensino de História. Para que isso ocorra é preciso que o aluno desenvolva a leitura e suas decorrências, como a produção adequada do texto e interpretação. Conhecer é um começo, conseguir se expressar é o mais trabalhoso e que exige dedicação" (P.11).

Por fim, a capacidade dos estudantes de estabelecerem conexões entre a história ensinada e a sua realidade, com uma forte preocupação de que ela lhe sirva como um instrumento para o entendimento das sociedades de seu tempo, fora outra indelével marca. Espera-se também que os alunos consigam lidar com operações que envolvam a noção de temporalidade, o que pode revelar um provável traço de influência da historiografia na formação docente, como indicam os depoimentos a seguir:

### **Q.18**

*"Um bom aluno para mim é aquele que, antes de tudo, se interessa de alguma maneira, ou melhor, a sua maneira pela sociedade em que vive. E a princípio isto pode não ser consciente. Além disso, ele dá relevância as relações sociais e aos "acontecimentos" no mundo a seu redor".*

Quanto às características, o docente 18 elencou: "*visão crítica, perspicácia e conseguir estabelecer conexões entre o que é aprendido nas aulas e a sociedade ao seu redor" (P. 18).*

### **Q.12**

*"Aquele que se interessa pela leitura, pois sem gostar de ler não é possível acompanhar as aulas de história; aquele que procura estabelecer relações entre o que acontece hoje e os fatos históricos abordados pelo professor; o que pergunta e questiona buscando esclarecer as matérias dadas".*

Quanto às características, o docente 12 elencou: "*ter boa escrita; expressar-se bem oralmente, sabendo concatenar as ideias (a clareza no pensamento é fundamental); ter interesse no que acontece no dia-a-dia de seu país e do mundo" (P. 12).*

### **Q. 13**

*"Um aluno que consiga se perceber como sujeito de um tempo histórico específico, conseguindo estabelecer relações de identificação e diferença desse tempo histórico com outros tempos".*

Quanto às características, o docente 13 elencou: "*capacidade de destacar sua experiência histórica e compreendê-la como 'datada'; capacidade de relação entre tempos e experiências históricas distintas; capacidade de leitura crítica das informações" (P. 13).*

### **Q.19**

*"Um bom aluno em História compreende a relação entre sua realidade e o ensino de História, a partir dos debates suscitados com a apresentação do currículo mais tradicional de História. Desse modo, valoriza a História não apenas como saber acadêmico e escalar, mas como saber aplicável em sua prática, em seu cotidiano".*

Quanto às características, o docente 19 elencou: "*participação nas aulas, interesse nos temas apresentados, dedicação ao estudo" (P.19).*

### **Q.2**

*"Inicialmente pode-se destacar o aluno que, no seu trabalho e função enquanto interessado logicamente numa boa aula proposta pela instituição e o professor tendo aí uma etapa fundamental, despertando o aluno para as leituras programadas, nesse sentido seria um passo positivo por força do aluno; pois, somente o interesse por parte do aluno em entender a*

*realidade* ou uma boa parte dela; poderia levá-lo a se posicionar com alguma *atitude crítica* que a realidade atualmente supõe; Assim, ele poderia buscar respostas para o que serve a escola; e somente a História lhe mostraria os caminhos para os seus *questionamentos diversos*".

Quanto às características, o docente 02 elencou: "Aquele que consegue *interpretar o texto com atitudes críticas*" (P. 02).

#### **Q.6**

*"O aluno que tenha primeiramente um interesse pela disciplina, que neste momento é muito difícil, que consiga relacionar conceitos e problematizar questões do seu cotidiano"*.

Quanto às características, o docente 06 elencou: "*memorização, produção e compreensão do texto*" (P. 06).

#### b) Respostas que mencionaram a palavra conhecimento

Os docentes que mencionaram a palavra conhecimento em suas respostas também se referiram a algumas características já apontadas pelo primeiro grupo de professores, como o papel questionador, a capacidade de leitura e interpretação, o interesse pela disciplina escolar história e pelos processos que ela aborda.

#### **Q.14**

*"Um aluno que pelo menos pergunte sobre o assunto, que demonstre interesse pelo conhecimento que a disciplina proporciona"*.

Quanto às características, o docente 14 elencou: "*os questionamentos, o interesse em entender os processos e o interesse pela leitura*" (P.14).

A temática da consciência política e do trato mais reflexivo em relação à sociedade, elemento que já havia aparecido nos questionários do primeiro grupo, mais uma vez foram evidenciados nesse segundo conjunto de respostas.

#### **Q.10**

*"É aquele aluno que a partir do conhecimento histórico consegue desnaturalizar o mundo"*.

Quanto às características, o docente 10 elencou: "*A consciência política e a capacidade de estar sempre questionando*" (P.10).

Também fora destacado como marcas dos bons alunos o comprometimento em buscar o conhecimento e em compreender os conceitos trabalhados pela História:

#### **Q.9**

*"Na verdade não penso em um bom aluno em História, acho que geralmente temos bons estudantes; os quais sempre estão comprometidos em buscar conhecimento e, não somente informação ou simplesmente uma média para mudar de série. Desta forma, o bom estudante resume-se no aluno que é curioso, interessado em compreender os conceitos e acima de tudo dá valor ao ato de estudar e a escola".*

Quanto às características, o docente 09 elencou: *"avaliando o bom estudante e levando em conta algumas competências, acredito que uma boa leitura, visão "menos preconceituosa da vida", interpretação, raciocínio lógico" (P.09).*

O posicionamento que pressupõe o conhecimento como uma construção que parte de uma ação centrada no sujeito que aprende, novamente foi mobilizado:

#### **Q.16**

*"Um "bom estudante de História", acredito, tem como pergunta implícita a capacidade de certo estudante construir conhecimento sobre um tema que acreditamos que seja relevante, e nos propomos a ser "coordenador" nessa caminhada. Portanto, depende de onde o estudante e o professor partem no processo de construção de conhecimento: quais são suas dificuldades, motivações e desafios".*

Quanto às características, o docente 16 elencou: *"um "bom estudante de História" tem vinculação direta com as expectativas do professor; de onde ele acredita que o estudante parte, e aonde quer chegar. Dessa forma, acredito que a característica mais importante, seria a capacidade de amar a humanidade, e assim, buscar humanizar-se ao construir esta relação" (P.16).*

A questão da disciplina (como ordem) também foi abordada por um docente:

#### **Q.15**

*"O bom aluno em história, sobretudo nas escolas públicas, infelizmente é raridade, devido a 'precarização' do Ensino. Mas um ponto fundamental está na mobilização do conhecimento, dos saberes previamente adquiridos como: a capacidade de leitura e interpretação. Sem esta ferramenta básica a compreensão de história fica comprometida.*

*O bom aluno não é o mais passivo; é o questionador, o que indaga. Embora a questão da disciplina seja também um ponto fundamental dentro de uma relação professor-aluno. A capacidade de análise e síntese do saber".*

Quanto às características, o docente 15 elencou: "*criatividade; argumentação; questionamentos; operacionalidade com o tempo e com os conceitos*". (P.15).

Importa sublinhar que nessa última resposta a questão da disciplina é apenas uma dentre as características apontadas pelo docente, entre as quais também se destaca a operacionalidade com o tempo e com os conceitos como marcas ainda não ressaltadas neste conjunto de respostas.

Como fechamento provisório dessas primeiras análises, apresento algumas reflexões.

Ao tentar repetir o uso das categorias de análise já utilizadas no campo exploratório apresentado no capítulo 1, deparei-me com a dificuldade de enquadrar os questionários em apenas um eixo/grupo<sup>48</sup>. Desta maneira, é possível perceber que as respostas hibridizaram as categorias originalmente pensadas. Entretanto parece claro que, assim como aparecera no campo exploratório, há uma forte ênfase dada às competências e habilidades<sup>49</sup>.

A presença da palavra conhecimento nos questionários não trouxe obrigatoriamente para as respostas a evidência do conhecimento histórico escolar, bem como a diversidade de conteúdos - conceitual, procedimental e atitudinal - que podem ser explorados na disciplina escolar de História. Com efeito, a pluralidade de enfoques sobre as prerrogativas dos bons alunos denunciaria, não apenas a individualidade dos docentes no exercício da transposição interna - o que é desejável - mas a dificuldade, como alerta Moniot (1993), de se definir o próprio objeto de ensino e aprendizagem da História?

Cabe destacar a aparente ausência de relação entre os bons alunos de história e os saberes históricos didatizados, afirmação que, analisada a partir da Teoria do Discurso, tal qual formulada por Laclau e Mouffe (2010), pode suscitar alguns debates.

Compreender, relacionar, criticar, questionar, interpretar, são algumas das habilidades que mais foram citadas como prerrogativas dos bons alunos, elementos que, suponho, podem fazer parte de uma "cadeia de equivalências" (LACLAU E MOUFFE, 2010) que vem tornando hegemônico o imperativo das competências no discurso educacional.

---

<sup>48</sup> Naquela oportunidade, os três grupos de análise foram: grupo I - político-cidadão; grupo II - competências; e grupo III - conceitual.

<sup>49</sup> Tendência explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História nos Ensinos Fundamental e Médio.

Não tenho dúvidas que uma investigação mais acurada sobre a história do ensino de História poderia oferecer pistas mais concretas para o entendimento deste movimento de priorização das competências em face aos demais conteúdos (conceituais e factuais). Será que a presença de vestígios de discursos da historiografia escolar, que reforçam as articulações entre conteudismo e tradicionalismo, não contribuem para dificultar a ressignificação do significativo conteúdo sem necessariamente estar associado à perspectiva tradicional? A quem interessa o reforço desse tipo de articulação discursiva?

A luta hegemônica pela manutenção de determinadas matrizes que serviam de referência ao ensino de História pode ter provocado, quando das reformas curriculares em curso nos anos de 1990, mudanças tão abruptas que vieram a renegar determinados elementos associados à indesejável "história tradicional"<sup>50</sup>. Nesse sentido, cabe indagar se não seria essa a costura de um cenário capaz de esvaziar do ensino de história alguns elementos indispensáveis para implicar os alunos nos desafios da historicidade da vida social.

Desde os anos de 1980 limitaram-se os críticos da matriz tradicional da historiografia escolar à “linguagem da denúncia”, oferecendo poucas saídas teóricas para a construção de uma “linguagem das possibilidades”. E com o crescente avanço dessa tendência, parece-me importante refletir se o esvaziamento de determinado "conteudismo" no ensino de História não vem despolitizando o conhecimento escolar e solapando a sua problematização.

Não há aqui uma ode a uma história dos conteúdos, mas sim um questionamento se essa reforma curricular - da qual os PCN's são um dos desdobramentos - não vergou para outro extremo a importância da abordagem desses conteúdos. Ressalto, pois, que problematizar essa lógica abre pistas para pensar as tensões entre o universal e o particular, instauradas no campo do currículo como desdobramento da incorporação das questões culturais tais como desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas (GABRIEL, 2010).

Advogo, entretanto que, passadas as primeiras levas das radicalizações em torno dessa tensão que está posta no campo do currículo, surge a possibilidade de defesa de uma educação que opere nessa tensão, escapando de relativismos radicais e de universalismos absolutos, a partir de um quadro analítico mais vinculado ao pós-estruturalismo.

A educação pode ser compreendida a partir de seus sujeitos específicos e suas pequenas narrativas, dimensões do particular que contemplem, além da diferença, "as

---

<sup>50</sup> Gabriel (2003) destaca que a expressão história tradicional é "utilizada comumente como sinônimo de História Positivista. Em linhas gerais ela pode ser caracterizada da seguinte forma: ênfase nos fatos políticos de curta duração, nos indivíduos percebidos como heróis na concepção de tempo linear com sentido pré-determinado. Em suma, essa definição aproxima a história tradicional da história narrativa, combatida pelas concepções historiográficas que emergem, na França, a partir dos anos 30". (GABRIEL, 2003. p.214).

múltiplas vozes, as exclusões, as contingências" (MOREIRA, 1998. p.28). Uma educação, possível de ser pensada, para além dos limites de um quadro de significação paradigmático, pautado em percepções de mundo essencialistas e dicotômicas (GABRIEL, 2010). Reorientar o olhar para trabalhar na tensão pode significar também trabalhar com a idéia de "universal" como horizonte inalcançável, mas não erradicável e não como conteúdo a ser fixado (Gabriel, 2010).

### **3.3.2 - Os professores entrevistados falam sobre os "bons alunos".**

Após a análise da primeira parte da empiria, quatro docentes foram convidados para participar de uma rodada de entrevistas.

Mobilizar ou não o significante conhecimento não evidenciou diferenças significativas na construção discursiva dos bons alunos. Dessa forma, para além dos dois<sup>51</sup> docentes que mencionaram o termo conhecimento em suas respostas, escolhi outros dois que, sem terem mencionado a palavra o conhecimento, poderiam trazer nessas ausências - na penumbra, como prefere Bloch (2001) - contribuições fecundas para pensar a construção discursiva do bom aluno.

Em linhas gerais, essa segunda etapa da pesquisa de campo objetivou explorar junto aos docentes que saberes consideravam importantes para a formação do bom aluno de história. Ainda com o propósito de pensar sobre os sentidos que promovem a articulação entre o bom aluno de história e o conhecimento histórico escolar, pedi aos docentes que refletissem sobre a noção de "bom aluno" do "seu tempo" de estudante e de hoje para, a partir dessas falas, buscar reflexões sobre mudanças e permanências nessas significações.

As entrevistas foram aqui entendidas como uma "prática discursiva" (PINHEIRO, 2007) na qual seu caráter semi-estruturado não pode deixar estancar as sutilezas impostas pela imprevisibilidade decorrente dessa ação/interação. Segundo Pinheiro (2007), interação essa que se dá a partir de uma "relação constantemente negociada" (idem. p.186), na qual "muitas vezes se fazem ouvir e não apenas as dos que enunciam perguntas e respostas" (ibidem. p.188). Um diálogo ampliado de interlocutores presentes e ausentes.

Como vem sendo tratado todo o acervo empírico desta pesquisa, os resultados das entrevistas não serão reconhecidos como expressão pura da verdade, mas como pistas situadas e contextualizadas, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade (PINHEIRO, 2007).

---

<sup>51</sup> Optei por convidar dois professores de cada grupo de respostas. Relembro que a divisão dos grupos seguiu o critério de incidência da palavra conhecimento utilizado para classificar os questionários.

A seguir, apresento os professores e seus posicionamentos diante de novas perguntas<sup>52</sup> sobre os bons alunos de história.

#### a) Os saberes ensinados

Nessa primeira rodada da entrevista fiz a seguinte pergunta a todos os docentes:

Quais conteúdos, conceitos e/ou conhecimentos você acha que são importantes pra se identificar/formar um bom aluno de História na educação básica?

#### Isabela<sup>53</sup>

*"Primeiro a noção de processo, porque aí ele pode ver que o processo pode ser transformado, ele pode atuar de uma forma consciente. O primeiro conceito que eu acho importante para o aluno é ele dominar a noção do que é processo em História. E em segundo a questão do tempo porque cada coisa acontece no seu determinado momento, no seu determinado espaço, então ele saber contextualizar os acontecimentos, vendo as mudanças, as continuidades, as descontinuidades, conceitos de rupturas. São conceitos básicos que o aluno precisa sair dominando de um curso de História".*

Quando insisti sobre os conteúdos, Isabela respondeu:

*É claro conteúdo se eu privilegiar um ou outro, eu vou estar hierarquizando porque para mim, é tão importante o aluno saber sobre Revolução francesa que norteia esse mundo que hoje a gente vive, como é importante para mim que ele saiba sociedade primitiva, por exemplo. Então eu acho que limitar tal conteúdo é importante, o aluno não pode sair sem saber isso. Eu acho que seria hierarquizar demais, então, o mais importante é ele entender certos conceitos, as condições de semelhança, de diferença, a noção de anacronismo.*

Parece-me importante ressaltar que, um dos temas centrais abordados nessa primeira resposta da Isabela, já havia sido explicitado em seu questionário, quando descreveu uma das características que tinha destacado sobre os bons alunos:

---

<sup>52</sup> A pauta da entrevistas está no anexo II.

<sup>53</sup> Isabela tem 34 anos, possui 10 anos de tempo de profissão e, atualmente, trabalha em três estabelecimentos de ensino pertencentes a rede pública estadual. Questionário nº 15. Marcador central para a palavra conhecimento.

*"1ª característica: Operacionalidade com o tempo/conceitos. Isso não é nato, o professor media essa operacionalidade, mas precisa criar mecanismos de autonomia no aluno" (Q.15).*

É possível perceber no depoimento de Isabela a mobilização do conceito de tempo, cuja operacionalização constitui-se em uma prerrogativa para o bom aluno. A lógica temporal por ela utilizada parece extrapolar a dimensão cronológica ou baseada em movimentos naturais e pode ser interpretada como significativa de uma relação tempo-história baseada numa noção processual que envolve rupturas e continuidades.

Como essa marca também fora corrente em outros depoimentos, retomarei essas discussões ao final desta seção. Vejamos o que disse o segundo entrevistado:

#### **João<sup>54</sup>**

*"Eu acho que os conceitos pilares que vão nortear de 6º ao 9º ano é a noção de cidadania, a noção de trabalho, o conceito de regimes políticos, democracia, tirania, monarquia. Conceitos econômicos relacionados a... bom, eu já falei trabalho. Não usando esse termo, modo de produção que virou característico de um certo estilo de aula, mas eu digo assim, da maneira que as sociedades produzem, quer dizer, trabalhar como as sociedades produzem ao longo do tempo. Esses conteúdos, eu acho que eles cimentam formas de pensamento e depois você faz o acréscimo dessas formas de pensamento com fatos, com situações, com exemplos históricos. Eu acho que isso dá uma estrutura. Esses seriam os conceitos: cidadania, sociedade, formas de poder, trabalho e depois você encheria esse... Egito, então você trabalharia, a forma de organização social, a estrutura de poder daquela sociedade, assim, cultura. A forma que uma sociedade de organiza para dominar, para os grupos não dominantes, como eles se expressam, a cultura também seria um desses conceitos.*

Nesse primeiro trecho da entrevista de João, percebe-se que a dimensão axiológica foi bastante destacada, especialmente a partir da discussão de conceitos e palavras que evocam o

---

<sup>54</sup> João tem 50 anos, possui 30 anos de profissão e, atualmente, trabalha em dois estabelecimentos de ensino, um na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e outro privado, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Questionário nº 05. Não mencionou a palavra conhecimento.

desenvolvimento de identidades históricas, tais como: cidadania, direitos, trabalho, regimes políticos, democracia, tirania e liberdade.

A temporalidade também fora mencionada nesse depoimento, dessa vez, mais como um recurso de observação e acompanhamento das experiências vividas pelas sociedades do passado.

### **Pedro<sup>55</sup>**

*"Eu acho que a primeira questão é como na mente desse estudante ele concebe os conceitos, os conteúdos, como ele vê o mundo, qual a concepção dele de conhecimento mesmo, (...) então eu acho que o primeiro ponto e que é o mais difícil seria realmente eles perceberem que eles constroem o conhecimento, que a partir dessa percepção, eles podem perceber que o conhecimento não é algo estanque nem algo a se decorar ou se guardar e... com uma caixa você pode transferir dados pra aquela caixa e depois não ter mais, em determinado momento você pode não decorar, mas guardar certas informações que vão ser úteis ou não, então eu acho que o mais importante é perceber que ele constrói conhecimento, que ele é um construtor do conhecimento, que além de aprender, ele ensina na escola".*

Para ampliar a discussão fiz-lhe outra pergunta: Então você acha que na trajetória do aluno de história a importância não está no conteúdo ou no conceito, mas na capacidade de construção que ele desenvolve?

*"Não, eu acho que tem importância sim, mas aí pra discutir o conceito todo seria qual seria a visão de epistemologia do estudante, como ele vê a construção de conhecimento. Então, a partir daí e do próprio professor, e a partir daí discutir quais seriam esses conceitos, conteúdos, conhecimentos, que seja, que seriam relevantes pra gente. Seria como a gente constrói esse conhecimento a partir de uma visão da construção do conhecimento (...) Então eu acho que aí é o primeiro desafio, de você conseguir perceber como a sua turma pensa. Às vezes você pega uma turma que teve um professor antes que dava um tipo de aula, construía o conhecimento em sala de aula que era baseado nessa concepção que eu te falei, então você vai começar a discutir com ele e por exemplo discutir a História, como toda disciplina, mas em*

---

<sup>55</sup> Pedro tem 26 anos, possui 1 ano e meio de tempo de profissão e, atualmente, atua como professor de dois colégios da rede pública estadual. Questionário nº 16. Marcador central para a palavra conhecimento.

*Ciências Humanas em específico, a visão de senso comum. Por exemplo, eu dei uma prova agora sobre a independência eu falei...não é exatamente uma independência, o termo independência não é muito forte pra separação política e administrativa que ocorreu, a figura do rei que declarou a independência. É mais continuidade ou é mais ruptura? E aí eu coloquei esses termos (...). Definir exatamente um conceito ou outro, se eu fosse definir, eu volto a dizer, eu fico muito mais com essa questão da epistemologia, de como construir o conhecimento, que seria pra mim, o mais caro. Mas se fosse ter um outro, eu acho que essa questão da...não diretamente de mudança, de transformação, mas que as coisas não são exatamente lineares".*

Pedro situou grande parte de sua fala na defesa da epistemologia construtivista, a qual concebe o professor e o aluno como sujeitos cognoscentes, capazes de empreender um processo de transformação epistemológica a partir de suas relações, dos seus atos cognitivos e de suas experiências.

É possível perceber que paralelamente e, não enfaticamente destacado, aparecem as noções temporais de mudança e transformação, já comentadas anteriormente.

#### **Lucas<sup>56</sup>**

*"Eu penso na questão de conteúdo, se for pensar nos conteúdos clássicos de História, é difícil determinar por ali o que seria ou qual seria o conteúdo sem eu pensar em qual tipo de aluno eu tô formando. Então eu pensaria nessa relação de conteúdo sempre a partir do aluno, do local, do momento em que está sendo dada essa informação. Mas, de qualquer maneira, pensando na História, tem algumas questões que, para mim, são essenciais, que são o tempo, temporalidade, principalmente, a gente conseguir no período de formação, desnaturalizar a ideia de tempo, pensar o tempo em suas várias possibilidades, e ao longo do tempo, esse tempo sendo percebido de forma diferente. Talvez, se a gente conseguir trabalhar isso com o aluno aí dentro de tempo, a gente trabalhar a ideia das sociedades como transformação, a ideia*

---

<sup>56</sup> Lucas tem 28 anos, possui 4 anos de tempo de profissão e, atualmente, atua como professor em dois colégios, um na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e outro privado, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Questionário nº 13. Não mencionou a palavra conhecimento.

*de mudança, também permanência, por que não? Mas o aluno não pensar esse tempo como algo parado, algo sem movimento, acho que essa seria uma possibilidade, um dos conceitos de História que acaba sendo essencial.*

*Outra coisa, eu trabalho muito quando vou pensar em formação do aluno, em desenvolver também conceitos, que não só tempo, mas outros tipos de conceitos que permitam ao aluno ter o mínimo de ferramentas pra compreender a realidade que ele vivencia e também sempre pensar esses conceitos a partir de quem são esses alunos, mas alguns conceitos pra História que pra mim, são essenciais são cultura, a noção de cidadania, cidadão, direitos, hoje direitos humanos, discute muito. Eu discuto muito com os alunos a ideia de tolerância hoje em dia. Mas todos os conceitos que partem também de uma dada realidade. E eu uso muito, como método aí, usar esses conceitos a partir dos conteúdos clássicos. Esses conceitos trabalhados sempre a partir de determinados conteúdos e eu tento sempre, evidentemente determinados tipos de conteúdos, a gente consegue desenvolver melhor alguns conceitos. Por exemplo, se eu for pensar a questão da chegada dos portugueses, e pensar posteriormente o conflito com os povos indígenas, o processo de colonização, quer dizer, conceito de cultura aí, é perfeito pra você trabalhar. Aí você começa a desnaturalizar também a ideia de cultura, pensar a cultura na perspectiva da diferença e não da superioridade. A ideia de tolerância, intolerância, também você discute muito bem".*

Saber lidar com o tempo em suas várias facetas foi elemento que de maneira direta ou transversal acabou abordado pelos docentes nesse primeiro momento. Palavras como mudança, permanência, transformação, processo, contextualização, continuidade, descontinuidade, ruptura, linearidade, temporalidade foram utilizadas demonstrando a centralidade desse conceito, bem como sua apropriação a partir de diversas matrizes teóricas. É possível perceber que o depoimento de Lucas não fugiu a essa tendência.

Além disso, o docente, na parte final do trecho destacado acima também demonstrou a preocupação em discutir a noção de cultura e trabalhar possíveis questões a ela atreladas, como as discussões sobre tolerância e pluralidade, possíveis marcas da influência das teorizações curriculares mais recentes.

## **b) Saberes ensinados sobre História do Brasil**

Na segunda parte da entrevista, pedi aos docentes que se detivessem a uma reflexão sobre os saberes ensinados na História do Brasil e que me apontassem se havia algo considerado indispensável de ser ensinado nesse campo.

### **Isabela**

*Ele [o aluno] precisa entender a História do Brasil inserida na História Geral. Compreender esse papel de subordinação que o Brasil assume, infelizmente desde a colonização até os dias atuais. Então, ele entender como se dá essa subordinação, essa relação de dominação, para que ele possa de alguma maneira, dentro das suas atividades cotidianas, individuais, enfim, ele tomar uma atitude consciente, seja no exercício da sua profissão, seja no exercício da sua cidadania, com seus familiares, para que ele venha tomar uma atitude consciente dentro desse papel que o Brasil vem assumindo desde as suas origens, e não seriam as origens pré-cabralinas, antes de Cabral, mas a partir do momento da dominação, que não mudou tanta coisa, então acho que ele entender essa relação de subordinação que o Brasil assume em relação aos outros países, os resquícios, a escravidão, as coisas que fazem do Brasil um país peculiar, né? Entender como se dá as estruturas políticas, como é que é o processo político no Brasil, a noção de clientelismo, né? Ele saber onde ele tá pisando dentro dessa sociedade que tem uma explicação histórica pra estar do jeito que está hoje.*

### **João**

*"Em geral, os mesmos conceitos que respondi anteriormente".*

### **Pedro**

*"Eu acho que, não só eu, mas tem um movimento forte nesse sentido, que é da discussão de que o Brasil não é a história de um país que não teve mudanças, que não teve mobilizações, que foi uma estrutura por si só, sempre estável, sempre monolítica, apesar que do ponto de vista da estrutura mais alta das decisões políticas, você tem uma centralização do Executivo, e de diversas coisas, tendo uma sociedade civil muito grande, Brasil tem uma concentração de renda grande, concentração de produção em poucas empresas e um estado*

*muito centralizado ainda. Isso é verdade, mas por outro lado, você teve processos de mobilização de diversas maneiras. Então eu acho que tem que mostrar as transformações, a história do país foi construída pelos seus próprios habitantes, moradores, não é apenas um reflexo da história europeia. Então eu acho que é conseguir ver a história do Brasil como...por exemplo, como é que a gente começa História do Brasil? Não começa a história dos povos originários, não é isso que começa no livro, começa com a invasão dos portugueses. Foi invasão, se tinha alguém morando aqui é invasão, não é descoberta. Então não tem isso, tem muito pouco, é uma discussão que está iniciando agora, da discussão da afro-descendência, da história da África mesmo, é uma discussão, aliás, no livro que a gente escolheu agora, pro próximo ano, está contando, tem parte de história da África, mas como é que a gente faz isso em sala de aula? Como a gente consegue fazer essa discussão? Então eu acho que o fundamental é saber um pouco de política pública, também resultado desse processo na história e que o Brasil tem uma história específica e de mobilizações e que teve grandes transformações. As grandes lutas que tiveram contra a escravidão foram muito anteriores da abolição formal, o Zumbi é século XVII e esse é o maior exemplo, mas tem outros que você vai ver que a luta já era muito ampla antes, só que o marco era o marco formal de alguém que veio de descendência europeia e que controla o Estado. Então eu acho que o fundamental seria isso, reestruturar um pouco, não que tenha que esquecer e apagar, não é isso, mas estruturar um pouco como isso foi sendo concebido".*

## **Lucas**

*"Eu acho essencial, na História do Brasil seria difícil eu recortar o que não seria relevante. Pensando nessa coisa de ser relevante ou não partir de um determinado aluno que vou ter que observar a principio aí. Mas eu acho totalmente relevante você trabalhar com História de Brasil, eu até priorizo o trabalho com a História do Brasil do que outras... se é que é possível, porque a gente nunca separa o que a gente vai fazer nessas relações o tempo inteiro, mas se for pra radicalizar ali no momento, o que eu vou recortar? Eu vou dar um privilégio muito grande a História do Brasil e eu acho essencial o aluno ter*

*uma noção de História do Brasil bastante desenvolvida. Agora, mas querer um determinado conteúdo de História do Brasil (...).*

*Eu tendo a pensar no todo, mas um todo que não parte de uma História total, uma ideia que hoje a gente vê que não existe isso, mas um tudo no sentido de que a gente sabendo o recorte que for ser feito, sabendo o intuito e o porquê daquele dado conteúdo, eu acho que História do Brasil é essencial e nesse sentido é até difícil de eu falar, esse conteúdo ou aquele. Agora, evidentemente, que existem determinados conteúdos que são sacralizados aí, e que às vezes eu não vejo muito sentido, num primeiro momento, em trabalhar, mesmo em História do Brasil".*

Ao longo das entrevistas a maioria dos professores apontou para a importância de se trabalhar a história do Brasil na educação básica, que pode tornar-se, em determinado momento, prioritária em relação às demais. Mesmo assim, esses mesmos docentes tiveram dificuldades em estabelecer determinados recortes que pudessem enumerar conteúdos considerados prioritários.

Nas falas sobre os saberes ensinados em História do Brasil percebe-se novamente o enfoque para a construção de uma identidade sócio-histórica que promova a formação de uma conscientização política, um movimento que, em grande parte, começaria pelo entendimento dos alunos sobre as raízes históricas dos problemas que transbordam na atualidade. Há uma preocupação dos docentes em enfatizar que a História do Brasil, além de prioridade, pode ser o caminho para os alunos melhor atuarem em defesa de seus direitos. Nesse sentido, um docente atentou para o fato de que é necessário os alunos entenderem que a "nossa história" não fora construída sem "*mobilizações causadoras de transformações*".

Gostaria de enfatizar que, a mobilização desses saberes, tende a expressar a forma como a influência da teorização crítica que há algum tempo configura o campo do currículo no Brasil, tem sido incorporada na historiografia escolar. Em outras palavras, o enfoque na construção de uma conscientização política talvez expresse a tendência das propostas educacionais emancipatórias, característica das correntes teóricas que influenciaram a educação crítica, sem, no entanto, necessariamente colocar em questão o processo de construção do conhecimento/conteúdo histórico ensinado.

### 3.3.4. Bons alunos do tempo passado e do tempo presente.

Na terceira e última parte das entrevistas perguntei aos docentes se achavam que um bom aluno de História da atualidade apresenta as mesmas características de um aluno do seu tempo de estudante da educação básica. Com idades diferentes, formações acadêmicas e trajetórias de vida distintas os professores, ao responderem a essa questão ampliaram o repertório de possibilidades para a significação dos bons alunos, mais pela negação de algumas características do que pela sua positividade.

#### Isabela

*"Bom, aí assim, eu acho que hoje as características mudaram porque a sociedade mudou, então se antes a gente tinha uma dificuldade imensa em relação ao conhecimento, né? Você precisava ir até uma biblioteca, nem sempre você tinha aquele livro, você tinha uma escassez muito grande, hoje você pode trabalhar com documento escrito. Até pelo site do Arquivo Nacional você pode ver a fonte. Então, assim, hoje a sociedade está muito mais informativa, só que informar não é formar, então ele [o aluno] ainda depende de um professor para mediar essa situação, mas as características desse aluno vêm mudando porque a gente tem o hipertexto, a gente tem uma série de outras ferramentas que fazem com que esse aluno, uma aula expositiva já não vem atendê-lo. Então, na nossa época, aquele ranço do tradicionalismo atendia e atendia perfeitamente (...). Uma das coisas que permanece como um ranço, que me entristece muito, é o fato do aluno considerar que é mais importante a cópia do que a reflexão. Então, ele acha que ele só tem conteúdo quando ele tem a coisa escrita no caderno. (...) Matéria para ele, é o quadro escrito e isso me entristece porque essa semelhança é o que deveria justamente mudar porque os tempos são outros, né? Hoje você entra e faz o passeio virtual no museu, você entra na internet, você abre lá o laptop do estado com o Datashow do estado, quer dizer, você tem recurso, coisa que na nossa época de estudante não tinha. Você pode ir ao Museu do Louvre, levar o menino no passeio virtual, mas aquilo ali pra ele não é aula. Então, esse ranço eu acho que infelizmente, eles ainda têm, então eu acho que é um desdobramento muito árduo do professor levar esse aluno a uma compreensão de que a aula não se resume a matéria escrita, que matéria escrita, ele vai encontrar em qualquer*

*lugar. O que ele precisa é refletir sobre o que ele está vendo sobre o que ele está lendo. Infelizmente, o nosso aluno da educação básica, ele carece dessa visão, sabe? E como ele não consegue entender o processo, novamente o conceito processo, aí o que acontece? Ele acha que ele tá perdendo tempo porque ele não tá copiando a matéria, o professor não tá dando aula, ou seja, o professor tá brincando. O professor teve um trabalho enorme de procurar para aquela atividade, seja uma música, seja uma imagem, seja uma aula virtual, mas ele não tá dando a matéria, ele tá ali brincando, ele não tá trabalhando, ele estaria trabalhando se ele fizesse cópia. Então, eu acho que essa característica do aluno, embora nós estejamos no século XXI, com toda uma gama de ferramentas, com toda uma estrutura de pedagogia, todas as descobertas da pedagogia, o aluno ainda está bem 'avarista', no sentido de reforço do castigo, reforço por premiação, né? E ele ainda é moldado pela psicologia do Skinner, ele não tá vendo ainda a teoria Construtivista, o Construtivismo ainda não chegou na sala de aula das grandes massas. E quando você tenta ir pro Construtivismo, o aluno te puxa pra você voltar pra aula tradicional porque ele quer, ele acha que assim ele está tendo uma boa aula. Mas assim, você me pergunta se mudou. Mudou as necessidades, mas o aluno, ele mesmo não percebe que houve uma mudança (...)".*

Isabela afirmou que os alunos do passado tinham dificuldade de acesso ao conhecimento. Também deixou claro que, um elemento negativo da configuração do aluno do passado continua a existir, isto é, a ausência de reflexão e a ênfase em uma aula que preze o conteúdo e não a reflexão sobre ele. Dessa forma, Isabela afirmou que muitos alunos do presente podem ser considerados "conservadores" por não desejarem experimentar os ventos das transformações que, segundo ela, ainda estão por soprar nas escolas voltadas para as massas.

## **João**

*"Como eu falei, para mim, o bom aluno é o aluno interessado, ele rompe preconceitos de eu não quero me dar a isto, quando existe uma ponte. Eu acho que a aula é comunicação e quando essa comunicação acontece, eu me comunico com ele e ele comigo, então para mim aparece um bom aluno e também um bom professor. Então eu acho que é o mesmo, tanto ontem quanto*

*hoje, logicamente se respeitando as diferenças que hoje acontecem. Então, por exemplo, eu posso pedir uma apresentação em power point e ele vai usar todo aquele mecanismo, aquela mídia, coisa que no passado a gente não tinha acesso. Mas a forma dele estar interessado, a forma dele se expressar, ou apresentar, eu acho que é a mesma coisa. Eu acho que a essência não mudou, você adéqua aos dias de hoje, mas para mim, o filão principal é essa interação. Agora, o grande desafio, para mim, do professor é fazer com que todos, até mesmo esse da classe que não teria, devido a situação de vida, acesso a muitas coisas, até a informação, até mesmo pessoas que incentivassem ele para que ele estivesse ali, o grande desafio é exatamente trazer para que todos sejam bons alunos e todos podem ser, todos podem ser".*

Nesse exercício comparativo, João procurou demonstrar que a ênfase do sucesso do bom aluno está, basicamente, na comunicação que é capaz de estabelecer com o professor, algo que, para ele, faz aparecer não apenas o bom aluno, mas também o bom professor. E conclui: "*Eu acho que a essência não mudou, você adéqua aos dias de hoje, mas para mim, o filão principal é essa interação*".

## **Pedro**

*"O bom em que sentido? Da onde que ele partiu e da onde que ele chegou? O que se esperava dele e o que nós esperamos dele? O que a gente espera do estudante? A gente espera o estudante que consiga um emprego e que garanta um patamar de bens materiais? A vida dele estável?(...)".*

Como o docente não se ateve a resposta, insisti na pergunta reforçando que me referia apenas a questões pertinentes ao universo da sala de aula.

*"Se o aluno que tirou uma nota baixa, que tem diversas dificuldades, às vezes é um aluno muito melhor do que um aluno que nota dez em tudo. Isso depende das dificuldades que ele está enfrentando e de que maneira ele está lidando com essas dificuldades e como ele está tendo apoio com aquilo ou não, quem está apoiando ele, como a sociedade está vendo ele. Então, isso é discussão difícil porque vai no sentido de valorizar os que não são muito valorizados, mas eu acho que só assim a gente consegue ampliar a discussão de educação pra além da discussão de quem consegue decorar mais temas. Então, eu acho que um bom estudante seria isso e aí seria uma bom estudante que às vezes*

*pode ser que fale muito, falar muito e não falar nada é a mesma coisa, tem que ter um equilíbrio. Isso é uma discussão que valoriza muito o social. Então de onde está vindo esse aluno e qual é o objetivo dele?"*

Pedro afirmou que bons alunos do passado e do presente dependem da individualidade, dos contextos nos quais estão imersos, das demandas que lhes são impostas e dos objetivos que pretendem alcançar. Entretanto Pedro deixou claro que sem a construção de um ambiente de cooperação, de relação, a educação não se realiza, o que não significa eliminar da sala de aula os conflitos: "as sociedades tem ruídos", afirmou Pedro.

### **Lucas**

*"Não, em História não. É engraçado, eu não me lembro de muitos professores que eu tive de História, mas uma me marcava muito e eu me lembro que era uma concepção bastante conteudista. Não quer dizer que era uma professora ruim, mas era uma concepção bastante conteudista, e muito provavelmente eu penso hoje assim, eu relembro um pouco da postura, de algumas coisas que ela colocava, muito provavelmente, aquilo que hoje eu estou julgando serem questões importantes, talvez não fossem pra ela ali. Não quer dizer que a minha seja melhor que a dela, ela estava vivendo em um outro momento, um outro período, são outras questões que são discutidas pela sociedade naquele momento. Então eu acredito que seja diferente, da minha concepção, provavelmente um outro professor, talvez pra ele um bom aluno de História pra ele seja aquela concepção, daquele momento também. Você vê esses conflitos de concepção na escola são enormes, dessa noção do que é um bom aluno. Você vê, pra quem está na escola pública, na escola particular também, eu tenho experiência nas duas, mas na escola pública eu vejo determinadas interpretações sobre a realidade dos alunos e determinados olhares dos professores que parece que eles estão interpretando ali a barbárie, como se fosse a ideia de barbárie, quer dizer, aquilo não existe, ao falar dos alunos. Eu não vejo muito por esse lado, eu vejo conflitos, eu vejo tensões ali o tempo inteiro e nesse sentido, pra esse mesmo professor, a concepção pra ele, talvez, de bom aluno da História já seja diferente da minha que estamos vivendo o mesmo tempo e isso colocado pra um aluno de quinze anos atrás, com certeza,*

*isso é diferente, isso muda, de jeito nenhum vai ser igual, pelo menos, eu penso que não".*

Por fim, Lucas lembrou que a concepção de História do seu passado como estudante fora marcada por uma forte ênfase no conteudismo. Também chamou a atenção ao fato de que para muitos professores a constituição de uma sala de aula de bons alunos se dá através de um espaço sem conflitos e tensões.

### **3.3.5 - Os professores avaliam os seus alunos**

Como já antecipara, solicitei aos professores entrevistados que me enviassem algumas avaliações para que pudesse perceber como suas expectativas a respeito dos bons alunos e dos saberes mobilizados a serem ensinados estavam sendo fixados nesses textos específicos.

Importa sublinhar que as avaliações serão tomadas nesta pesquisa como sinônimo de testes e provas. Como já observara em outra oportunidade neste texto, não faço aqui uma defesa dos testes e das provas como os únicos caminhos para uma avaliação da aprendizagem, mas ressalto-os como o instrumento que, tradicionalmente, recebe a legitimidade de docentes e discentes para a verificação daquilo que foi ensinado e que esperam tenha sido aprendido. Com efeito, podem ser instrumentos privilegiados na tentativa de compreender e analisar como os docentes qualificam os conhecimentos e que sentidos são fixados na interface com o bom aluno.

A esses professores havia feito o pedido específico de que me enviassem quatro provas bimestrais, aplicadas nas séries nas quais trabalham, tendo sido elas confeccionadas em qualquer ano.

Segue o inventário do que foi cedido pelos professores:

<b>Professora Isabela</b>	<b>Tipo de avaliação</b>	<b>Ano</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
Avaliação 1	Prova bimestral	6º	2º	A formação da humanidade e as primeiras sociedades da antiguidade.
Avaliação 2	Prova bimestral	7º	2º	Idade Média: islamismo e cristianismo.
Avaliação 3	Prova bimestral	8º	2º	Crise do sistema colonial: conjurações e Independência dos Estados Unidos.

Avaliação 4	Prova bimestral	3°	2°	Primeira República: coronelismo, Revolta da Vacina, Encilhamento. Revolta da Chibata e Proclamação da República.
-------------	-----------------	----	----	--

<b>Professor João</b>	<b>Tipo de avaliação</b>	<b>Ano</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
Avaliação 1	Prova bimestral	6°	1°	A formação da humanidade e as primeiras sociedades da antiguidade.
Avaliação 2	-----	----	-----	-----
Avaliação 3	-----	----	-----	-----
Avaliação 4	-----	----	-----	-----

<b>Professor Pedro</b>	<b>Tipo de avaliação</b>	<b>Ano</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
Avaliação 1	Prova bimestral	9° ano	1°	Primeira Grande Guerra e Revolução Russa
Avaliação 2	Prova bimestral	9° ano	2°	Crise de 1929 e a Grande Depressão
Avaliação 3	Prova bimestral	9° ano	3°	Fascismos
Avaliação 4	Prova bimestral	9° ano	4°	Revolução de 1930 e a Era Vargas

<b>Professor Lucas</b>	<b>Tipo de avaliação</b>	<b>Ano</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
Avaliação 1	Teste	3° ano	4°	Ditadura Militar
Avaliação 2	Prova bimestral	3° ano	4°	Ditadura Militar e Nova República
Avaliação 3	Prova bimestral	8° ano	4°	Independência do Brasil, I Reinado e a organização política do Brasil na atualidade.
Avaliação 4	-----	----	----	-----

A partir da análise de algumas questões retiradas das provas, procuro debater em que medida as temáticas apontadas pelos docentes na entrevista como indispensáveis para formação de um bom aluno no ensino de História aparecem significadas nas avaliações.

Como o espectro de possibilidades poderia ser bastante amplo, optei por selecionar dois grandes temas que pareceram mais recorrentes na fala dos docentes: temporalidade e consciência político-cidadã. Cabe destacar que, no primeiro, estarão enquadradas não apenas as reflexões de orientação no tempo, assim como as noções de mudança, permanência, transformação, processo, contextualização, continuidade, descontinuidade, ruptura, linearidade e temporalidade. No tema da consciência política e cidadã estão englobadas as noções de cidadania, direitos, trabalho, regimes políticos, democracia, tirania, liberdade e aspectos culturais.

### **Isabela**

Um olhar mais geral sobre as avaliações elaboradas pela professora Isabela demonstra que, na maioria das vezes, as perguntas das provas se propõem a verificar o aprendizado dos conteúdos conceituais.

Quanto às habilidades exigidas, as provas destinadas ao 6º e 7º anos, valorizaram a interpretação de texto como condição para a resolução de respostas, enquanto aquelas destinadas ao 8º e 9º anos operavam com noções mais complexas, como comparação e explicação.

A proposta de conscientização política apareceu legitimada em suas avaliações quando, em duas oportunidades, convidou os alunos a refletirem sobre o "esquecimento" histórico da Revolta da Vacina e sobre os problemas enfrentados pelas cidades a partir das suas relações com o campo<sup>57</sup>.

### **João**

João enviou apenas uma breve avaliação, uma prova bimestral destinada ao 6º ano, da qual se pode perceber o foco na verificação dos conteúdos conceituais e na operação com a temporalidade a partir da cronologia.

---

<sup>57</sup> Ver as questões produzidas pelos docentes no anexo II.

## **Pedro**

Todas as avaliações enviadas por Pedro foram elaboradas para o 9º ano e também apresentaram a verificação de conteúdos conceituais como proposta central.

Em três bimestres, as provas apresentaram questões que convidavam o aluno a refletir sobre temáticas (democracia, revolução, direitos trabalhistas e voto) que envolviam o Brasil do tempo presente.

## **Lucas**

Lucas explorou com mais profundidade perguntas que envolviam reflexões sobre a temporalidade e questões que, a partir do tempo presente, poderiam levar os alunos a refletirem sobre temas caros a atualidade, a partir de assuntos do passado.

A partir da análise das avaliações fornecidas pelos docentes pude perceber que os docentes esperam, grosso modo, que seus alunos consigam dominar elementos do conhecimento histórico, incluindo conteúdos conceituais em uma escala mais ampliada do que aquela fixada sobre os bons alunos quando das entrevistas.

Talvez pelo formato das avaliações ou por estarem comprimidos por um modelo de escola que não lhes possibilita nem tempo nem alternativas metodológicas diferenciadas, os professores acabam por mobilizar em seus testes e provas apenas parte das prerrogativas que pressupunham estarem relacionadas ao bom aluno de história. Cabe enfatizar, no entanto, que não busquei uma investigação entre a coerência do que fora apontado pelos professores nas entrevistas e questionários com aquilo que fora avaliado.

### **3.4. A influência do narrativismo na construção de sentidos sobre os bons alunos.**

"Quero tratar da práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (praxis) - afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. Ela se torna lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica. Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da "didática" como parte sistemática integrante da teoria da história" (RÜSEN. 2007. p. 87)

Durante a leitura dos questionários e a análise das entrevistas pude notar o papel destacado dado por muitos docentes a alguns elementos que, a princípio, são objetos de estudo do saber histórico acadêmico.

Proponho discutir nesta parte final do capítulo sobre alguns desses saberes com a finalidade de perceber suas potencialidades para o ensino de história. Nesse sentido, o saber histórico acadêmico servirá, ao mesmo tempo, de referencial teórico de análise da empiria para a tentativa de compreensão da natureza epistemológica do saber histórico escolar, assim como objeto do saber histórico escolar da própria pesquisa. Para tal intento, retomarei as contribuições de Jörn Rüsen (2001 e 2007) sobre a ciência da História, procurando explorar um pouco mais da potencialidade de utilização do paradigma narrativista.

Embora os professores não tenham empregado o termo narrativa (proscrito nessa comunidade disciplinar) muitos foram os que reconhecem a centralidade da estrutura temporal na significação dos bons alunos, na qual, o estabelecimento de relações entre o tempo presente e o tempo aprendido, assim como, entre a temática discutida e o seu universo social, é apontada como o caminho para se tornar o saber apreendido *"aplicável em sua prática, em seu cotidiano"* (Q. 12).

Segundo Rüsen (2001), para identificarmos se a operação narrativa é mesmo histórica, basta perceber se ocorre nesse processo uma articulação ou manifestação de sentido histórico intencional que abrange um "contexto narrável entre o passado, o presente e (tencionalmente) também o futuro, sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e o futuro, esperado" (idem. p.160).

Indício presente nos questionários e confirmado nas entrevistas, fora a ênfase de que aos bons alunos de história devem saber operar com o tempo: *"Um aluno que consiga se perceber como sujeito de um tempo histórico específico, conseguindo estabelecer relações de identificação e diferença desse tempo histórico com outros tempos"* (Q. 13); *"relacionar os fatos tratados, diferenciando os diferentes tempos e os debates concernentes são bases necessárias para o ensino de História"* (Q.11); *"operacionalidade com o tempo e com os conceitos"* (P.15).

Não pretendo aqui debater os variados significados já atribuídos ao complexo conceito do tempo<sup>58</sup>. Mesmo assim, parece-me importante destacar algumas interpretações acerca das formulações apresentadas pelos professores.

---

<sup>58</sup> Importantes contribuições nesse sentido estão nas obras de Ricoeur, Tempo e Narrativa e Reinhart Koselleck, "Futuro passado".

O conceito de tempo histórico foi abordado de diversas maneiras em todo o acervo empírico: a partir de vivências pessoais; do tempo biológico (crescimento, envelhecimento); do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança); e como um elemento cultural e social, construído pelos povos (como no caso do tempo cronológico e astronômico). Quanto a esse último aspecto, reconhecendo que o tempo é parte da condição humana, os professores não apenas o significaram como cronológico, mas a partir de sua diversidade: transformação, similitude, simultaneidade, durações (curta, média, longa), rupturas e continuidades.

Parece-me relevante destacar que, essas últimas noções (de rupturas e continuidades), bastante destacadas pelos docentes, são elementos que, segundo Koselleck (2006a e 2006b), fazem parte da relação entre passado e futuro e que se manifestam na tensão entre experiências e expectativas. Na História há infindáveis e recorrentes rupturas, onde os acontecimentos, principalmente políticos, "destroem amiúde as continuidades" (idem. 2006b. p.137). Deste modo, se tomarmos esse movimento como parte da experiência histórica e objeto de estudo da teoria da História, talvez possamos entender a sua recorrência na sala de aula, como fruto da transposição didática interna dos docentes que esperam recontextualizar essas discussões para o universo escolar.

O que se percebe, além dessa ação de reelaboração didática da noção de temporalidade para o seu emprego como elemento do saber histórico escolar, é a mobilização das estruturas narrativas, a partir dos vínculos que fazem com as experiências do passado e com a abordagem de acontecimentos articulados narrativamente.

Retomando as discussões propostas por Gabriel e Monteiro, o trato desses aspectos como elementos do saber histórico escolar encontra enorme resistência e não parece fácil de ser resolvido. Segundo essas autoras,

"repensar a questão do tempo no ensino de história não é uma questão apenas de voluntarismo mas de dificuldade epistemológica que essa reelaboração didática pressupõe. Não basta querer mudar, é preciso ter os meios que garantam a transposição didática dessa intencionalidade, sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da história que está sendo narrada" (idem. p. 14).

Outro aspecto que parece relevante discutir está relacionado ao papel da disciplina História nos processos de identificação.

Dentre os docentes que contribuíram com esta pesquisa, muitos foram os que apontaram que esperam que seus alunos consigam "*desnaturalizar o mundo e desenvolverem*

*uma consciência política e a capacidade de estar sempre questionando" (Q.10); "pensar, refletir, se posicionar, ouvir etc" (Q.3).*

Quando os professores mobilizam essas características estão operando com os sentidos da consciência histórica, vinculado à identidade histórica e as relações decorrentes da existência do indivíduo em sociedade.

"Em comunidade, os homens precisam estabelecer a liga que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não desemboquem num enfraquecimento do grupo e coloque a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (integrando as dimensões do passado – de onde viemos –, do presente – o que somos – e do futuro – para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de idéias (já que a Biologia e mais especificamente a Genética, juntamente com a Antropologia, têm mostrado que não existe fundamento para pensar uma identidade “sanguínea” entre as pessoas que formam um grupo, seja ele uma pequena comunidade ou uma nação), que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo" (CERRI, 2001. p.101).

A consciência histórica, elemento que muito tem a ver com a formação de uma identidade histórica, não é algo que os homens podem ter ou não. Segundo Rüsen (2001), ela é algo “universalmente humano”, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens e que

"enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso" (RÜSEN, 2001. p.78).

Quando os professores mobilizam elementos de natureza axiológica e/ou conceitual que visam a facilitar a melhor existência de seus alunos na coletividade estão operando com as noções que compõe a consciência histórica. Segundo Cerri (2001), lidar com esses elementos, cujo propósito é também estabelecer relações entre os indivíduos, possibilita a formação da identidade histórica<sup>59</sup>. Em síntese, o aprendizado de história transforma a consciência histórica em tema do ensino de história.

---

<sup>59</sup> Para Cerri (2001) a "formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultado de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias. De modo que a articulação dos elementos da consciência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade" (idem. pp.102-103).

Conscientes ou não de seus papéis, professores de história são capazes de atuarem profundamente na formação de identidades e na orientação de indivíduos que já são os personagens do campo do devir. Não são os únicos - assim como a própria escola não o é - responsáveis pelos processos de aprendizado histórico, que, por fim, pode ocorrer nos mais diversos e complexos contextos da vida dos alunos, mas são destacados contribuintes de uma formação que está também ancorada nas suas percepções - a partir das suas ações de didatização - além das políticas oficiais e manuais educacionais.

A aposta em todos esses debates parte do desejo de discutir em que medida a lógica dos bons alunos incorpora (ou não) o conhecimento histórico escolar, assim como, quais conhecimentos são considerados centrais para a construção destes "bons alunos". Imagino que, a partir do que já fora analisado, poderei, nas considerações finais, refletir sobre como os elementos destacados pelos docentes ajudam a pensar um determinado sentido hegemônico - porém provisório<sup>60</sup> - de um "bom aluno" na disciplina escolar história.

---

<sup>60</sup> O caráter provisório decorre da assunção de que, no quadro da discursividade, os diferentes sentidos estão sempre sendo articulados, disputados e fixados.

## **Considerações finais - Fixando sentidos provisórios sobre a interface “bons alunos” de história - conhecimento histórico escolar.**

A jornada percorrida até aqui, apesar de trabalhosa, foi prazerosa. Como já fora comentado em outros momentos, um dos objetivos desta pesquisa é o de produzir reflexões que possam contribuir para o debate acerca do ensino de história e trazer contribuições que ajudem no enfrentamento da difícil tarefa que é trabalhar com educação no Brasil.

O ofício de aluno é um "gênero de trabalho" determinado, não livremente escolhido, dependente de terceiros e sujeito à avaliação de outrem, de suas "qualidades" e "defeitos" (PERRENOUD, 1995). Um ofício de aluno, como nos lembra esse autor, que não é igual para todos, preocupação que norteou esse trabalho, para que não se quisesse aqui reivindicar uma categorização universal sobre os bons alunos.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que os sentidos fixados pelos professores sobre os bons alunos hibridizaram os saberes de diversas ordens, detendo-se, entretanto, a uma dimensão mais "procedimental e atitudinal". Além disso, fora marcante a ausência de referência aos conteúdos mais ligados ao campo do saber histórico didatizado que, no entanto, apareceram freqüentemente cobrados nas avaliações analisadas.

Outro aspecto que pode ser ressaltado é que o processo de significação dos bons alunos envolveu a mobilização de diferentes matrizes teóricas, não apenas no que diz respeito ao campo pedagógico, mas no historiográfico e no da historiografia escolar.

Mesmo assim, o desdobramento mais fecundo dessas reflexões foi a possibilidade de suspeitar que o significado de bom aluno na disciplina histórica pode vincular-se as noções que estruturam a própria ciência da história, elementos que, longe de assumirem o pressuposto fundacionista, podem servir de competências gerais para "formação"<sup>61</sup> do bom aluno no trato de sua vida em sociedade.

São essas questões que procurarei discutir nestas considerações finais.

Pretendo encerrar momentaneamente as discussões travadas até aqui com o mesmo tema pelo qual iniciei essa dissertação.

---

<sup>61</sup> Formação essa que, para Rusen, "significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de esforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade" (Rusen, 2007. p.95).

Vivemos em um tempo no qual pairam dúvidas sobre a funcionalidade da escola. Momento em que as "tecnologias da informação" põem em dúvida o peso da escolaridade na trajetória de formação dos indivíduos, projetando uma educação que deve ser repensada sob o perigo de cair no vazio da incapacidade. Um "estado" de permanente suspeita (GABRIEL, 2008) e incerteza quanto a potencialidade da escola em lidar com as transformações que estão sempre no campo do devir, assim como com os desafios que remontam à uma modernidade tardia que, me parece, ainda não foram totalmente resolvidos.

O espectro dessas discussões vai além do que foi abordado nesta pesquisa o que, entretanto, não invalida a possibilidade de se pensar algumas potencialidades heurísticas de se trabalhar na reflexão sobre os bons alunos na interface currículo e conhecimento.

Primeiramente, acredito que aprofundar esses debates abrirá novos espaços para se pensar as tensões epistemológicas que envolvem a mobilização de saberes.

O conhecimento não pode ser secundarizado quando se trata do aprendizado escolar. Dessa forma, discuti-lo a partir das tensões como "universalismo e relativismo, verdade e sentido, objetividade e subjetividade" (GABRIEL, 2006. p.5) não pode significar negar o seu "papel crucial e estratégico no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória" (GABRIEL, 2008. p. 238).

Defendo também que, avançar nos estudos sobre os bons alunos de história pode significar defender uma bandeira contrária a uma educação pautada em essencialismos, cuja marca é apagar as diferenças com a naturalização de culturas homogêneas.

Por fim, penso que esta pesquisa pode abrir novas interlocuções para pensar a importância da própria escola e o que dela está sendo feito.

Apresento, a seguir, algumas percepções sobre os sentidos atribuídos e fixados pelos docentes sobre os bons alunos de história.

Primeiramente gostaria de retomar as discussões sobre a Teoria do Discurso levada a cabo por Ernesto Laclau, pedindo permissão para fazer algumas apropriações de seu pensamento, originalmente voltado às Ciências Políticas, para o universo educacional.

Ao refletir sobre as identidades sociais (discursivas), Laclau oferece fecundas pistas para pensarmos o processo de significação dos bons alunos de história. Segundo esse autor, toda identidade "é constituída no ponto de encontro da diferença e da equivalência" (LACLAU, 2010b. p. 107), elementos de uma cadeia discursiva que não são incompatíveis entre si e que necessitam um do outro como condição necessária para a construção do social (LACLAU, 2010b).

A realidade discursiva - o social - é o espaço privilegiado dessa "tensão insolúvel" (Idem. p.107) no qual elementos diferenciais se articulam em cadeias equivalenciais para promoverem fixações hegemônicas e provisórias, algo que Laclau chama de "universalização<sup>62</sup> relativa" (LACLAU E MOUFFE, 2010).

Mas como podemos identificar os elementos que tornaram-se hegemônicos em um dado quadro de discursividade?

Para Laclau (2010a e 2010b), a partir da fronteira antagônica que estabelecem com o seu exterior constitutivo (diferença radical), ou seja, com os elementos que não estão articulados na cadeia de equivalências. Dessa forma, todo sistema (como o político, por exemplo) é o "resultado da articulação instável entre equivalência e diferença" (LACLAU, 2010b. p.110) e toda universalidade nunca é uma "universalidade com um conteúdo próprio" (GIACAGLIA, 2008. p.80), mas, sim, sempre o resultado de um "conteúdo particular que se universaliza e começa a representar a totalidade das demandas particulares equivalentes" (idem).

Ao retomar essas discussões já apresentadas no capítulo 2, relembro que a tentativa de fixar sentidos sobre os bons alunos de história pode seguir essa mesma lógica definida por Laclau, por exemplo, para pensar os fenômenos políticos a partir do quadro da discursividade.

Mas quais são os elementos que representam o exterior constitutivo que podem ajudar a pensar a cadeia de equivalência formadora do significado de bom aluno? E afinal, qual a centralidade do conhecimento histórico escolar nesses significados?

Pensado a partir da lógica de equivalência a primeira conclusão que pode ser provisoriamente fixada é que significar o bom aluno é uma tarefa complexa que envolve uma série de sentidos de saberes, conclusão da qual se percebe a dificuldade, como alertara Moniot, de se definir quais os elementos que constituem os saberes a serem ensinados.

Foi possível perceber que o conhecimento tem a ver com a fixação de sentidos de "bons alunos", porém defini-lo dentro de uma configuração razoável, parece tarefa impossível. Exploro de forma mais detalhada essa questão, levando em consideração dois aspectos.

Os professores que participaram dessa pesquisa referiram-se de diversas maneiras aos bons alunos de história. No entanto, mesmo aqueles que atrelaram o significante "conhecimento" à noção de bom aluno, não o fizeram sem manter hegemônica a articulação

---

<sup>62</sup> Para esse autor o universal não é outra coisa senão um particular que assumiu uma posição hegemônica.

entre conhecimento e competências / habilidades. Ademais, como já apontado, pouca fora a menção associativa entre os bons alunos e os conteúdos históricos didatizados.

O que me parece grave nesse cenário, no entanto, não é apenas o quadro hegemônico das competências e habilidades, mas o esvaziamento das discussões em torno da natureza do conhecimento objetivado e disciplinar (como os conteúdos) que ele pode provocar, o que seria um retrocesso em relação aos passos já inaugurados pelas teorias críticas do campo educacional. Tenho certeza de essas pistas precisarão ser melhor exploradas em um outro momento.

Operando com a Teoria do Discurso, suponho que talvez esteja aqui um relevante aspecto que pude perceber no decorrer da pesquisa e, do qual, despontou uma indagação: Serão os conteúdos parte do exterior constitutivo da cadeia equivalencial que configura os bons alunos de história? Em outras palavras, será que a forma como o sentido de saber articulado à idéia de conteúdo ao insistir em enfatizar um “tradicionalismo a ser superado” nesse campo discursivo analisado, torna-se o elemento excluído da lógica de equivalência, e desse modo ajuda a constituir o sentido hegemônico de bom aluno?

Apesar dessa cadeia de equivalência, formadora do sentido de bom aluno, articular hegemonicamente as habilidades e competências como prerrogativas centrais, quando da elaboração de testes e provas, os docentes continuam por avaliar saberes de diferentes naturezas, incluindo aqueles que, aparentemente, estão mais vinculados aos domínios da História e da Teoria da História. É sobre esse traço último que se concentra o segundo aspecto.

Seria exequível fazer aqui uma recapitulação das características e atributos apontados por todos os docentes que gentilmente participaram dessa pesquisa. No entanto fazê-lo, seria incorrer em uma infundável incompletude, na eterna falta daquilo que não foi apontado pelas vozes não ouvidas nessa pesquisa. Nenhuma positividade - como a significação dos bons alunos - é plena o suficiente para, a partir da exclusão dos elementos não contemplados, fundar um sentido único (uma essência) de bom aluno.

Com isso, procurei pensar a cadeia de equivalência formadora do sentido de bom aluno a partir de uma articulação possível de ser feita com a noção de conhecimento histórico escolar, o que valida a sua relevância na construção discursiva do bom aluno sem, entretanto, confinar sua amplitude a uma mera definição.

A partir do que foi apresentado pelos professores, percebe-se que a capacidade de aprender a se orientar no e com o tempo pode ajudar a significar o bom aluno de História.

Nessa perspectiva é possível, portanto, pensar outra forma de articulação entre “bom aluno” e “conhecimento histórico” presente no sistema discursivo analisado.

Em função das especificidades epistemológicas do conhecimento histórico trata-se de pensar a possibilidade de resignificar o saber histórico escolar como uma configuração híbrida onde saberes procedimentais, atitudinais e conceituais possam estar articulados e confundidos. Refiro-me aqui a um processo cognitivo simultâneo de aprendizagem de conteúdos selecionados pelos docentes e de elaboração da "competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, que é o resultado de um processo de aprendizado" (RÜSEN, 2007. pp.103-104).

O aprendizado a que Rösen faz menção significa procurar e encontrar caminhos para formar o indivíduo, atribuindo-lhe a capacidade de orientar historicamente a sua vida prática, da qual a educação escolar é uma parte significativa. Uma competência narrativa capaz de garantir às pessoas a capacidade de constituírem um sentido histórico, com o qual "organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas" (idem. p.104).

Aprender história, portanto, é experimentar a competência interpretativa e ativa de significação do mundo, da qual e a formação histórica, nada mais é, do que uma capacidade de aprendizado singular, algo que, cabe ressaltar, não é dado, precisa ser aprendido, o que torna indispensável o eminente papel dos docentes.

Aprender história é entrar no mundo dos sentidos que atribuímos a nossa experiência no e com o tempo. Esse é o pressuposto que pode produzir uma cadeia de equivalências capaz de unir os diversos sentidos da positividade que foram apresentados aqui pelos professores sobre os bons alunos de História, fazendo mexer a fronteira até então hegemônica e possibilitando, assim, que uma idéia de conteúdo possa integrar a cadeia de equivalência que fixa o sentido de bom aluno de História. Dito de outra maneira, fazendo com que se produzam outros exteriores constitutivos não mais associados à idéia de conteúdos.

Procurei assim evidenciar as estratégias discursivas em jogo, no nosso presente, na interface “bom aluno de História” e conhecimento histórico. Foi possível perceber como diferentes fluxos de sentidos oriundos de matrizes discursivas diferenciadas se articulam para produzir articulações hegemônicas no processo de distribuição do conhecimento escolar.

Embora essas evidências precisem ser melhor exploradas, penso poder afirmar que a luta pela distribuição do conhecimento encontra igualmente na fixação do sentido de bom aluno, um ponto de tensão e de marcação de fronteira entre o que é legitimado como sendo conhecimento validado para ser ensinado nas escolas.

## **Referências bibliográficas.**

- BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, Hegemonia e Democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau.** In: GUEDES, Marcos Aurélio (org.). Contemporaneidade e Política no Brasil. Recife: Bagaço, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **O ofício de sociólogo.** In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História.** Revista de História Regional 6 (2): 93-112, Inverno 2001. p. 108.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: Magistério: construção cotidiana. Ed. Vozes, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Artemed, Porto Alegre, 2000.
- COSTA, M. V. da. **Introdução – novos olhares da pesquisa em educação.** In: COSTA, M. V. da (org.) Caminhos Investigativos II, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** 3ª edição, Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O currículo entre o relativismo e o universalismo,** In Revista Educação e Sociedade, Ano XXI, dezembro, 2000
- FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular.** Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999, (Dissertação de mestrado).
- \_\_\_\_\_. **O conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica.** In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, p.238-58, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- \_\_\_\_\_. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. ANPED / GT de Didática. n. 04. 2003. p. 04.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa “Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construção de sentido na educação básica”.** Faculdade de Educação/ UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas.** Simpósio ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”.** IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria M. **Currículo, ensino de história e narrativa.**

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1969.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício.** Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções do nosso tempo, In Educação & Realidade, jul-dez. 1997

HALL, Stuart, **Da Diáspora.** Identidades e Mediações Culturais, Belo Horizonte, Editora, UFMG, 2003.

HARTOG, François. **Tempo e história:** "como escrever a história da França hoje?". História Social. Campinas. Nº 3. 127-154. 1996.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Reinhart Koselleck.** In: JASMIN, Marcelo Gantus e JÚNIOR, João Feres (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006b.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice. R. C. **Conhecimento escolar em química - processo de mediação didática da ciência.** Química Nova, 20(5). 1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo como espaço – tempo fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma política da diferença.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, pp. 327-356, maio-ago. 2006

\_\_\_\_\_. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura.** Educ. foco. V.8, n.1 e2, Juiz de Fora, mai/ago. 2003, .pp. 13-30.

MONTEIRO, A. M. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola.** In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis.** In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F. B; GOUVÊA, M. F. S. (orgs.). **Culturas políticas. Ensaio de História política e ensino de história.** Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, A. F; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** (Org). São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, Renato J. **Ética e formação da juventude: algumas reflexões e questões.** Prima Facie - Revista de Ética, v. 1, p. 59-78, 2008.

ORTIZ, RENATO. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar** Porto, Porto Editora, 1995.

PESSOA, Carlos. **Hegemonia em tempos de globalização.** In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PINHEIRO, Odete de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez. 2004.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Democracia como significante vazio: a propósito das teses de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.** In: Sociologias, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 68-99, jul./dez. 1999.

RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo. Uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 5Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 13. 2000.

\_\_\_\_\_. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** In: CANDAU, V. M (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

[http://www.anped.org.br/docs\\_capes/definicao\\_estratos\\_290908.pdf](http://www.anped.org.br/docs_capes/definicao_estratos_290908.pdf)

## Anexo I

### QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado Docente,

O questionário a seguir representa uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa intitulada "O bom aluno de História", que estou realizando no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

Para que os dados colhidos neste momento da pesquisa sejam trabalhados em suas mais diversas potencialidade, será preciso contar com algumas informações dos docentes que colaboraram nesse questionário. Lembro que as informações personalizadas, sem a prévia autorização do entrevistado, são omitidas nos trabalhos acadêmicos.

Obrigado por toda a colaboração.

Atenciosamente,

Daniel de Albuquerque Bahiense

Mestrando/2009

Faculdade de Educação/UFRJ

*danielbahiense@globocom.com / 96420659.*

#### **1ª Parte - Escrita**

- 1) O que você entende como um bom aluno na disciplina escolar História?
- 2) Quais são as características que mais se destacam em um bom aluno em História?
- 3) Escolha pelo menos duas dessas características para comentar.

1ª característica

#### **2ª Parte - Informações sobre o docente colaborador**

. Nome completo:

. Idade: \_\_\_\_\_.

. Estabelecimento de Ensino Superior no qual se formou:

. Tempo de profissão: \_\_\_\_\_.

. Estabelecimento(s) de ensino no(s) qual(ais) trabalha atualmente:

. Telefone para contato: \_\_\_\_\_.

. E-mail: \_\_\_\_\_.

## Anexo II

### Avaliações da professora Isabela

Avaliação de História. 2o Bimestre.

Aluno (a): \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ 3001.

*“A vida é para quem topa qualquer parada. Não para quem pára em qualquer topada”.* ([Bob Marley](#))

1 - “A figura do coronel era muito comum durante os anos iniciais da República, principalmente nas regiões do interior do Brasil. Normalmente tratava-se de grandes fazendeiros que utilizavam seu poder para formar uma rede de clientes políticos e garantir resultados de eleições. Era usado o voto de cabresto por meio do qual o coronel obrigava os eleitores de seu "curral eleitoral" a votarem nos candidatos apoiados por ele. Como o voto era aberto, os eleitores eram pressionados e fiscalizados por capangas, para que votassem de acordo com os interesses do coronel. Mas recorria-se também a outras estratégias, como compra de votos eleitores-fantasma, troca de favores, fraudes na apuração dos escrutínios e violência”.

Disponível em: <http://www.historiadobrasil.net/republica>. Acesso em 12 dez. 2008 (adaptado).



Com relação ao processo democrático do período registrado no texto e também na imagem, é possível afirmar que

- A - o coronel se servia de todo tipo de recursos para atingir seus objetivos políticos.
- B - o eleitor não podia eleger o presidente da República.
- C - o coronel aprimorou o processo democrático ao instituir o voto secreto.
- D - o eleitor era soberano em sua relação com o coronel.
- E - os coronéis tinham influência maior nos centros urbanos.

2 – (UEM – 2007, Adaptada)



*Tumulto na bolsa de valores devido à política do encilhamento.*

O regime republicano, instaurado em 15 de novembro de 1889, foi marcado em seu início, por um fenômeno econômico-financeiro com encilhamento, no governo do presidente Deodoro da Fonseca. Sobre essa questão responda:

a – O que foi o encilhamento?

b – Por que o encilhamento recebeu este nome?

3– Uma canção de autoria desconhecida assim seria à Revolta da Vacina, ocorrida no Rio de Janeiro em 1904:

*Bem no braço do Zé Povo  
Chega o tipo e logo vai  
Enfiando aquele troço  
A lanceta e tudo o mais  
Mas a lei manda que o povo  
E o coitado do freguês  
Vá gemendo na vacina  
Ou então vá pro xadrez.  
E os doutores da higiene  
Vão deitando logo a mão  
Sem saberem se o sujeito  
Quer levar o ferro ou não  
Seja moço ou seja velho  
Ou mulatinha que tem visgo  
Homem sério, tudo, tudo,  
Leva ferro que é servido.*

Aponte a crítica mais explícita contida nos versos:

(A) A vacinação obrigatória era muito cara para as posses da maioria da população.

(B) Foi autoritarismo do governo obrigar a população a vacinar-se sem fornecer esclarecimentos prévios sobre a vacina.

- (C) A vacinação era feita sem os mínimos cuidados com a higiene.
- (D) A vacinação priorizava os mais velhos, desprezando a população jovem.
- (E) Os médicos tinham preconceito contra os mais pobres, negros e mestiços.

4 –Texto 1:

**Marinha libera ficha do "almirante negro"**

**Após 97 anos, documentos sobre o líder da Revolta da Chibata, que levou ao fim dos castigos corporais na Marinha, são divulgados.**

**Expulso da Marinha, João Cândido viveu as décadas seguintes em dificuldades, até ser redescoberto pelo jornalista Edmar Morel**

Arquivo Nacional/Correio da Manhã/ 3.dez.1963

TEXTO 2:

***“O governo tem que acabar com os castigos corporais, melhorar nossa comida e dar anistia a todos os revoltosos. Senão, a gente bombardeia a cidade, dentro de 12 horas... Não queremos a volta da chibata...” (Carta de João Candido, líder da revolta da Chibata ao presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca)***

Sobre os textos acima, responda:

- a – Quais foram os motivos da Revolta da Chibata?
- b – Na sua opinião, porque João Candido e a revolta da chibata ficaram tanto tempo esquecidos?
- 6 – Relacione o fim da escravidão no Brasil (1888) com a proclamação da República (1889).

**BOA PROVA**

Avaliação do Segundo bimestre, 2010.

Aluno (a) \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ T: \_\_\_\_\_ (Oitavo ano).

**"A primeira fase do saber, é amar os nossos professores."  
(Erasmus de Rotterdam)**

1 – Observe a imagem abaixo e em seguida responda:



*Pedro Américo, 1893.*

a – Quais são os elementos presentes na imagem que podemos associar a figura de Cristo?

b – Por que a imagem do Tiradentes está sendo representada como uma imagem tão semelhante a de Cristo?

c – Tiradentes foi considerado um criminoso e o único inconfidente que foi condenado à pena de morte. Depois na república passou a ser considerado um herói. Na sua opinião, por que houve essa mudança de visão à respeito do Tiradentes?

2 – Uma das razões que favoreceu a independência das 13 Colônias (EUA) foi:

a – O avanço tecnológico do Brasil

b – A guerra dos sete anos.

c – A morte do rei da Inglaterra.

d – Nenhuma resposta está correta.

3 - Cite uma lei intolerável imposta pela Inglaterra que antecedeu o processo de independência dos EUA:

4 – Preencha a tabela abaixo, com as características da Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana?

MOVIMENTO	INCONFIDENCIA MINEIRA	CONJURAÇÃO BAIANA
RAZÕES		
GRUPOS (elite ou popular?)		

MOVIMENTO QUE INSPIROU		
QUANDO OCORREU?		
QUANTO A ESCRAVIDÃO (contra ou a favor)		
ALCANÇADA A VITÓRIA PRETENDIA...		
PENSAMENTO QUE INSPIROU		

Avaliação do Segundo bimestre, 2010.

Aluno (a) \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ T: ( ) 601 ( ) 602.

***"A primeira fase do saber, é amar os nossos professores."  
(Erasmus de Rotterdam)***

1 – Leia os textos abaixo:

Texto 1: Casa no Campo (Elis Regina):

*Eu quero uma casa no campo  
Onde eu possa ficar no tamanho da paz  
E tenha somente a certeza  
Dos limites do corpo e nada mais  
Eu quero carneiros e cabras pastando solenes  
No meu jardim  
Eu quero o silêncio das línguas cansadas*

Texto 2:

“Com o passar dos anos, a situação no campo foi se transformando, o desenvolvimento de novas tecnologias trouxe a modernização para o setor agrícola. Chegaram as máquinas e a mão-de-obra humana foi substituída por tratores, colheitadeiras, plantadeiras. Os pequenos agricultores foram empurrados para as cidades, causando um desequilíbrio populacional...Nas cidades, os pequenos agricultores passaram a ter graves problemas como: favelas, desemprego, sub-empregos, falta de moradia, aumento da violência”.

(Fonte: <http://www.olhoscriticos.com.br/modules/smartsection/item.php?itemid=200>. Adaptado)

A - Há diferenças entre o jeito de viver no campo no texto 1 e no texto 2? Quais

b - Lei novamente o texto 2, qual problema você considera um dos maiores problemas do campo?

c - Na sua opinião, o campo e a cidade dependem um do outro? Por quê?

2 – A Pré-história está associada a ausência de:

a – pessoas

b – história

c – escrita

d – animais.

3 – Leia e responda:

**África, mãe de todos nós.**

Os hábitos dos homens sedentários eram diferentes dos hábitos dos homens nômades.

Os sedentários tinham: habitação fixa; construíam casas de madeira, de barro e de pedra; utilizavam-se de pedra polida e da cerâmica para fazer utensílios; cuidavam da plantação e da criação de animais;

e teciam fios com pelo de carneiro ou com fibra vegetal para fazer roupas.

Já os homens nômades moravam em cavernas ou choupanas, não tinham habitação fixa, se alimentavam da caça, da pesca e da coleta de animais e utilizavam pedra lascada para fazer utensílios e para se protegerem do frio se cobriam com peles de animais.

O homem pré-histórico, segundo os estudiosos, surgiu há 70.000 anos na África e só chegou as terras do Brasil há uns 12.000 anos.

A – Preencha a tabela abaixo com as características dos povos nômades e as características dos povos sedentários.

HOMENS NÔMADES	HOMENS SEDENTÁRIOS

B – Transcreva (copie) o título do texto:

C \_ Na sua opinião, por que “A África é a mãe de todos?”

BOA PROVA!

AValiação DE HISTÓRIA. 2o BIMESTRE, 2010.

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ T: \_\_\_\_\_ (Sétimo Ano).

1 – Leia o texto abaixo e em seguida, responda:

“O termo árabe “Jihad” significa guerra santa. Em nosso idioma, literalmente, a palavra corresponde a 'esforço'. Para os terroristas islâmicos fundamentalistas, varrer do mapa o mundo ocidental, encabeçado por EUA e Israel, é o que legitima sua guerra santa...

Mas há um outro significado. Aqui o esforço tem um sentido de vencer a si próprio...”

[\(Fonte: http://economiaparapoetas.wordpress.com/2008/05/12/jihad/\)](http://economiaparapoetas.wordpress.com/2008/05/12/jihad/)

a – O que significa a palavra “JIHAD” no idioma árabe?

b – Na parte ocidental (que é o lugar onde nos encontramos) estamos acostumados a achar que todo árabe é terrorista e que a JIHAD é uma guerra santa, ou seja, matar em nome de Deus. Você concorda que todo árabe é terrorista? Por quê

c – Conforme o texto demonstra, os fundamentalistas enfrentam os EUA e Israel, mas os árabes também se confrontaram com os cristãos europeus, durante a idade média. Como ficou conhecida essas guerras entre árabes muçulmanos e cristãos? E por que elas ocorreram?

2 - O islamismo, religião fundada por Maomé e de grande importância na Unidade árabe, que acredita:

a) no monoteísmo.

b) no culto dos santos e profetas através de imagens e ídolos.

c) no politeísmo, isto é, a crença em muitos deuses, dos quais o principal é Alá.

d) no princípio da aceitação dos desígnios de Alá em vida e na crença de quando morre-se, não há céu nem inferno, não há nada.

e) na concepção de que o islamismo é uma religião só dos árabes.

3 – O que foram as Cruzadas?

4 – Uma das principais consequências das Cruzadas foi:

a – o aumento da população.

B – o renascimento urbano-comercial.

C – o isolamento dos europeus.

D – nenhuma resposta acima

5 – Analise as frases abaixo, coloque (v) para as verdadeiras e (F) para as falsas. Em seguida, marque a alternativa que contém a sequência correta:

I ( ) As cruzadas favoreceram o renascimento do comércio e das cidades.

II ( ) Com o crescimento das cidades, muitas novas profissões surgiram.

III ( ) A palavra burguesia vem da palavra feudo.

IV ( ) burguês era quem vivia nos burgos e praticavam o comércio.

A - V,V,F,F

b - F,F,F,V

c - V,V,F,V

d - V,V,V, F

6 – Observe a imagem abaixo e responda:



a – Descreva os elementos presentes nesta imagem: os personagens, as roupas, o que estão fazendo?

b – Esta cidade é atual? Por quê?

**BOA PROVA**

## Avaliação de João

### PROVA - 2º Bimestre - 6º ano

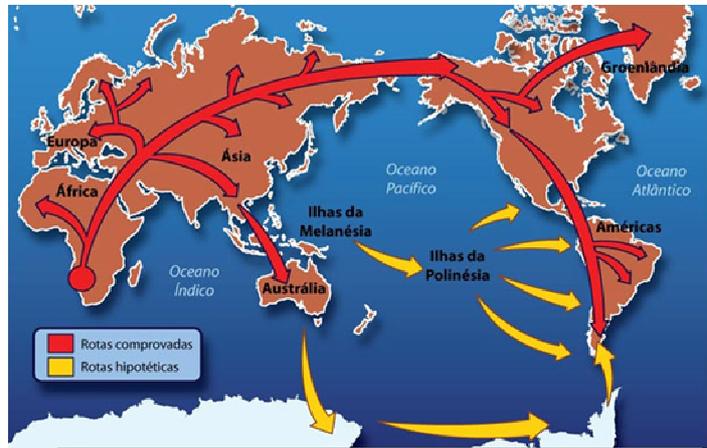
1 – (Valor 2) Preencha o espaço em branco com os anos correspondentes aos séculos:

A – Século XIX \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

B – Século XII \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

C – Século XV \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

D – Século XXI \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.



2-Observe o mapa e responda:

a-(Valor 1) Qual o tema do mapa ao lado?

b-(Valor 1) O que significam as setas do mapa?

3 – (Valor 1) O que são povos nômades?

4 – (Valor 1) Ao lado há um vaso antigo e uma carta antiga. Qual deles pode ser usado como fonte histórica? Explique sua resposta.

5 – (Valor 1) Como os primeiros seres humanos faziam para conseguir alimentos ?

6 – (Valor 1) Em qual continente surgiram os primeiros seres humanos?



7 – (Valor 1) Qual a importância da invenção da agricultura para os seres humanos?

8 – (Valor 1) Marque um X na letra que informa corretamente a espécie que nós, seres humanos, pertencemos:

a)Homo habilis

b) Homo erectus

c) Homo neandearthalensis

d) Homo sapiens sapiens

## Avaliações de Pedro

### 1º bimestre

Leia com atenção o trecho abaixo. Ele foi retirado de uma carta de um soldado francês que lutou na 1ª Guerra Mundial contra a Alemanha.

*"Ao atravessarmos a passagem de Hauont os canhões alemães nos enfileiraram e o local encheu-se de cadáveres por todos os lados. Os moribundos, enterrados na lama, gritando de agonia, nos pediam água ou suplicavam para que os matassem. A neve segue caindo e a artilharia está causando baixas a cada instante. Quando chegamos ao "Marco B" não nos sobraram mais do que dezessete homens dos trinta e nove que saíram." Daguenet ajudante-chefe, Regimento de Infantaria 321.*

Responda com atenção:

1) Por que a grande Guerra que ocorreu entre 1914-1918 foi chamada de "1ª Guerra Mundial"? (1 ponto).

2) a) Uma das causas da 1ª Guerra Mundial foi o crescimento dos conflitos imperialistas. Explique o que é uma nação imperialista (1 ponto).

b) Cite três nações imperialistas européias (1 ponto).

3) Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) (2 pontos) :

(    ) Rússia, França e Grã-Bretanha formaram um dos blocos de países da 1ª Guerra Mundial, denominado Tríplice Entente.

(    ) A *Belle Époque* foi um período de grandes conflitos que antecedeu a 1ª Guerra Mundial.

(    ) O estopim da 1ª Guerra Mundial foi o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do Império Austro-Húngaro, uma das nações participante do conflito nos Bálcãs.

(    ) A guerra de trincheiras foi caracterizada pela utilização de forças móveis em ataques rápidos e de surpresa, com o intuito de evitar que as forças inimigas tivessem tempo de organizar a defesa.

(    ) Após a 1ª Guerra Mundial, os países europeus tornaram-se devedores de cerca de 10 bilhões de dólares para com os Estados Unidos da América, que se tornaram, assim, a principal potência mundial.

4) Complete as lacunas utilizando corretamente as palavras abaixo (2 pontos):

Czar – Domingo Sangrento – Sovietes – Servidão – Rebeliões populares

- O \_\_\_\_\_ foi resultado de uma manifestação ocorrida em 1905 fortemente reprimida pelo \_\_\_\_\_.

- Insatisfeitos com o regime de \_\_\_\_\_ os camponeses russos aumentaram sua participação em \_\_\_\_\_, construindo em conjunto com os operários e soldados os \_\_\_\_\_, uma espécie de poder paralelo organizado.

5) Marque a resposta certa (1 ponto):

- A Revolução Socialista na Rússia poder ser caracterizada como:

- (a) Uma pequena mudança na sociedade, pois depois de sua realização a burguesia e os latifundiários continuavam dominantes.
- (b) Uma farsa histórica, já que a população foi manipulada por um partido político que tinha o objetivo de aumentar seu poder.
- (c) Uma grande transformação, tendo em vista que os camponeses, soldados e operários organizados demonstraram que era possível mudar profundamente a sociedade, fundando uma nova forma de poder.
- (d) Um acontecimento de caráter conservador e de direita, porque com ela a maioria da população da Rússia teve suas condições de vida pioradas.

6) Responda com suas palavras (2 pontos) :

- Para você, é possível a realização de uma Revolução Socialista no Brasil de hoje? Justifique sua resposta.

**“Não basta ter belos sonhos para realizá-los. Mas ninguém realiza grandes obras, se não for capaz de sonhar grande. Sonhos, acredite neles”** *Lênin, um dos líderes da Revolução Socialista na Rússia em 1917.*

## 2º bimestre

1) Leia com atenção:

*A melhor arma política é a arma do terror. A crueldade gera respeito. Podem odiar-nos, se quiserem. Não queremos que nos amem. Queremos que nos temam.”* (Himmler, General Nazista. Discurso para oficiais da SS em Kharkov, 19/4/43)

Agora responda:

O Nazismo iniciou uma nova forma de Governo, na Alemanha. O Governo Nazista Alemão era democrático? Justifique sua resposta (3 pontos)

2) Na Itália, ocorreu o crescimento de outro movimento político, o Fascismo, liderado por Mussolini. O Partido Comunista Italiano (PCI) era bem forte na época. Os comunistas e socialistas apoiaram o regime fascista? Por quê? (3 pontos)

3) Preencha a frase abaixo com as seguintes palavras (2,0 pontos):

( Desemprego – Crise de 1929 – Partido Nazista – Socialismo – Ditadura)

A \_\_\_\_\_ foi responsável pelo crescimento dos votos no \_\_\_\_\_, pois a população estava insatisfeita com o alto \_\_\_\_\_. Enquanto isso, o \_\_\_\_\_ era reprimido pela \_\_\_\_\_.

4) Em 1920, Adolf Hitler apresentou o programa político e econômico do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, o Partido Nazista. O programa se transformou em sua plataforma de ação. Considerando o que você estudou, veja os itens de 1 a 5:

1- Reivindicação do espaço vital

2- O direito de todos os cidadãos à vida, igualdade e liberdade

3 - Exclusão dos Judeus da comunidade alemã

4 - Liberdade da organização partidária

5 – Reforma da escola num sentido nacionalista

Agora, marque com um X uma das respostas abaixo. Fazem parte do Programa Nazista (2 pontos):

a) os itens 1, 2, 3 e 4

b) os itens 1, 3 e 5

c) Apenas o item 3

d) os itens 1, 3 e 5

***“Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade?”*** Rosa Luxemburgo, socialista Alemã.

Foi assassinada brutalmente e teve seu corpo jogado em um Rio na Alemanha.

### 3º bimestre

Leia com atenção o texto abaixo. Ele é sobre a Crise de 1929:

No início do século XX, os Estados Unidos viviam o seu período de prosperidade e de pleno desenvolvimento, até que a partir de 1925, apesar de toda a euforia, a economia norte-americana começou a passar por sérias dificuldades. Podemos identificar dois motivos que geraram a crise:

- O aumento da produção não acompanhou o aumento dos salários. Além de a mecanização ter gerado muito desemprego.

- A recuperação dos países europeus, logo após a 1ª Guerra Mundial. Esses eram potenciais compradores dos Estados Unidos, porém reduziram isso drasticamente devido à recuperação de suas economias.



Diante da contínua produção, gerada pela euforia norte-americana, e a falta de consumidores, houve uma crise de superprodução. Os agricultores, para armazenar os cereais, pegavam empréstimos, e logo após, perdiam suas terras. As indústrias foram forçadas a diminuir a sua produção e demitir funcionários, agravando mais ainda a crise.

A crise naturalmente chegou ao mercado de ações. Os preços dos papéis na Bolsa de Nova York, um dos maiores centros capitalistas da época, despencaram, ocasionando o crash (quebra). Com isso, milhares de bancos, indústrias e empresas rurais foram à falência e pelo menos 12 milhões de norte-americanos perderam o emprego.

**Criança segurando cartaz em 1929:  
"Porque você não dá um emprego para meu pai?" diz o cartaz**

Abalados pela crise, os Estados Unidos reduziram a compra de produtos

Unidos estrangeiros e

suspenderam os empréstimos a outros países, ocasionando uma crise mundial. Um exemplo disso é o Brasil, que tinha os Estados Unidos como principal comprador de café. Com a crise, o preço do café despencou e houve uma superprodução, gerando milhares de desempregados no Brasil.

Para solucionar a crise, o eleito presidente dos EUA Franklin Roosevelt, propôs mudar a política de intervenção americana. Se antes, o Estado não interferia na economia, deixando tudo agir conforme o mercado, agora passaria a intervir fortemente. O resultado disso foi a criação de grandes obras de infra-estrutura, salário-desemprego e assistência aos trabalhadores, concessão de empréstimos, etc. Com isso, os Estados Unidos conseguiram retomar seu crescimento econômico, de forma gradual, tentando esquecer a crise que abalou o mundo.

Responda com atenção:

- 1) O que foi a Crise de 1929? (3 pontos).
- 2) O New Deal (Novo Acordo) foi uma nova política de Estado Norte-Americana, que tinha como objetivo combater a crise de 1929. O que mudou na intervenção do Estado com essa política? (2 pontos).
- 3) Cite duas causas da Crise de 1929. (1 ponto)
- 4) O Brasil foi afetado pela crise de 1929? Cite uma consequência da crise de 1929 em nosso país. (1 ponto)
- 5) Tendo em vista sua participação neste bimestre, que nota você daria para si mesmo (de 0 a 10) ? Leve em consideração sua presença em sala de aula, se você conversa muito ou não, se tem interesse pela aula, se respeita o professor e seus colegas de turma, se tem se esforçado em sua participação, etc. (3 pontos)

**"Os poderosos dizem que podem dar tudo aos pobres, menos descer de suas costas." Bakunin, líder anarquista no século XIX.**

#### 4º bimestre

Leia com atenção o trecho abaixo. Ele foi retirado do Manifesto do ex-presidente Washington Luís:

*"Venho dar contas à Nação da situação do país. Foi com a mais dolorosa surpresa e o mais vivo sentimento de indignação e repulsa que todo o Brasil viu irromper nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba sanguinário movimento subversivo que ali se desenrola. Tal movimento não se justifica. (...) Que querem seus promotores? Não dizem ou anunciam. Emudecem sob o peso do crime cometido. Quem são eles? Escondem-se no anonimato. Só se sabe que querem derramar sangue brasileiro (...). Tranquilize-se pois a nação: o governo cumprirá seu dever. Forte pelo direito e pelos meios de ação que dispõe, levará de vencida inflexivelmente na defesa da Constituição os inimigos da pátria. Eles não venceram com opinião manifestada nas urnas; não vencerão agora pelas armas, traço primitivo e selvagem do processo de resolver questões políticas."* Manifesto de Washington Luís, 9 de Outubro de 1930.

Responda com atenção:

1) O que foi a Revolução de 1930? Por que ela ocorreu?

3) Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) (2 pontos) :

( ) A Aliança Liberal foi formada pelos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba em oposição às políticas paulistas, representadas por Washington Luís.

( ) A Revolução Constitucionalista de 1932 lutava a favor da ditadura no Brasil e pelo fim da Constituição.

( ) Durante o Governo Provisório instituído após 1930, os Governadores eram eleitos democraticamente pela população.

( ) O Estado Novo foi um governo democrático instituído através da vitória de Getúlio Vargas na eleição de 10 de novembro de 1937.

( ) Durante o Estado Novo a economia brasileira se caracterizou por uma forte intervenção estatal, como na criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Empresa Vale do Rio Doce, e do Conselho Nacional do Petróleo, o qual deu origem a Petrobrás.

4) Complete as lacunas utilizando corretamente as palavras abaixo (2 pontos):

ANL – AIB – Nazismo – Socialismo

A \_\_\_\_\_, que era inspirada nas idéias do \_\_\_\_\_ achava que a democracia era um regime incapaz de tirar o Brasil da crise, enquanto a \_\_\_\_\_, que tinha como principal dirigente Luís Carlos Prestes, defendia reformas populares e a implantação do \_\_\_\_\_ no Brasil.

5) Marque a resposta certa:

- A CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas):

- (e) Gerou profunda insatisfação aos trabalhadores, pois tiveram sua jornada de trabalho aumentada.
- (f) Beneficiou as crianças, que agora podiam trabalhar livremente
- (g) Instituiu um conjunto de direitos conquistados pelos trabalhadores, como o salário mínimo e a jornada de trabalho diária de 8 horas.
- (h) Foi uma política sem relevância, que apenas favoreceu os grandes empresários.

- A Constituição de 1934 instituiu novos marcos na sociedade brasileira, como:

- (a) A consagração do nazismo como ideal nacional
- (b) O direito de férias não remuneradas
- (c) O fim da política do café com leite
- (d) A conquista do direito ao voto e do salário equivalente para as mulheres

**"O que mais preocupa não é o grito dos violentos, dos corruptos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética. O que mais preocupa é o silêncio dos bons."** *Martin Luther King, Pastor e ativista político norte-americano assassinado em 4 de abril de 1968.*

## Avaliação de Lucas

### Teste 4º Bimestre

1 – (Valor 3,5) Segundo o compositor mineiro Fernando Brant, **as lágrimas do golpe de 1964 ainda são justas**. Baseado/a nessa afirmação e nas discussões em sala de aula construa um pequeno texto **ressaltando a experiência democrática interrompida com o Golpe de 1964 e apontando as conseqüências do regime militar observadas, ainda, nos dias de hoje**.



(NOVAES, Carlos Eduardo. LOBO, César. **História do Brasil para principiantes**: 500 anos de idas e vindas. São Paulo: Editora Ática, 2003.)

2 - (Valor 3,5) A charge acima faz referência direta à Ditadura Militar Brasileira. Construa um pequeno texto relacionando **propaganda oficial, censura, meios de comunicação e oposição ao regime militar**.

**Boa Prova!!! Letra Legível Por Favor!!!!**

### Prova 4º Bimestre

1 – (Valor 1)

“Caminhando e cantando

E seguindo a canção

Somos todos iguais,

Braços dados ou não.

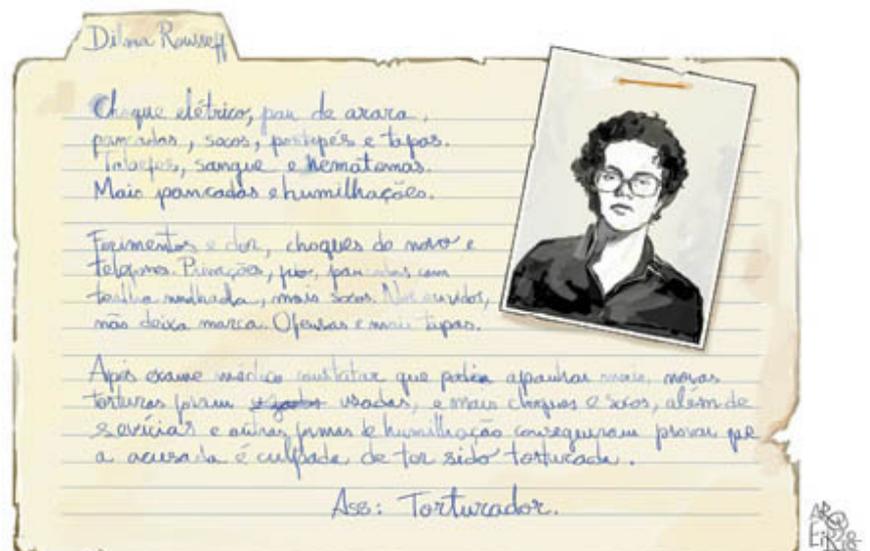
Nas escolas, nas ruas,

Campos, construções

Caminhando e cantando,

E seguindo a canção. (...)”

**PRA QUEM AINDA TÁ CURIOSO, EIS UM RESUMO DA FAMOSA FICHA...**



(Geraldo Vandré, 1968)

Os festivais da canção eram ocasiões nas quais novas vozes e novos compositores passavam a ser conhecidos pelo público. Era o momento das torcidas, dos cartazes na platéia, de poder, de alguma forma, demonstrar a insatisfação contra o regime militar. Porém, em 13 de dezembro de 1968, no mesmo ano em que os jovens se atreviam a cantar e aplaudir "Pra não dizer que não falei das flores", o governo militar anunciou à nação o Ato Institucional n. 5.

Por esse ato,

- a) ficavam suspensos todos os direitos civis e constitucionais e autorizava-se o presidente a decretar o recesso do Congresso Nacional.
- b) iniciava-se a abertura política no Brasil, com a liberação do pluripartidarismo e a anistia geral e irrestrita.
- c) a censura prévia foi definitivamente abolida e retornaram as eleições diretas para os governos estaduais.
- d) foram convocados deputados e senadores para a elaboração de uma nova Constituição, a vigorar no ano seguinte.
- e) tornou-se indireta a eleição para os governos estaduais e para os prefeitos de capitais consideradas de segurança nacional.

2 - **(Valor 1)** O fim do período militar no Brasil (1964-1985) ocorreu de forma

- a) conflituosa, resultando em um rompimento entre as Forças Armadas e os partidos políticos.
- b) abrupta e inesperada, como na Argentina do General Gualtieri.
- c) negociada, como no Chile, entre o ditador e os partidos políticos na ilegalidade.
- d) lenta e gradual, como desejavam setores das Forças Armadas.
- e) revolucionária, orientada pelas esquerdas ressurgidas da década de 1960.

3 - **(Valor 1)**

(Charge publicada no jornal *O Dia*, Rio de Janeiro. Aroeira. Dia: 21/11/2010)

A charge acima faz menção a uma prática comum na Ditadura Militar brasileira. **Comente essa prática demonstrando os caminhos tomados pelos opositores do regime militar naquela época.**



NOVAES, Carlos Eduardo. LOBO, César. **História do Brasil para principiantes**: 500 anos de idas e vindas. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 275.)

4 – **(Valor 1)** A charge acima explicita quais características do “milagre econômico” do Governo Médici (1969-1974)?

5 - **(Valor 1)** O atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, esteve a frente de um importante movimento no final dos anos 70: as greves do ABC. Sobre esse movimento, é correto afirmar que:

- a) era de crítica à política econômica do governo Figueiredo e contribuiu para a reorganização do sindicalismo no Brasil.
- b) a intensa repressão policial deu um fim rápido ao movimento.
- c) a Igreja, aliada do governo, nunca prestou ajuda aos grevistas.
- d) representaram o único foco de resistência trabalhista, tendo em vista que outras categorias, temendo a repressão do governo, não participavam de greves.
- e) as greves do ABC tinham fundo apenas ideológico, pois o "milagre brasileiro" vivia o seu apogeu.

6 – **(Valor 1)** Durante a ditadura militar, Chico Buarque compôs esta música destinada a um amigo exilado, com o intuito de enviar-lhe notícias do Brasil. Analise este trecho da composição:

**“MEU CARO AMIGO**

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever

Mas o correio andou arisco\*

Se me permitem vou tentar lhe remeter

Notícias frescas neste disco

Aqui na terra tão jogando futebol

Tem muito samba, muito choro e rock'n roll

Uns dias chove noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui está preta

Muita mutreta pra levar a situação

Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça

Que a gente vai tomando que também sem a cachaça

Ninguém segura esse rojão”

A Marieta\*\* manda um beijo para os seus

Um beijo na família, na Cecília e nas crianças

O Francis\*\*\* aproveita pra também mandar lembranças

A todo o pessoal, adeus

(\* arisco - intratável, que não se pode domesticar;

\*\* Marieta Severo, que, na época, estava casada com Chico Buarque; \*\*\* Francis Hime, outro compositor brasileiro)

Com base nas informações recebidas a respeito da ditadura militar, assinale a alternativa que representa uma interpretação válida para os versos de Chico Buarque.

- a) Chico preferiu escrever uma música a enviar uma carta porque os serviços postais, naquela época, ainda estavam muito atrasados.
- b) O compositor não queria entristecer o seu amigo e, por isso, contou-lhe sobre o tempo, música e futebol para ocultar-lhe os problemas do país.
- c) Naquela época o autor ainda não tinha tomado consciência das violências cometidas pela ditadura e, por isso, nada falou sobre elas.
- d) A violência contra a privacidade e o sigilo da correspondência obrigava o autor a utilizar códigos a serem decifrados pelo amigo.
- e) A falta de assunto demonstrada nos versos expressa um certo afastamento afetivo entre os dois, devido à distância que os separava.

7 - (**Valor 1**) No ano de 2004, várias publicações e atividades acadêmicas foram efetuadas em diferentes cidades e instituições brasileiras, objetivando discutir - quarenta anos depois - os significados e conseqüências do Golpe Militar, ocorrido no país em 1964.

Sobre os significados, conseqüências e reações às medidas praticadas pelos governos militares no Brasil, no comando do país a partir de 1964, é possível afirmar que

I - no governo do Presidente Castelo Branco, foram estabelecidas as eleições indiretas para Presidência da República, que passaram a ser prerrogativa exclusiva do Congresso Nacional. Implementou-se, também, uma legislação partidária que forçou, na prática, a organização de apenas dois partidos: um de partidários do governo e outro de oposição.

II - entre as medidas positivas adotadas pelos dois primeiros governos militares no Brasil, é possível destacar o combate à inflação, a promoção do desenvolvimento econômico e a implantação do pluripartidarismo, que contribuiu para a fragmentação das forças políticas conservadoras e unificação dos partidos políticos progressistas.

III - a partir do final da década de 1970, na região do ABC paulista, os trabalhadores passaram a reorganizar suas entidades sindicais e progressivamente foram assumindo uma postura combativa, reivindicando melhores salários e negociações dos acordos coletivos de trabalho entre patrões e empregados, de forma direta, sem a interferência do Estado.

IV- a campanha em defesa de eleições diretas para presidente da República foi um movimento suprapartidário que influenciou diretamente os membros do Congresso Nacional na histórica sessão que aprovou a emenda Dante de Oliveira, instituindo eleições diretas após 20 anos e pondo fim à ditadura militar.

Assinale a alternativa correta.

- a) Apenas I e IV estão corretas.
- b) Apenas I e III estão corretas.
- c) Apenas II e IV estão corretas.
- d) Apenas II e III estão corretas.
- e) Todas estão corretas.

8 - (Valor 1)

"[...] meu Brasil

Que sonha com a volta do irmão do Henfil

Com tanta gente que partiu num rabo-de-foguete

Chora a nossa pátria, mãe gentil

Choram Marias e Clarisses no solo do Brasil"

(João Bosco e Aldir Blanc - 1979. Disponível em: <<http://www.di.ufpe.br/~pac/mpb/>>. Acesso em: 06 set. 2004.)

Baseando-se nos fragmentos textuais transcritos acima e nas discussões sobre a Ditadura Militar no Brasil no final da década de 1970, qual lei surgiu nesse contexto? O que essa lei garantia? Por que alguns grupos sociais pedem sua revisão atualmente?



(SAMUCA, Diário de Pernambuco, 14/04/2000)

9 - (Valor 1) A charge acima faz referência a uma característica marcante da política neoliberal do Governo FHC (1995-2002):

- a) criação do Plano Real e desvalorização da moeda brasileira.
- b) estatização das indústrias de base.
- c) privatização das empresas públicas.

d) apoio aos subsídios à agricultura dos países desenvolvidos.

e) “apagão” elétrico.

**10 – (Valor 1)**

**Concentração de terras no Brasil é mantida**

“A desigualdade na distribuição de terras no país permaneceu inalterada nos últimos 20 anos. Enquanto as unidades rurais com até 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área total dessas unidades, a fatia ocupada pelas propriedades com mais de mil hectares concentram mais de 43% da área total. A constatação é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que divulgou nesta quarta-feira o censo agropecuário de 2006, cujos dados sobre a concentração da propriedade da terra revelam uma realidade rural semelhante aos últimos censos produzidos pelo órgão, em 1996 e 1985.”

(Jornal do Brasil. Retirado de <http://jbonline.terra.com.br/pextra/2009/10/01/e011010175.asp> Acessado em 21/10/2009)

Entre os principais problemas sócio-econômicos brasileiros, destaca-se a questão da terra, que tem gerado violentos conflitos no campo entre os "sem terra", proprietários e governo. Analise a atual distribuição de terras no Brasil relacionando-a às reivindicações do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

**PROVA - 4º Bimestre**

**1 – (Valor 3,5)** Complete a tabela com as opções abaixo:

**ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL**

XXXXXXXXXXXXXXXXX	<b>Esfera Federal</b>	<b>Esfera Estadual</b>	<b>Esfera Municipal</b>
		Governador	
Poder Legislativo			
	Ministros do STF e juízes federais	Juízes estaduais	XXXXXXXXXXXXXXXXX

**Opções:** 1 – Presidente; 2 – Poder Judiciário; 3 – Poder Executivo; 4 – Vereador; 5 – Prefeito;

6 – Deputado Estadual; 7 – Deputado Federal e Senador.

**2 – (Valor 1,5)** Compare como era o voto na primeira **Constituição do Brasil (1824)** com o voto atualmente no Brasil.

**3 – (Valor 1)** Observe as imagens abaixo:



Através das imagens, podemos dizer que as roupas das crianças:

- Não se modificam de acordo com a sociedade.
- Modificam-se de acordo com o tempo e a sociedade.
- Permanecem iguais com o passar do tempo.
- Melhoram de qualidade com o passar do tempo.



(NOVAES, Carlos Eduardo. LOBO, César. **História do Brasil para principiantes: 500 anos de idas e vindas.** São Paulo: Editora Ática, 2003.)

4 – A charge ao lado faz referência a Dom Pedro I e à **Constituição de 1824**, a primeira do Brasil. Sobre essa Constituição:

- (Valor 1) Cite duas características.
- (Valor 1) Explique o que era o **Poder Moderador**.



(NOVAES, Carlos Eduardo. LOBO, César. **História do Brasil para principiantes**: 500 anos de idas e vindas. São Paulo: Editora Ática, 2003.)

5 – (Valor 2) A charge acima faz referência ao Brasil do século XIX. Nessa época o Brasil conquistou a Independência (1822). O que não mudou imediatamente após essa data? Os interesses de quais grupos sociais foram atendidos após a Independência do Brasil?