



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS

A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos

RIO DE JANEIRO

2019

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS

A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel

RIO DE JANEIRO

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

B375(Bomfim Martins, Marcus Leonardo
A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE
HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de
livros didáticos / Marcus Leonardo Bomfim Martins.
- Rio de Janeiro, 2019.
336 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino de História. 2. Avaliação Democrática da
Aprendizagem. 3. Aprendizagem histórica. 4.
Currículo. 5. Conhecimento Histórico Escolar. I.
Teresa Gabriel, Carmen, orient. II. Título.

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS



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

A Tese intitulada **"A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos"**

Doutorando(a): **Marcus Leonardo Bomfim Martins**

Orientador(a): **Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)**

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

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Profa. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG)

***Aprovado "ad referendum" pela Presidente da Comissão Deliberativa o nome do Prof. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato para Presidente da Banca em 30/01/2019, em virtude da orientadora e presidente Profa. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec encontrar-se com problemas de saúde.**

Dedico essa tese a todos aqueles que, de alguma forma, lutam por uma sociedade radicalmente democrática, e aos alunos que já tive, tenho e terei.

AGRADECIMENTOS

Uma tese de doutorado não se restringe aos quatro anos regulamentares do curso, mas é resultado de toda uma trajetória percorrida em meio a variados/as e complexos/as ritmos, intensidades, experiências, encontros, desencontros, desafios, tensões, medos, enfrentamentos, vitórias, lutas, lutos, desejos, estabilizações, desestabilizações, reestabilizações, alegrias, tristezas, debates, embates, empoderamentos, vacilos, confianças, suspeições, dentre tantos outros aspectos que poderiam ser citados e que extrapolam os limites do doutorado, mas nele têm o ponto mais alto de seu contingente corte antagônico. Isso, porém, não significa dizer que há um marco zero, mas reconhecer que esse desfecho acadêmico/profissional não é, pois, efeito de sonhos previamente sonhados ou de caminhos previamente delineados, mas fruto de uma biografia articulada a condições objetivas necessárias e a outras biografias que em algum momento participaram do meu percurso e que agora merecem ser lembradas. Faço esse movimento ciente de que para além da dimensão social da memória que escolhe o que esquecer e o que lembrar, incorro em riscos decorrentes da memória física. Faz parte do processo.

Agradecer à Deus não significa aqui falar de alguém pregado na cruz, ou já livre dela, nem tampouco daquele o qual atribuem que folha alguma de uma árvore cai se não for da sua vontade. Não falo de santos, orixás e profetas, e muito menos de religiões. Falo daquilo que Caetano Veloso já chamou de Força Estranha, falo daquilo o qual recorro quando não mais me vejo em condições de caminhar com as próprias pernas ou os próprios pensamentos, falo daquilo que sustenta minha confiança e não me permite desistir, falo daquilo o qual agradeço quando o bom “inesperado faz uma surpresa”, falo daquilo, enfim, que não consigo explicar, mas que me dá a certeza de que os caminhos pelos quais trilho valem a pena serem trilhados, mas principalmente de que nunca estive sozinho.

Aprendi durante meu processo formativo como pesquisador da Educação, com base em pesquisas empíricas, o peso significativo da família para o desempenho dos estudantes, o que compreende desde o acesso a bens materiais e culturais, até a escolarização dos pais, passando pelo valor atribuído à educação. Saber disso legitima teoricamente, ainda que não precisasse, o papel dos meus pais nesse processo de tornar-me Doutor. Se suas escolarizações foram precárias, não posso dizer o mesmo do que me foi disponibilizado em termos de responsabilidade com a minha escolarização, e de condições materiais minimamente suficientes. Agradeço à minha mãe, Edna, todos os incentivos diante das minhas ideias de

formação, todos os pedidos aos vizinhos para que baixassem o barulho para que eu pudesse estudar com mais tranquilidade, por me lembrar desde os estudos para o vestibular de que eu também precisava comer e dormir, todo o acolhimento quando das minhas frustrações acadêmicas desde o ensino fundamental, todas as orações com pedidos de proteção, todas as lágrimas roladas de sincera felicidade com as minhas conquistas acadêmico-profissionais, todas as vezes em que me disse que meu sucesso não era uma possibilidade, mas uma certeza. Agradeço ao meu pai, Marcus, por todo o rigor dispensado à minha escolarização, por apoiar minhas escolhas acadêmico-profissionais, por se empenhar em tentar entender a dinâmica da pós-graduação *stricto sensu* e meu objeto de pesquisa, pela felicidade com a qual recebe as notícias de minhas conquistas. A ambos agradeço ainda os esforços para me oferecer as melhores escolas que puderam, e a compreensão com o necessário afastamento físico, principalmente nesse último ano, praticamente todo ele voltado prioritariamente para a escrita dessa tese.

Uma tese não pertence apenas ao seu autor. Os diálogos com e contra outros pesquisadores, as subjetividades de quem escreve e para quem se escreve, seu contexto de produção, dentre outros, participam da constituição de seu “lugar de autoria”. Neste particular, quero reverenciar e agradecer à pessoa que partilhou comigo os últimos 11 anos desse tornar-me Doutor, com tudo o que esse processo exigiu de bom e de sacrificante. Ela vibrou, sorriu, chorou de alegria, chorou de angústia, amparou, reclamou, engoliu, adoeceu, se doou, negou, aceitou, ignorou, sofreu, resistiu, sustentou, fortaleceu, esperou, negociou, apoiou, viveu. Regilane, muito obrigado por comprar a minha briga e viver o meu sonho junto comigo! Você é coautora dessa tese e está entre os gigantes sobre os quais subi nos ombros para chegar até aqui. Eu te amo! Je t'aime! I love you! Yo te amo!

Agradeço à Lillian, minha irmã e comadre, por toda a torcida, todo o apoio e toda a felicidade que explicita com as minhas conquistas, e também por ter me presenteado com um sobrinho/afilhado que faz aumentar a minha responsabilidade. Marcus Junior e Jordana que, aos seus modos, reconhecem os esforços empreendidos para chegar até aqui. Ao Leandro que se aqui estivesse certamente estaria orgulhoso do irmão. A vocês também às minhas desculpas pelo afastamento necessário.

Marcus Vinicius e Arthurzinho, meus afilhados, cuja distância incomoda, mas que um dia certamente entenderão essa necessidade. “Porcalludo” e “Bacabal”, o Dindo agradece o carinho e os sorrisos de vocês nos momentos em que estamos juntos. Contem comigo na trajetória escolar de vocês.

A responsabilidade de ter sido o primeiro membro da família a chegar a Universidade Pública mostra o quão difícil foi a trajetória de pais, avós e tios. Agradeço a todos vocês pelo apoio e pela torcida por meio da reverência à minha vó, Ilma, que do seu jeito todo particular se orgulha do neto que precisa “tomar cuidado para não ficar maluco de tanto estudar”. A vocês, aos demais familiares, e também à minha sogra e tia emprestada, Preta, meu muito obrigado e minhas desculpas pelas ausências.

Chegou à hora de falar dos irmãos que, se não temos o mesmo sangue, é apenas por mera burocracia da natureza e/ou do destino, comprovando a tese de que a afinidade não está no que corre nas veias, mas na afetividade, na cumplicidade, no companheirismo e em outros aspectos de difícil mensuração. Ao longo de todo o meu percurso alguns assumiram esse lugar de irmão. Em alguns momentos alguns estiveram mais presentes, em outros momentos foram outros, mas sempre soube que podia contar com cada um de vocês. Com a maioria de vocês são mais de 20 anos de amizade. Rimos, zoamos, bebemos, comemos muito churrasco, choramos e partilhamos bons e maus momentos. Essas experiências ajudaram a me formar. Sei que a conclusão dessa etapa deixa feliz também cada um de vocês. Meu muito obrigado por estarem ao meu lado, Abelha, Marcão, Marcelo, Tuiú, Velho e Vicente.

A defesa dessa tese fecha mais um ciclo formativo que se iniciou há 30 anos quando ingressei na primeira escola. Durante todo esse tempo, inúmeros foram os professores que passaram pela minha vida. Com todos aprendi alguma coisa, seja o conteúdo ensinado, a forma de lidar com os alunos ou até mesmo o que não fazer sendo professor. Durante o doutorado novos professores reforçaram esse time. No âmbito do PPGE agradeço aos professores Márcio da Costa, Renato Oliveira e Rodrigo Rosistolato. Como visitante de outros programas de pós-graduação, agradeço os aprendizados e os acolhimentos das professoras Isabel Ortigão, Miriam Leite e Raquel Goulart do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, à professora Flávia Eyler do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-RJ e em especial ao professor Marcelo Andrade (*in memoriam*) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ.

Fazer ciência implica um inescapável processo de socialização científica e validação dos processos e dos resultados percorridos e obtidos pelos pares. Nesse sentido, as bancas preliminares e a banca final possuem importância ímpar nesse tornar-se doutor. Assim agradeço imensamente todas as contribuições obtidas durante o exame de projeto, o exame de qualificação, e as discussões que certamente serão profícuas na banca de defesa. Ao professor Rodrigo Rosistolato sou grato pelas contribuições referentes à socialização científica, ao rigor metodológico, e pela participação no exame de projeto e pelo aceite em compor como

suplente a banca de defesa. Além disso, retomando esse agradecimento já posteriormente à defesa, agradeço também ao professor Rodrigo pela presteza, cordialidade e responsabilidade com que conduziu a banca de defesa diante da contingência que emergiu. Minha admiração aumentou ainda mais. À professora Miriam Leite agradeço as trocas que se iniciaram desde a banca de defesa do mestrado, passando pela disciplina que cursei na UERJ, e pelo aceite em compor a suplência da defesa do doutorado. Seu rigor teórico e sua empatia muito contribuíram para minha formação.

À professora Claudia Fernandes o meu agradecimento por aceitar o convite para participar da banca final. Sua participação será bastante rica para enriquecer os diálogos que busco com o campo da avaliação Educacional. Que seja o primeiro de tantos outros diálogos.

Agradeço ao professor Luis Fernando Cerri por aceitar compor a mesa de defesa do doutorado, e pelo esforço empreendido para poder estar presente. Tenho certeza que sua leitura será de enorme valia para meu enriquecimento como pesquisador do Ensino de História. Espero que seja apenas o primeiro de muitos diálogos acadêmicos.

Sou também muito grato à professora Helenice Rocha. Ela de alguma forma acompanha minha trajetória acadêmica desde a minha primeira apresentação de trabalho em uma ANPUH nacional, que foi em São Paulo em 2011, e esteve presente no exame de qualificação com importantes contribuições para que eu deslocasse a posição do bode que estava na sala. Muito obrigado e tenho certeza que manteremos fortes vínculos acadêmicos.

Mais do que agradecer, quero aqui estender tapete vermelho para a professora Ana Maria Monteiro, pois ela é uma das principais responsáveis por eu ter acreditado um dia que era possível chegar até aqui, e cheguei. Desde 2008 no CESPEB tenho contato com a professora Ana, e foi ela que quando da defesa da monografia da especialização, na condição de membro da banca, me sugeriu apresentar o resultado da pesquisa na ANPUH. Naquele momento começava o meu mergulho acadêmico em águas mais profundas. Desde então ela sempre esteve presente: coordenadora de simpósios nos quais apresentei trabalhos, banca de processos seletivos de mestrado e doutorado, professora de disciplinas da pós-graduação, bancas de exame e qualificação, e agora banca da defesa do doutorado, sem contar a honra da experiência de partilhar a organização do livro *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. E como cereja do bolo, ouvi da professora Ana Monteiro durante o exame de qualificação que eu já era um intelectual. Ouvir isso dessa grande referência do Ensino de História massageou o ego, mas aumentou bastante a minha responsabilidade. Muito obrigado é tudo o que esse espaço me permite fazer, mas a reverência é eterna.

Desde 2013 fazendo parte do PPGE/UFRJ não há como não sublinhar a atuação da Sol. Mulher guerreira, competente, altruísta e sempre sorridente. Lidera com esmero a secretaria do Programa. Sol, muito obrigado por tudo e parabéns por ser a pessoa que és! E dentro do PPGE/UFRJ faço parte da linha Currículo, Docência e Linguagem que articula vários grupos de pesquisa e que permitem contatos e trocas com estudantes de outros grupos. Assim, agradeço a parceria da Adriana Ralejo, da Mariana Amorim e da Vivi Grace. Que as preocupações com o Ensino de História continuem sendo o ponto nodal que nos articula.

Chegou o momento de agradecer aos companheiros do GECCEH, grupo este que assume relevância significativa em meus processos de subjetivação/identificação como pesquisador da Educação, do Ensino de História, do Currículo e também professor da educação básica. Nesses seis anos ininterruptos de participação aprendi demais em vários sentidos com todos que por ali passaram ou permanecem, pois trata-se de um grupo de excelência, atestada por sua produção acadêmica de destaque e pelas inserções profissionais de seus membros. No espaço-tempo do meu doutoramento circularam/circulam pelo grupo entre mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica: Alexandre, Alexia, Beatriz, Bruna, Diego, Érika, Hellen, Isabella, Juliana, Karine, Luciano, Luciene, Marcus Vinicius, Natália, Perpétua, Renata Roberta, Renata Soares, Vitor Barcelos e Vitor Sader. Galera, obrigado pelas trocas, pelos aprendizados, pelos risos, pelos lanches (escassos), pelo companheirismo. Muito bom estar ao lado de pessoas inteligentes, engajadas e divertidas como vocês. Um agradecimento especial à Érika pelo convite para falar sobre avaliação no ensino de História para suas turmas da UFF, e ao Luciano pela imensa presteza em fazer o *abstract*.

Da Velha Guarda do GECCEH – lugar de reverência - faço dois agradecimentos especiais: Warley da Costa – me confiou a oportunidade de orientar duas monografias do CESPEB na área do Ensino de História, curso o qual nutro enorme carinho; e Marcella Albaine – entrou junto comigo no mestrado e depois seguiu seu rumo acadêmico em outra instituição, mas cuja parceria se manteve e se intensificou no doutorado. Os áudios enormes, as leituras atentas, as dicas trocadas, os ouvidos abertos para desabafos mútuos e as injeções de ânimo são sintomas dessa relação. Muito obrigado por tudo!

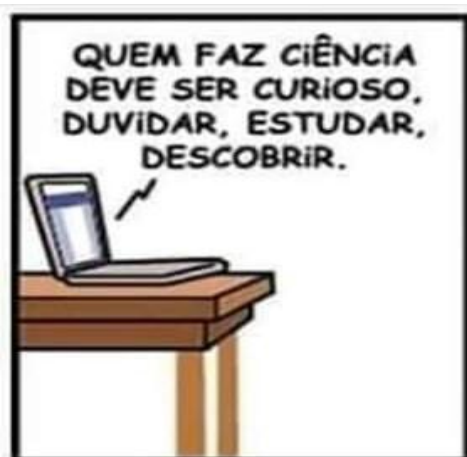
Faço também um agradecimento aos alunos que tive durante esse período. Nossas relações foram atravessadas pelo e produziram efeitos sobre o doutorado em função da complexidade das relações educacionais, e em particular no caso da História. Um destaque especial vai para a turma 3001 de 2018, turma esta que “não deixou” que eu me licenciasse para dedicar-me exclusivamente à conclusão do doutorado. As homenagens e os pedidos

emocionados para que eu permanecesse e minha escolha como paraninfo marcaram decisivamente minha trajetória como docente. Ainda que eu não tenha conseguido atingir meu objetivo em relação ao prazo de conclusão da tese, se me fosse dada a oportunidade de voltar no tempo, tenham a certeza de que eu decidiria novamente continuar com vocês. Muito obrigado pela confiança, pelo respeito e pelo carinho. Tenho muito orgulho de ter tido o privilégio de participar da formação de vocês.

Se a licença não obtida na rede estadual “apenas” atrasou a conclusão da tese, a ausência de licença nos meses de escrita na EQ impediria a conclusão desse trabalho, portanto, agradeço imensamente à EQ e à UFRJ na figura dos dois principais responsáveis pela concessão desse tempo para estudo: Fabio e Andréa. Muito obrigado por confiarem em mim e me tranquilizarem nos momentos de angústia em relação ao afastamento. Essa confiança de vocês não tem preço. Aproveito ainda para agradecer aos demais colegas da Seção de Ensino que se organizaram para dar conta da minha ausência.

Agradeço ainda a várias pessoas que de alguma forma participaram desse processo: Katharine, Márcia Valladão, Karen, Aline Castellar, Luiz Cristino, Leonardo Augusto, Cinthia Monteiro, Heloísa Barroso, dentre outros cuja memória física me impede nesse momento de registrar. Assim, o agradecimento se estende a todas as pessoas que em algum momento ao menos tiveram uma reação (por menor que seja) positiva com o meu processo de doutoramento.

Finalizo essa seção reverenciando minha guru intelectual: Carmen Teresa Gabriel. O imponderável fez uma surpresa e a retirou da culminância institucional do meu processo formativo, no entanto, não há como não sublinhar os 12 anos de relação iniciada com a turma de Didática Especial e Prática de Ensino em 2007, passando pelo CESPEB, mestrado e doutorado. Com ela aprendi a teorizar minhas práticas, a distinguir pesquisa de docência, ainda que pontes interessantes possam ser estabelecidas, fui iniciado na socialização científica, amadureci ainda mais minha autonomia. Suas provocações e desestabilizações são indispensáveis à inquietude e angústia necessárias ao fazer pesquisa. Com inteligência, sagacidade, competência, coragem e compromisso social contribui decisivamente para a formação de quadros qualificados para a atuação no campo educacional. Agradeço toda a confiança depositada expressa por meio de estímulos, de parceria na escrita de textos, do convite para a coorganização do livro anteriormente mencionado, da possibilidade de apresentar o GECCEH em eventos, dentre outros aspectos. Se me tornei um intelectual como disse a professora Ana Maria Monteiro, devo isso a você, Carmen! Muito obrigado!



RESUMO

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

Essa tese de doutorado se inscreve nas fronteiras borradas entre os campos do Currículo e do Ensino de História. Em diálogo com os campos da História, da Didática e da Avaliação defendo a vinculação intrínseca entre *ensino* e *aprendizagem* e as práticas a eles associadas nas relações escolares, com destaque pra a *avaliação*, e as singularidades epistemológicas do “ensino de”. Com o objetivo de problematizar as aprendizagens históricas que têm sido legitimadas na educação básica no Brasil, optei pelos exercícios e atividades de livros didáticos de História – aqui concebidos como entre-lugar entre *avaliação* e *aprendizagem* - como corpo empírico para a pesquisa em função da presença recorrente do livro didático nas escolas brasileiras propiciada pela consolidada política nacional relativa à sua avaliação e distribuição no sistema de ensino da educação básica, que constitui um dos processos de validação do *código disciplinar* (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) da História pela sua *comunidade disciplinar* (COSTA; LOPES, 2016). A partir de uma abordagem discursiva inscrita na postura epistêmica pós-fundacional - que ao questionar os fundamentos últimos dos processos de significação desloca para o jogo político o processo de construção de leituras do e no social - busco desenvolver e sustentar a tese de que *no âmbito escolar, a validação das aprendizagens em História ocorre em meio à articulação entre cultura histórica e cultura escolar, articulação essa percebida como condição sine qua non para tornar possível a avaliação sem abrir mão do domínio do verdadeiro (fluxos de cientificidade), e tampouco das demandas de diferença (fluxos axiológicos) que interpelam cada contexto no qual se desenvolvem relações de ensino-aprendizagem da História escolar*. A partir da análise foi possível conceber os exercícios de livros didáticos de História a partir da perspectiva de *espaço-disjuntivo* de Biesta (2017), pois ao mesmo tempo em que permitem avaliar algumas apropriações de conhecimentos, também abrem espaço para que os estudantes se tornem presença, sem, contudo, renunciar aos conteúdos curricularizados.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Avaliação democrática da aprendizagem; Aprendizagem histórica; Conhecimento histórico escolar; Pós-fundacional.

ABSTRACT

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **THE (IM)POSSIBILITY OF THE ASSESSMENT IN THE HISTORY TEACHING: na analysis throug exercises in textbooks.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

This doctoral dissertation is inserted into the frontiers of Curriculum studies and History teaching. In a dialogue with the History, Didactic and Assessment fields, I argue for the defense of a correspondence between *teaching* and *learning* and the practices associated to them in the school's relation, focusing on the *assessment*, and the epistemological singularities of the teaching's practice. With the intention of questioning the historical learnings that have been legitimated in the Brazilian's basic education, I choose the exercises and activities of History's textbooks – which in this text are conceived as a between-place of *assessment* and *learning*- as an empirical data to my research because of the recurrent presence of textbooks in Brazilian schools propitiated by the consolidated national policies in relation to its assessment and distribution in the basic education, which constitute one of the processes of the *disciplinary code's* validation (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) by its *disciplinary community* (COSTA; LOPES, 2016). Through a discursive approach in the light of post-foundational perspective- which questioning the last fundamentals of the meaning processes, dislocates to the political game the process of reading construction of and in the social- I intend to develop and defend the thesis that *in the school environment, the validation of History learning occur between the articulation of historical culture and school culture, whose articulation is perceived as a sine qua non condition to propitiate the assessment without casting aside truth domain (scientific fluidity) and the difference demands (ontological fluidity) that interpellate each context, in which is developed relations of the History teaching-learning.* Through the analysis, it was possible to conceive that the exercises in the History textbooks, by the support of the perspective of Biesta's disjunctive space (2017), may allow to evaluate some knowledge appropriations, at the same time they can permit students *to become into presence* (BIESTA, 2017), without, on the other hand, renouncing the curricular contents.

Keywords: History teaching; Curriculum; Democratic learning assessment; Historical learning; School historical knowledge; Post-foundational.

RÉSUMÉ

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **LE (IM)POSSIBILITÉ DE L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE**: une analyse à partir d'exercices manuels scolaires. Rio de Janeiro, 2019. Thèse (Doctorat en éducation) - Université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brésil 2019.

Cette thèse de doctorat est sur les frontières floues entre les champs du curriculum et enseignement de l'histoire. En dialogue avec les champs de l'Histoire, de Didactique et d'Évaluation, je préconise le lien intrinsèque entre *l'enseignement* et *l'apprentissage*, et les pratiques qui leur sont associées dans les relations scolaires, en mettant l'accent sur *l'évaluation*, et les singularités épistémologiques de « enseignement de ». Dans le but de problématiser l'apprentissage historique légitimé dans l'éducation de base au Brésil j'ai opté pour les exercices et activités des manuels d'histoire – ici conçu comme entre-lieu entre évaluation et apprentissage – comme corps empirique pour la recherche en raison de la présence récurrente de manuels dans les écoles brésiliennes favorisée par la politique nationale consolidée concernant son évaluation et sa répartition dans le système éducatif de l'éducation de base, qui est l'une des procédures de validation du *code disciplinaire* (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) d'histoire par sa *communauté disciplinaire* (COSTA; LOPES, 2018). D'une approche discursive inscrite dans la posture épistémique post-fondamental – qu'en remettant en question les derniers fondements des processus de signification, on déplace vers le jeu politique le processus de construction de lectures du et dans le social – je cherche à développer et à soutenir la thèse que *dans le contexte scolaire, la validation de l'apprentissage en histoire se produit au milieu de l'articulation entre culture historique et culture scolaire, articulation perçue comme une condition sine qua non pour permettre l'évaluation sans abandonner le domaine du vrai (courants de cientificidade), ni des demandes de différence (flux axiologiques) qui abordent chaque contexte dans lequel des relations enseignement-apprentissage sont développées dans l'histoire de l'école.* À partir de l'analyse, il a été possible de concevoir les exercices manuels d'histoire du point de vue de *l'espace-disjonctif* de Biesta (2017), car, s'ils permettent d'évaluer certaines appropriations du savoir, ils ouvrent également un espace où les étudiants peuvent devenir présents (BIESTA, 2017), sans toutefois renoncer au contenu du curriculum.

Mots-clés: enseignement de l'histoire; Programme d'études; Évaluation démocratique de l'apprentissage; Apprentissage historique; Connaissances scolaires historiques; Postfoundational.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 1 – Apresentação das seções de atividades – 9º ano (1ª parte)
- Imagem 2 - Apresentação das seções de atividades – 9º ano (2ª parte)
- Imagem 3 – História como versão – A Era Vargas – *Para refletir* – 9º ano
- Imagem 4 - História como versão – A Era Vargas – *Para refletir* – 3º ano
- Imagem 5 – Empatia – O Brasil na Nova Ordem Mundial – *Para refletir* - 9º ano
- Imagem 6 - Empatia – O Brasil na Nova Ordem Mundial – *Para refletir* - 3º ano
- Imagem 7 – Imagens apenas ilustrativas na seção *Para refletir* – 9º ano
- Imagem 8 – Imagens como dispositivo disparador de reflexões – *Para refletir* - 3º ano
- Imagem 9 – Ausência de discussão na seção *Para refletir* – 9º ano
- Imagem 10 – dimensão axiológica qualidade do serviço público 1 - *Dialogando* – 3º ano
- Imagem 11 - dimensão axiológica qualidade do serviço público 2 - *Dialogando* – 3º ano
- Imagem 12 - dimensão axiológica qualidade do serviço público 3 – *Dialogando* – 3º ano
- Imagem 13 – Vozes do passado – *Leitura e escrita em História* – 9º ano
- Imagem 14 – A Nova Ordem Mundial – *Cruzando fontes* – 9º ano
- Imagem 15 –O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial - *Cruzando fontes* – 3º ano
- Imagem 16 – Preservação ambiental – *Cruzando fontes* – 3º ano
- Imagem 17 – Fonte e relação passado-presente – *Você cidadão* – 9º ano
- Imagem 18 – Fonte e relação passado-presente – *Integrando com* – 3º ano
- Imagem 19 – Relação Epistêmica com o saber I – 9º ano
- Imagem 20 – Relação Epistêmica com o saber II – 9º ano
- Imagem 21 – Relação pessoal com o saber – 9º ano
- Imagem 22 – Relação pessoal com o saber – 9º ano
- Imagem 23 – Relação social com o saber – 9º ano
- Imagem 24 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – 3º ano
- Imagem 25 – Relação epistêmica com o saber – 3º ano
- Imagem 26 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – questões - 9º ano
- Imagem 27 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – gabarito - 9º ano
- Imagem 28 - Relações epistêmica e pessoal com o saber – questões - 3º ano
- Imagem 29 - Relações epistêmica e pessoal com o saber – gabarito - 3º ano
- Imagem 30 – Exemplo de estrutura das habilidades na BNCC
- Imagem 31 – Dimensão temporal de empatia e permanência – 9º ano
- Imagem 32 – Dimensão temporal de acontecimento – 9º ano

Imagem 33 – Dimensão temporal de acontecimento e simultaneidade – 9º ano
Imagem 34 – Gabarito com interdisciplinaridade com Arte – 9º ano
Imagem 35 – Gabarito com interdisciplinaridade com Língua Portuguesa – 9º ano
Imagem 36 – Gabarito com interdisciplinaridade com Matemática – 9º ano
Imagem 37 – Charge como referência para analogia – 3º ano
Imagem 38 – Gabarito com empatia e acontecimento – 3º ano
Imagem 39 – Charge exigindo interpretação – 9º ano
Imagem 40 – Foto apenas como ilustração – 3º ano
Imagem 41 – Foto exigindo interpretação – 9º ano
Imagem 42 – Mobilização de conhecimentos prévios – 9º ano
Imagem 43 – Item de consolidação/fixação – Seção Dialogando - 9º ano
Imagem 44 – Item de retransmissão problematizadora – Seção Dialogando - 3º ano
Imagem 45 – Perfil historiográfico – item de consolidação/fixação – 9º ano
Imagem 46 – Perfil historiográfico – item de retransmissão problematizadora – 3º ano
Imagem 47 – Perfil biográfico – *Leitura e escrita em História* - 3º ano
Imagem 48 – Perfil biográfico – *Leitura e escrita em História* – 9º ano
Imagem 49 – *Você cidadão* – Documento como fonte – 9º ano
Imagem 50 – *Você cidadão* – Documento como fonte – 3º ano
Imagem 51 – Questão discursiva tradicional com perfil de questionário – 9º ano
Imagem 52 – Questão discursiva tradicional com perfil de questionário – 9º ano
Imagem 53 – Questão discursiva problematizadora – Seção *Retomando* – 9º ano
Imagem 54 – Questão objetiva tradicional – Seção *Retomando* – 9º ano
Imagem 56 – Questão elaboração de ficha – Seção *Retomando* – 9º ano
Imagem 57 – *Integrando com Língua Portuguesa* – 3º ano
Imagem 58 – *Integrando com Língua Portuguesa* – 9º ano
Imagem 59 – Questões com fontes e perguntas semelhantes - Seção *Retomando* – 9º ano
Imagem 60 – Questões com fontes e perguntas semelhantes – Seção *Dialogando* – 3º ano
Imagem 61 – Questões e seções semelhantes – *Retomando* – 9º ano
Imagem 62 – Questões e seções semelhantes – *Retomando* – 3º ano
Imagem 63 – Questões e seções semelhantes – fonte textual – 9º ano
Imagem 64 – Questões e seções semelhantes – fonte gráfico – 3º ano
Imagem 65 – Avaliação das atividades do livro do 9º ano pelo PNLD 2017
Imagem 66 – Identificação e interpretação – *Para refletir* – 9º ano
Imagem 67 – Interpretação tradicional e histórica – *Para refletir* – 9º ano

Imagem 68 – múltiplas operações cognitivas – *Para refletir* – 3º ano

Imagem 69 – julgamento — *Dialogando* - 9º ano

Imagem 70 – conclusão – *Dialogando* – 9º ano

Imagem 71 – interpretação histórica – *Dialogando* – 9º ano

Imagem 72 – conclusão e julgamento – *Dialogando* – 3º ano

Imagem 73 – múltiplas operações cognitivas – *Retomando* – 9º ano

Imagem 74 – Explicação – *Retomando* – 3º ano

Imagem 75 – Reconhecer e outros – *Leitura e escrita em História* – 3º ano

Imagem 76 – múltiplas exigências – *Leitura e escrita em História* – 9º ano

Imagem 77 – Julgar – *Cruzando fontes* – 3º ano

Imagem 78 – múltiplas exigências – *Você cidadão* – 9º ano

Imagem 79 – múltiplas exigências – *Você cidadão* – 3º ano

Tabela 1 – Produções sobre aprendizagem história e avaliação no Banco da Capes

Tabela 2 – Produções sobre dimensão epistemológica da aprendizagem histórica e instrumentos de verificação de aprendizagem no Banco da Capes

Tabela 3 – Produções sobre avaliação e livro didático de História no Banco da Capes

Tabela 4 – Cinco coleções mais distribuídas para o 9º ano do ensino fundamental – 2017

Tabela 5 - Cinco coleções mais distribuídas para o 3º ano do ensino médio – 2015

Tabela 6 – Fontes mobilizadas – *Dialogando* – 9º ano x 3º ano

Tabela 7 – Partes da seção leitura e escrita em História – 9º ano x 3º ano

Tabela 8 – vozes do passado e/ou vozes do presente na leitura/escrita de textos – 9º ano x 3º ano

Tabela 9 – Perfil dos avaliadores do Edital PNLD 2017 – História

Tabela 10 – Perfil dos avaliadores do Edital PNLD 2018 – História

Gráfico 1 – Simpósios ensino de História – ANPUH anos 2010

Gráfico 2 – Textos sobre avaliação nos STs de ensino de História

Gráfico 3 – Influência dos vestibulares na seção *Retomando* – 3º ano

Gráfico 4 – Fontes mobilizadas – *Cruzando fontes* – 3º ano.

Gráfico 5 – Fontes – *Você cidadão* – 9º ano

Gráfico 6 – Relações com o saber – *Dialogando* e *Para refletir* – 9º ano

Gráfico 7 - Relações com o saber – *Dialogando* e *Para refletir* – 3º ano

Gráfico 8 - Relações com o saber – *Leitura e escrita, cruzando fontes, etc.* – 9º ano

Gráfico 9 - Relações com o saber – *Leitura e escrita, cruzando fontes, etc.* – 3º ano

Gráfico 10 – Perfil dos textos da seção *Leitura e escrita em História* – 9º ano

Gráfico 11 – Perfil dos textos da seção Leitura e escrita em História – 3º ano

Gráfico 12 – Distribuição dos itens da seção Retomando – 9º ano

Gráfico 13 – Exigências cognitivas – *Para refletir* – 9º ano

Gráfico 14 – Exigências cognitivas – *Para refletir* – 3º ano

Gráfico 15 – Exigências cognitivas – *Dialogando* – 9º ano

Gráfico 16 – Exigências cognitivas – *Dialogando* – 3º ano

Gráfico 17 – Exigências cognitivas – *Retomando* – 9º ano

Gráfico 18 – Exigências cognitivas – *Retomando* – 3º ano

Gráfico 19 – Exigências cognitivas – *Leitura e escrita em História* – 9º ano

Gráfico 20 – Exigências cognitivas – *Leitura e escrita em História* – 3º ano

Gráfico 21 – Exigências cognitivas – *Cruzando fontes* – 3º ano

Gráfico 22 – Exigências cognitivas – *Você cidadão* – 9º ano

Gráfico 23 – Exigências cognitivas – *Você cidadão* – 3º ano

Quadro 1 – Estrutura de Análise Empírica

Quadro 2 – Hierarquia de tarefas escolares e capacidades cognitivas

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História
EQ – Escola de Química
FAPERJ – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FE – Faculdade de Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História
GRDs – Grupos de Reflexão Docente
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaNEC – Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
MEC – Ministério da Educação
OCs – Orientações Curriculares do Rio de Janeiro
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PERSPECTIVAS EH – Perspectivas do Ensino de História
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAERJ – Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Rio de Janeiro
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
ST – Simpósio Temático
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

Introdução	25
Capítulo 1 – O jogo político da definição	34
1.1) Pesquisa e ciência na pauta pós-fundacional.....	38
1.1.1) Produzindo o objeto de pesquisa.....	43
1.2) Avaliação e Ensino de História: ausências sempre presentes.....	49
1.2.1) Banco da Capes.....	52
1.2.2) Os Anais da ANPUH.....	64
1.2.3) Os Anais do Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas EH.....	66
1.2.4) Os Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH.....	67
1.2.5) <i>Google Acadêmico, Scielo e Scopus</i>	67
1.3) Construindo a empiria.....	72
1.3.1) Apresentando as coleções didáticas escolhidas.....	77
1.4) O que dizem os títulos dos exercícios/atividades dos livros didáticos?.....	82
1.4.1) Para refletir.....	85
1.4.2) Dialogando.....	93
1.4.3) Retomando.....	98
1.4.4) Leitura e escrita em História.....	101
1.4.5) Cruzando fontes.....	104
1.4.6) Você cidadão.....	108
1.4.7) Integrando com.....	111

Capítulo 2 – Questões de aprendizagem: entre tradições e traduções.....	114
2.1) O significativo aprendizagem “sob rasura”.....	117
2.2) PCNs e BNCC: que sentidos de aprendizagem?.....	139
2.3) Conhecimento escolar: reafirmando uma aposta.....	146
2.4) Habilidades e Competências: uma ameaça ao conhecimento escolar?.....	152
2.5) Aprendizagem histórica: que fixações hegemônicas?.....	161
Capítulo 3 – Questões de avaliação: entre tradições e traduções.....	176
3.1) Avaliação em educação: que tradições problematizar?.....	178
3.2) Avaliação da aprendizagem: uma proposta democrática de relação com o conhecimento.....	188
3.2.1) Avaliação da aprendizagem: lutando por novos (?) sentidos.....	191
3.2.2) Avaliação democrática: que relação com a “relação com o conhecimento”?...200	
3.3) Exercícios de livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem.....	202
3.3.1) Avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho: entre aproximações e distanciamentos.....	203
3.3.2) Exercícios de livros didáticos no âmbito de uma avaliação democrática das aprendizagens.....	209
3.4) Exercícios de História: que propostas hegemônicas de questões?.....	212
Capítulo 4 – Avaliação de aprendizagens históricas: reafirmando a condição do Ensino de História como “lugar de fronteira”.....	235

4.1) Do código disciplinar à comunidade disciplinar da História: o que o PNLD tem a ver com isso?.....	236
4.1.1) Comunidade disciplinar e o PNLD.....	238
4.1.2) Código disciplinar e o PNLD.....	248
4.1.3) Entre a comunidade e o código disciplinares: a Didática da História.....	260
4.2) Conhecimento histórico escolar e avaliação: que identidades narrativas possíveis?.....	266
4.2.1) Conhecimento histórico escolar: em que cadeia equivalencial apostar?.....	267
4.2.2) O círculo hermenêutico e a avaliação: uma aposta na identidade narrativa....	273
4.3) Exigências cognitivas e pensar historicamente: rastros nos exercícios de livros didáticos.....	284
Considerações Finais.....	313
Referências Bibliográficas.....	320

Introdução

O título dessa tese opera com uma dupla ambivalência, mas que gira em torno de um mesmo *ponto nodal*: a avaliação da aprendizagem da história escolar. Uma sobre os limites/possibilidades de avaliar aprendizagens históricas em função de suas especificidades, e outra sobre a necessidade e inevitabilidade de produzir fechamentos, isto é, estabelecer limites sobre o que pode ser considerada aprendizagem histórica válida e legítima a partir da ordem social escolar em cada presente no qual as relações escolares de ensino-aprendizagem acontecem. Ao longo dos capítulos pretendo explorar essas ambivalências no sentido de reconhecê-las como teoricamente férteis para o fazer pesquisa no campo do Ensino de História.

Essa tese de doutorado se inscreve nas fronteiras borradas entre os campos do Currículo e do Ensino de História, e em diálogo com os campos da História, da Didática e da Avaliação defendo a vinculação intrínseca entre *ensino* e *aprendizagem* e as práticas a eles associadas nas relações escolares, com destaque pra a *avaliação*, e as singularidades epistemológicas do “ensino de”. O problema que orientou a pesquisa que sustenta essa tese de doutorado pode ser assim formulado: *que aprendizagens históricas têm sido legitimadas na educação básica?* Tal indagação parte do pressuposto que os instrumentos de avaliação expressam em suas questões e propostas de atividades os objetivos do Ensino de História - definidos precária e contingencialmente por sua *comunidade disciplinar* (COSTA; LOPES, 2016), - definindo também o que *é/o que está sendo* e o que *não é/não está sendo* aprendizagem histórica válida.

Dentre tantas opções de instrumentos de avaliação disponíveis para se realizar essa investigação, optei pelos exercícios e atividades de livros didáticos de História como corpo empírico para a pesquisa em função da presença recorrente do livro didático nas escolas brasileiras em função da consolidada política nacional relativa à sua avaliação e distribuição no sistema de ensino da educação básica – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, os exercícios e atividades que se fazem presentes nesse artefato cultural são concebidos aqui como entre-lugar entre avaliação e aprendizagem, significantes chaves para o desenvolvimento desse estudo.

Desde 2011 venho defendendo a avaliação como prática curricular, “pois nela se reproduz, em forma de questões, o conhecimento que se quer aprendido” (MARTINS, 2011, p. 3). Com essa definição, filio-me aos estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito do

GECCEH¹ que têm como foco a abordagem discursiva da interface conhecimento, sujeito e poder em diferentes contextos de formação, em particular na área do Ensino de História. Nesse grupo partilha-se o entendimento de que há um *conhecimento* que seja especificamente *escolar*, configurado nas e para as escolas, e cujos elementos que o constituem são permanentemente alvo de disputas políticas para a sua permanência ou exclusão na cadeia definidora do que deve ser considerado *escolar*.

Nos diversos instrumentos de avaliação, sejam eles elaborados no âmbito das escolas, de redes de ensino ou de processos de seleção para ingresso no ensino superior, as questões propostas, sejam elas discursivas ou objetivas, possuem critérios de validação que fixam o que pode ser considerado certo ou errado, o que é definido por cada *comunidade disciplinar* (COSTA; LOPES, 2016), em cada contexto histórico, não estando, pois, imunes a modificações em função das disputas de sentidos no âmbito educacional, de forma mais abrangente, e no próprio interior da comunidade em questão, se materializando em cada aula de História na educação básica.

Cuesta Fernández (2009) entende que “em suma, o código disciplinar compreende o que se diz acerca do valor educativo da História, o que se define expressamente como conhecimento histórico e o que realmente se ensina ao nível escolar” (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 8, tradução minha). No caso desta área, seu código é singularmente disputado, o que pode ser evidenciado na expressão “lugar de fronteira” cunhada por Monteiro (2007) e reatualizado por Monteiro e Penna (2011) para dar conta da defesa do Ensino de História como um campo que produz saberes a partir da relação entre teorias do Currículo, da Didática e da História. Tal perspectiva permite combater a visão de alguns pesquisadores do campo do Ensino de História de que o campo da História tem tradição em pensar o ensino apenas como adequação da linguagem para transmissão do conhecimento produzido academicamente.

Em contraponto a essa perspectiva, concordo com Gabriel e Moraes (2014, p. 32) ao afirmarem que “assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de ‘a’ verdade em uma perspectiva a-

¹ Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel, e inscrito em outros quatro grupos: o Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo (LaNEC), atualmente também coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel e pela Prof^a Maria Margarida Gomes; o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH); coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro, ambos no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); além do grupo interinstitucional Oficinas de História, coordenado pela Prof^a Dr^a Helenice Rocha (UERJ); e do Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille (CIREL - França), coordenado pelo Prof. Dr. Christophe Niewiadomski.

histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o ‘valor de verdade’”, sem reativar sentidos de verdade absoluta e universal. E isso é possível justamente, segundo essas autoras, pela presença desses fluxos de cientificidade nomeados, nesse estudo, de *conteúdo*, e percebido como unidade diferencial que participa da cadeia equivalencial definidora de conhecimento escolar. Não se trata de hierarquizar saberes diferentes, mas de reconhecer o papel do conhecimento histórico produzido no âmbito da ciência de referência para a produção do conhecimento histórico escolar. No Capítulo 4 essa relação será mais bem explorada.

Esse entendimento teórico inibe críticas de uma possível defesa de *conteudismo* – denuncia por vezes feita em relação ao ensino escolar da História associado a memorização de conteúdos que teriam valor em si mesmos - mas também se afasta do que Veiga-Neto (2012) nomeou como *conteudofobia* – que consistiria no polo extremo da oposição ao conteudismo, contribuindo para minimizar o lugar dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem da História escolar. São, pois os fluxos de cientificidade, validados pelos regimes de verdade estabelecidos em cada contexto histórico pelas comunidades científicas de cada área disciplinar que, no entender do GECCEH, são responsáveis por colocar o conhecimento escolar no domínio do verdadeiro. Cabe, portanto, às escolas, garantir a produção e circulação desse conhecimento que não poderia ser acessado pelos estudantes em outros espaços.

No caso da disciplina História, a relação dos conteúdos com outros elementos se torna mais latente à medida que tradicionalmente lhe são imputadas, e aceitas pela sua *comunidade disciplinar* fortes demandas axiológicas, tanto em termos políticos como culturais. Diante disso, o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como um objeto coisificado, mas como construções sócio-históricas contingencial e precariamente definidas pela *comunidade disciplinar* da História como válidas a serem ensinadas nas escolas da educação básica.

Entendendo que toda avaliação opera com recortes e seleção e dada à impossibilidade de se avaliar absolutamente tudo o que é ensinado em sala de aula, concordo com Rocha, A (2013) quando essa autora considera o conhecimento presente nas avaliações como a “fina flor dos validados”. Embora a referência de Rocha, A (2013) para fazer tal afirmativa seja o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considero que a mesma abordagem pode ser feita em outras escalas, não ficando assim restritas ao exame que hoje serve de ingresso para quase a totalidade das universidades federais brasileiras. Assim, no nível das avaliações elaboradas pelos professores, nos exercícios presentes nos livros didáticos, nas avaliações de sistemas e redes, há sempre a escolha daquilo que é considerado mais importante que seja aprendido, e

essas escolhas não ocorrem em um vazio teórico, mas expressam concepções de escola, de educação, de história, de mundo, enfim, refletem o conhecimento que a comunidade considera válido a ser ensinado pelos docentes e as habilidades cognitivas e/ou comportamentais que devem ser apreendidas pelos alunos no presente no qual elas são formuladas.

Nesse sentido, algumas indagações pertinentes a essa temática emergem, tais como: as questões axiológicas inerentes ao conhecimento escolar aparecem nas avaliações? Conteúdos têm sido mobilizados para objetivos mais amplos ou esgotam-se em si mesmos? Aprender história significa memorizar nomes e datas? Compreender conceitos? Aplicar conceitos? Reconhecer processos sociais? Produzir leituras críticas do social? Relacionar diferentes temporalidades na análise de um tema ou problema? Esses questionamentos, dentre outros possíveis, só fazem sentido em uma perspectiva que tome o conhecimento histórico escolar em uma perspectiva narrativa – aqui concebida como estrutura responsável por organizar ou estruturar os ingredientes epistemológicos e axiológicos que configuram o conhecimento histórico, o que será mais bem explorado no último capítulo desta tese.

A opção por trabalhar com exercícios de livros didáticos se justifica pela importância desse texto curricular nas aulas da educação básica, sugerindo que os exercícios que ali contém sejam representativos do que a *comunidade disciplinar* considera importante ser aprendido, e que servem de base para a construção dos instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes. Essa perspectiva se sustenta pelo fato dos livros passarem por um processo de avaliação por meio do PNLD, indicando a validação daquele texto curricular, tornando-o legítimo para fazer parte das relações educacionais escolarizadas. Essa discussão será igualmente aprofundada no Capítulo 4.

Choppin (2004) entende que os livros didáticos assumem uma função instrumental por apresentarem uma metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes à disciplina em questão. Interessa-me, ao reconhecer seu uso recorrente, e por vezes central, nas salas de aula do país, sustentar que os exercícios/atividades ali presentes constituem instrumento privilegiado e potente para o investimento de sentidos outros para os significantes *avaliação* e *aprendizagem*, para além daqueles hegemônicos no campo educacional e que serão interpelados no decorrer das discussões ao longo deste estudo.

Os pressupostos, recortes e escolhas são sintomáticos da minha trajetória acadêmica e profissional, visto que desde 2010 sou professor de História na rede estadual do Rio de Janeiro, lecionando para turmas dos ensinos fundamental e médio (atualmente apenas ensino médio) no Colégio Estadual Golda Meir, situado no bairro da Barra da Tijuca, zona oeste da capital fluminense. Em termos acadêmicos, no trabalho monográfico do Curso de

Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – ênfase Ensino de História (CESPEB – Ensino de História) articulei à questão do ensino de História, outro elemento que tem presença constante nas minhas reflexões educacionais: a avaliação. Desenvolvi a monografia intitulada “Avaliação e Ensino de História: perspectivas e práticas”, na qual penso avaliação como prática curricular que legitima conhecimentos que circulam no espaço escolar.

No mestrado investiguei os sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar em disputa por docentes, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e pela empresa que operacionalizava o sistema fluminense de avaliação para fixá-los no Saerjinho – avaliação oficial que compunha o referido sistema de avaliação. A pesquisa inseriu-se igualmente nos diálogos entre currículo e avaliação tomados como objetos de pesquisa, mas avançou na articulação entre Currículo e Avaliação² como campos de produção de conhecimento, na perspectiva bourdiesiana do termo.

Sabendo que as discussões levantadas, tanto na especialização como no mestrado, estão longe de esgotar as possibilidades de análise da relação entre (C)currículo e (A)avaliação no Ensino de História, esta tese de doutorado, amplia as investigações a respeito deste vínculo tendo como eixo a questão do conhecimento (histórico) escolar, entendido aqui como elemento incontornável na construção de uma escola democrática (Gabriel; Moraes, 2012) e central nos estudos do campo do Currículo.

As pesquisas do GECCEH têm participado dos debates do campo do Currículo apostando politicamente na produção e distribuição do conhecimento escolar/acadêmico de forma mais igualitária/democrática, participando das lutas pela definição de escola e universidade públicas democráticas, e desestabilizando discursos que reforçam o lugar subalterno da docência e do próprio conhecimento escolar/acadêmico. A marca de todas as pesquisas produzidas pelo GECCEH é sua inserção nas disputas de sentidos que vão sendo hegemonizados no campo do Currículo, compreendido como “espaço-tempo de estruturação discursiva de uma ordem social desigual” (GABRIEL, 2016). Assim, investe-se em colocar “sob rasura” (HALL, 2000) significantes que produzem efeitos nos processos de subjetivação e objetivação, que se hibridizam e participam dos processos de significação de termos tais como “crise”, “aprendizagem”, “conteúdo”, “conhecimento”, “docência”, “democracia”, “público”, “comum”, “base”, “necessidade”, “liberdade”, “autonomia”, e “qualidade”,

² A utilização de letras maiúsculas nesse caso correspondem a um recurso gráfico utilizado para situar os significantes marcados dessa forma como campos de pesquisa. Quando escritos em letras minúsculas, os termos deixam de se referir a campos de pesquisa e passam a fazer referência a objetos pedagógicos/textos curriculares/objetos de pesquisa.

interpelando a - e sendo interpelados pela - relação entre sujeitos, e destes com as coisas, nos processos educacionais.

A atual pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), intitulada *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas* tem como foco as articulações entre os processos de construção do conhecimento reelaborado como objeto de ensino-aprendizagem, em particular na área de História, e os processos de subjetivação docente e discente mobilizados em contextos de formação.

Embora as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo não sejam, necessariamente, partes específicas e obrigatórias dessa investigação maior, com ela dialogam. E essa tese se constitui como um exemplo, pois investe em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar e, ao investigar o que se entende por aprendizagem no âmbito dessa disciplina escolar, aponta igualmente para processos de subjetivação/identificação nos espaços escolares atravessados por questões de avaliação. Nesse sentido, variadas são as temáticas das pesquisas em andamento em níveis tanto no mestrado como no doutorado: sentidos de docência; sentidos de escola democrática; sentidos de currículo democrático; verdade histórica; aprendizagem histórica, de forma que o que articula essas pesquisas em um grupo são as apostas políticas na escola pública, no conhecimento escolar e na docência como cultura profissional. Essa tese dialoga mais diretamente com as pesquisas de Ramos (2014), Rocha, A (2013), e Velasco (2013, 2018) que, de alguma forma, também perpassam questões relativas a processos avaliativos.

Outro elemento articulador das pesquisas desenvolvidas no GECCEH é a postura epistêmica que orienta as interlocuções teóricas e as escolhas metodológicas. Essa tese está inscrita em uma abordagem discursiva na perspectiva teórica pós-fundacional. Nesse grupo tem sido defendido que o prefixo “pós” não significa uma negação do fundamento, mas implica em “abrirmos mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do jogo da linguagem” (GABRIEL, 2013, p. 4). Para o pós-fundacionismo a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias. Nesse sentido, me aproximo de teorizações antiessencialistas por entender que “não existe um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas.” (GABRIEL, 2013, p. 5)”.

Dentre as abordagens discursivas disponíveis, tem sido privilegiada no GECCEH, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A Teoria do Discurso é uma teoria

de análise do social na qual a dimensão ontológica do *político* ocupa um lugar de destaque. Partindo do pressuposto que a realidade social não está dada a *priori*, mas que é construída politicamente, e que o acesso à materialidade se dá pelo discurso, defendo a potência desta teoria para analisar como discursos adquirem estabilidade no mundo social, o que Laclau chama de *hegemonia*, mas também como eles podem ser desestabilizados. No caso dessa pesquisa, tal entendimento me permite compreender que o que tem sido fixado como *aprendizagem histórica* válida no tempo presente é definido politicamente, em jogos de poder no qual as relações assimétricas entre sujeitos diversos definem, provisoriamente, uma *hegemonia*, de forma que sentidos outros podem ser investidos, desestabilizando o que está fixado.

Essa concepção fortalece o discurso enquanto categoria teórica, pois como Laclau esclarece:

O discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso não entendemos algo essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, como temos declarado várias vezes, mas sim um conjunto de elementos no qual as *relações* exercem uma força constitutiva. Isto significa que estes elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem por meio dele. Portanto, “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU, 2005, p. 92, tradução minha, grifos do autor).

O próprio autor desencoraja o uso do termo discurso como sinônimo de abstração ou operação mental sem conexão com a realidade, e ele o faz por meio da valorização da ideia de relação, entendida por ele como sinônima de objetividade. Com isso, o cientista político argentino joga para o campo do *político* toda e qualquer construção discursiva.

Diante do que foi brevemente apresentado aqui explícito que o objetivo geral desta tese é problematizar as aprendizagens históricas que têm sido legitimadas na educação básica no Brasil por meio dos exercícios de livros didáticos, buscando desenvolver e sustentar a tese de que *no âmbito escolar a validação das aprendizagens em História ocorre em meio à articulação entre cultura histórica e cultura escolar. Articulação essa percebida como condição sine qua non para tornar possível a avaliação sem abrir mão do domínio do verdadeiro (fluxos de cientificidade), e tampouco das demandas de igualdade e de diferença (fluxos axiológicos) que interpelam cada contexto no qual se desenvolvem relações de ensino-aprendizagem da História escolar.* Essa tese produz como desdobramentos a necessidade de se investir em reflexões sobre um valor de verdade específico para o conhecimento histórico produzido no e para o ensino nas escolas da educação básica e sobre instrumentos avaliativos que possibilitem ao aluno/a produzir uma narrativa que seja considerada autoral e verdadeira,

isto é, uma narrativa que não se limite a ser uma cópia idêntica da configuração produzida pelo professor no contexto da sala de aula.

Para dar conta de tal empreitada e entendendo que fazer pesquisa é se situar em debates políticos e epistemológicos, organizo essa tese em quatro capítulos, sublinhando aqui a opção em articular discussão teórica e análise empírica em todos os capítulos. Optei por dividir as discussões de cada capítulo a partir de *temas estruturantes* sem, no entanto, fechar a janela para outros que possam emergir tanto no processo de discussão teórica, como a partir do mergulho na empiria. Ademais, essa escolha surge como necessidade de orientação primeira de um olhar que, longe de ser neutro precisa de uma direção. Os temas escolhidos para cada capítulo foram condensados, respectivamente, em quatro significantes: Político, Aprendizagem, Avaliação, Ensino de História.

Ainda no que diz respeito à organização das discussões no âmbito dessa tese, apresento no Capítulo 1 uma proposta de mapa de interpretação que permitiu explorar os temas estruturantes de cada capítulo. Esse mapa resultou do entrecruzamento entre duas categorias de análise formuladas para dar conta de demandas e expectativas relacionadas à avaliação e à aprendizagem do conhecimento histórico escolar: *dimensões avaliativas* e *eixos históricos de problematização*. Tal quadro de inteligibilidade constitui-se como pano de fundo para as análises empíricas em todos os quatro capítulos.

No primeiro, intitulado *O jogo político da definição*, assumindo que nomear é um ato político, problematizo os títulos das seções nas quais são oferecidas atividades aos alunos nos livros didáticos. Para isso, discuto o fazer pesquisa na pauta pós-fundacional, situo a presente pesquisa em seus principais debates e apresento o processo de construção do objeto, e a estrutura analítica desenhada para todos os capítulos.

Em *Questões de aprendizagem: entre tradições e traduções* debruço-me sobre os gabaritos dos exercícios propostos nos livros didáticos que servem de empiria em busca de vestígios das tradições e de novas traduções sobre o significante *aprendizagem*. Para isso, coloco-o “sob rasura” (HALL, 2000) apontando os efeitos que as formas de concebê-la produzem sobre sujeitos posicionados como docentes e como discentes, e fazendo uma aposta na categoria *relação com o saber* como forma de investimento em nova forma de conceber aprendizagem. Além disso, exploro como documentos curriculares oficiais de âmbito nacional (PCNs e BNCC) vêm significando a aprendizagem; discuto a questão do conhecimento no campo curricular e sua relação com os elementos que assumiram protagonismo nos discursos educacionais contemporâneos, como conteúdos, habilidades e competências.

No terceiro capítulo, cujo título é *Questões de avaliação: entre tradições e traduções* analiso os tipos de questões presentes em todas as seções dos livros didáticos em busca de rastros que permitam articular avaliação e aprendizagem afastando-se de uma perspectiva que conceba o ato de avaliar como uma atitude neutra e/ou exclusivamente técnica. Nesse sentido, me dedico a pensar sobre os regimes de legitimação de conhecimento válido a ser ensinado/aprendido/avaliado, não mais apenas em relação ao conhecimento, mas também em formas de se relacionar com ele; argumento em favor de tomar os exercícios/atividades de livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem, mergulhando em produções do campo da Avaliação e na desestabilização de algumas fronteiras que tentam fixar os limites do que seria avaliação da aprendizagem.

Fechando, no capítulo intitulado *Avaliação de aprendizagens históricas: reafirmando a condição do Ensino de História como “lugar de fronteira”* invisto na análise das operações cognitivas exigidas nos exercícios dos livros didáticos de forma a identificar os diversos fluxos que compõem a Didática da História. O movimento feito nesse capítulo permitiu pensar uma configuração para a Didática da História considerando a formação de um *código disciplinar* e a existência de uma *comunidade disciplinar*, estabelecendo, também, uma relação com o PNLD; focar no conhecimento histórico escolar e suas possibilidades de aprendizado e avaliação e analisar as cadeias discursivas mobilizadas para significar o *pensar historicamente*.

Nas considerações finais apresento sugestões de investimentos de pesquisas que não couberam nos limites dessa tese, mas que podem contribuir para fazer avançar as pesquisas nos campos do Currículo e do Ensino de História, alguns esboços de respostas às questões que surgiram no processo de tessitura dessa tese, bem como levanto questões outras a partir das discussões mobilizadas.

Capítulo 1 - O jogo político da definição

É a política que positiva, possibilita, dá curso e vida à sociedade. (IPAR, 2016, p.16).

a teoria que é possível elaborar sobre a política sempre estará marcada pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento. (BURITY, 2008, p. 36).

A produção e enunciação desse título para nomear o capítulo inaugural desta tese assinala o vínculo deste trabalho doutoral com o pressuposto – aqui todos os pressupostos são/serão entendidos como apostas políticas, e não como entes *essencialmente* verdadeiros – de que definir/nomear/classificar é um ato político em meio a jogos circunscritos em determinados contextos discursivos. Estes apresentam configurações específicas, atravessadas por relações de poder, que concorrem para tensionar o campo de possibilidades no qual e a partir do qual algo pode, ou não, ser dito sobre alguma coisa.

No contexto discursivo acadêmico/científico no qual esta tese se inscreve definição alguma é natural, isto é, se justifica *per si*. Nem o tema, nem os títulos e subtítulos, nem as abordagens teóricas, nem as escolhas metodológicas, nem as escolhas empíricas, nem os diálogos entre/intra campos, tampouco as proposições. Todos os movimentos refletem percursos possíveis da minha subjetividade, diante de condicionamentos impostos por esse contexto discursivo específico.

Este entendimento é autorizado pela postura epistêmica pós-fundacional assumida como fundamento contingente a partir do qual esta tese se erguerá, e que aqui será explicada não de forma exaustiva ou total (o que não se coaduna com essa postura), mas na medida em que considero importante para circunscrever meu trabalho, preocupando-me, pois, menos em convencer os pares sobre as potencialidades heurísticas dessa abordagem teórica, do que tentar apontar os limites de leituras dos/sobre os enunciados que aqui serão produzidos, mesmo reconhecendo a impossibilidade do fechamento definitivo das possibilidades de leitura de qualquer texto.

Nesse sentido, as epígrafes escolhidas como dispositivos motivadores para o início das discussões desse capítulo primeiro, bem como o seu próprio título, ajudam a explicitar algo que é bastante caro à postura pós-fundacional: a dimensão política. Antes, porém, de explorar mais cuidadosamente os pontos que interessam sobre essa abordagem, cabe explicitar que o pós-fundacionismo não se apresenta como algo plenamente fechado ou consensualmente instituído³, mas para além das tensões internas a esta postura epistêmica, há convergências que serão aqui explicitadas e que servirão como bases para a proposição de diversos enunciados ao longo deste trabalho, evidenciando, pois, que este prefixo “pós” não indica explodir estruturas (ou bases, como nomeiei antes), mas questionar seu *status*, sua transcendência, seu caráter atemporal, inumano, apolítico.

O pós-fundacionismo opera com críticas a um sentido particular do significante *fundamento* hegemônico no campo das ciências sociais até data recente, desestabilizando certezas, trazendo insegurança e gerando angústias (MENDONÇA; DE FREITAS LINHARES; BARROS, 2016). Ser pós-fundacional não significa ser antifundacional, mas argumentar em favor do enfraquecimento ontológico do fundamento último e absoluto, responsável pela significação de qualquer coisa. Estes autores (2016, p. 180) nomeiam o pós-fundacionismo como “a corrente ontológica que defende a existência de fundamentos parciais (ônticos), ao mesmo tempo em que vê a impossibilidade do estabelecimento de um fundamento último (nível ontológico)”. Nesta perspectiva existe, portanto, uma distância inalcançável entre ôntico⁴ e ontológico, e é nessa distância, nesse abismo, que se situa o político ocupando uma função discursiva na construção de leituras do e no social.

Operando com esta definição, nesse estudo, trata-se de compreender que não existe aprendizagem histórica determinada por um fundamento último que a constitua. É no político que seus significados são disputados e fixados. Portanto, dizer o que *é* e o que *não é* aprendizagem histórica não implica em mobilizar a ideia de um ente transcendental, cabendo a mim nesta pesquisa apresentá-la em sua plenitude e observar empiricamente se as atividades propostas nos livros didáticos dão conta de capturá-la, classificando-os definitivamente como bons ou maus exercícios. Como alerta Burity (2008), é mais condizente falar em compreender

³ O próprio nome pós-fundacionismo não é consensual. Vários intelectuais também utilizam o termo pós-fundacionalismo para se referir aos movimentos de questionamento de fundamentos últimos para objetivação do social. Para os fins dessa tese, não interessa problematizar essas nomenclaturas, mas evidenciar o caráter polissêmico dessa abordagem que se relaciona com outros “pós”, como Pós-Modernidade, Pós-Estruturalismo, Pós-Crítico, dentre outros. Opto aqui por utilizar ao longo deste trabalho o termo pós-fundacionismo e por não fazer distinção deste termo com o termo pós-fundacionalismo.

⁴ Na perspectiva de Heidegger (2000), o ente, a identidade, a essência corresponde ao nível ôntico.

o que tem sido fixado como aprendizagem histórica, deslocando a empiria do papel de referendo para a função de terreno de disputa.

Valorizar a dimensão política como os excertos trazidos de Burity (2008) e Ipar (2016) o fazem significa, por um lado, questionar os elementos elencados anteriormente sobre as estruturas deixando ver as chagas feitas pelas contingências nos processos de sedimentação (sempre marcada pela historicidade), e por outro, apostar na necessidade de objetivação (é a política que possibilita) para que outras ordens sociais, diferentes e mais democráticas do que as que atualmente sejam identificadas como injustas se tornem possíveis (tudo o que é poderia ser diferente).

A dimensão política (ou *o* político)⁵ é o lugar da possibilidade da subversão, é a explicitação da precariedade dos fechamentos de sentidos, “é o que põe em xeque uma ordem constituída, demonstrando sua contingência” (MENDONÇA, 2012, p. 13). Enfim, *o* político é o conflito que ao mesmo tempo constitui e coloca em risco o instituído, é a dimensão ontológica que constitui o social (LACLAU, 2005, p. 94) enquanto *a* política (e não a dimensão política) é a tentativa de controlar o político, de estabelecer uma ordem, é a hegemonização, a sedimentação, o fechamento de sentido, é a dimensão ôntica.

Conceber *a* política dessa forma não significa tomá-la como contraponto do político ocupando um papel de vilã ao fixar sentidos que estancam, ainda que provisoriamente, o fluxo dos processos de significação. Pelo contrário. Concordando com Ipar (2016), o fechamento de sentido (*a* política) é aqui entendido como a condição que possibilita a luta pela proposição e fixação de novos sentidos. É a política, pois, que ocupa, ao mesmo tempo, a posição contra a qual se quer lutar, e a posição que se quer ocupar no desfecho (precário) da luta.

A valorização do político na abordagem pós-fundacional tem a ver com o afastamento em relação às grandes metanarrativas iluministas, suas promessas e seus essencialismos transcendentais, principalmente em relação à razão e ao sujeito (HENNING; CHASSOT, 2009; VEIGA-NETO, 1998). Assim, ao apostar na primazia do político na constituição dos fundamentos, tal abordagem “permite repensar os pontos de partida de nosso pensamento” (RETAMOZO, 2011, p. 83). Essa aposta consiste, na teoria desconstrucionista de Derrida, em uma crítica a metafísica da presença, que seria a impossibilidade de um fundamento último que determine um ser, mas que por essa condição, admite a presença de fundamentos parciais. Trata-se, em outros termos, de manter os fundamentos (parciais), mas de abandonar as essências, os centros imóveis.

⁵ Para uma discussão teórica aprofundada entre *a* política e *o* político, ver MOUFFE, 2005.

A abordagem pós-fundacional legitima e autoriza o investimento na produção de novos sentidos para significantes que explicam a ordem social escolhida/configurada para análise, o que será possível observar no decorrer das discussões aqui promovidas. Além disso, seu potencial também está na explicitação do conflito que constitui o instituído, desestabilizando sentidos de ordem como sendo o lugar da harmonia e da ausência de disputas. Assim, interessa problematizar e explicitar as escolhas feitas na trajetória de tentar responder à questão *O que tem sido fixado como aprendizagens históricas por meio dos exercícios de livros didáticos?*

No processo de produção de enunciados decorrentes dos passos trilhados e tendo esse problema de pesquisa como bússola, vários serão os significantes que terão seus sentidos interpelados. Considerando que a avaliação no Ensino de História é a ordem social mais ampla de análise, significantes como *ensino, avaliação, aprendizagem, escola, educação, aluno/a, professor/a, democracia, currículo*, dentre outros, estarão aqui sendo considerados como processos de significação disputados.

A postura epistêmica que orienta a escolha dos caminhos metodológicos percorridos por essa investigação produz igualmente efeitos sobre esses próprios caminhos. O direcionamento do olhar está em consonância com o alerta feito por Mendonça (2014) de que a abordagem pós-fundacional não autoriza esforços normativos que busquem estabelecer cenários futuros de emancipação ou de prescrição para a realidade estudada. De forma mais contundente, trata-se de pensar na produção de conhecimentos científicos, haja vista a inscrição das pesquisas em Educação nesta ordem discursiva, em um contexto no qual a incerteza, a parcialidade, a particularidade, a infinitude e a precariedade substituem a certeza, a totalidade, a universalização, a finitude e a segurança típicas de uma forma de conceber não só a produção científica, mas leituras de mundo.

É a partir deste pano de fundo que será organizado este capítulo. Nele será discutido em um primeiro momento a pesquisa e a produção científica na pauta pós fundacional, e seus efeitos na configuração do objeto de pesquisa elaborado para esta tese. Em uma segunda parte, como fruto dos entendimentos produzidos na primeira, será problematizado o estado da arte sobre os debates escolhidos para serem travados no âmbito desta pesquisa. Posteriormente serão apresentados os critérios de definição/seleção empírica e alguns eixos de discussão considerados promissores na tentativa de responder ao problema de pesquisa, e finalizando o capítulo, iniciar-se-á a análise empírica por meio da problematização dos títulos das seções nas quais são oferecidas atividades aos alunos nos livros didáticos, assumindo sempre que nomear é um ato político.

1.1) Pesquisa e ciência na pauta pós-fundacional

(...) questionar o lugar do investigador permanece sendo uma crença sem sentido em muitas das críticas recentes ao sujeito soberano. Assim, embora eu procure destacar a precariedade da minha posição ao longo desse texto, sei que esses gestos nunca são o bastante. (SPIVAK, 2010, p. 19)

A posicionalidade do pesquisador é a ferramenta primordial para a [...] criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos. (GASTALDO, 2014, p. 12)

Diante dos breves comentários feitos até aqui sobre a postura epistêmica pós-fundacional, torna-se necessário – e nenhuma necessidade é importante *per si*, mas emerge como tal em uma ordem discursiva teórico-política específica, e aqui já explicitada – refletir sobre produção de enunciados verdadeiros em uma perspectiva na qual as certezas universais e imutáveis que configuraram as metanarrativas da Modernidade são colocadas em xeque em função de abordagens que tencionam escancarar as marcas da contingência, do político e da instabilidade na elaboração de interpretações sobre qualquer ordem social. Essa mudança de pensamento produz efeitos sobre o conhecimento científico, pois mudam as metodologias de análise, os problemas e as promessas (VEIGA-NETO, 1998).

Para essa reflexão pertinente a quem deseja que seu trabalho seja legitimado e validado como científico, interessa abordar sentidos hegemônicos e contra-hegemônicos⁶ de alguns pontos nodais considerados caros ao fazer científico, e que reafirmam o caráter de deslocamento e não de negação do prefixo “pós” que acompanha a perspectiva teórica-epistêmica aqui mobilizada, pois não se trata de necessariamente abandonar termos, mas de colocá-los “sob rasura” (HALL, 2000), isto é, investir na produção de novos sentidos para eles sem abrir mão deles, seja por não haver termos mais apropriados no momento, seja por uma escolha política de continuar pensando com eles. É, pois, nesse movimento que termos como *ciência*, *verdade*, *rigor* e *sujeito* passam agora a ser problematizados.

⁶ O termo contra-hegemonia não está aqui carregado de valor positivo, como sendo o *melhor* lugar em oposição a uma noção de hegemonia como sendo algo necessariamente *ruim*, a ser combatido, e sim como sendo uma articulação discursiva de sentidos particulares que interpelam discursos que em cada espaço-tempo ocupam a função de hegemônicos.

A *ciência*, tal qual valorizada e hegemônica no campo acadêmico ao longo dos últimos três séculos, emerge na Modernidade como símbolo maior da aposta na razão humana, como ente que prometia conhecer e prescrever o mundo, como fonte única e legítima de produção da verdade sobre este mundo. Verdade essa que seria alcançada por meio de um método universal capaz de propiciar a verificabilidade de todos os enunciados proferidos. Ciência era, pois, sinônimo de objetividade, neutralidade, consenso e estabilidade. Os discursos legitimados pelo método alcançavam a condição de leis gerais e verdades últimas vistas como naturais. A completude não era percebida como uma utopia, mas como destino a ser alcançado por um pesquisador/cientista neutro que, utilizando correta e rigorosamente os melhores métodos investigativos, seria capaz de dizer absolutamente tudo sobre aquele objeto que ele escolheu para analisar.

Essa forma de conceber a ciência está atrelada à metafísica da presença, como assinalado anteriormente, caracterizada pela crença em um sujeito do conhecimento transcendental, a-histórico e universal. Do mesmo modo ela opera com a redução da ciência ao método, e do valor de verdade do conhecimento científico à verificação. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como prática social específica, inscrita em relações sociais, com sujeito e objeto possuindo relação de absoluta exterioridade (IPAR, 2016).

Quando se questionam os fundamentos últimos, ou melhor, a própria ideia de *fundamentos últimos*, essas bases de sustentação da ciência moderna perdem sua força. No entanto, como manter as críticas aos essencialismos sem que se caia automaticamente em um niilismo epistemológico que permite validar qualquer enunciado como verdadeiro? É por acreditar que vale a pena continuar investindo na ciência e em seu valor de verdade, mesmo reconhecendo que ela não é a única forma de se produzir conhecimentos, que se precisam produzir cadeias articulatórias povoadas de novos sentidos para os caros e já listados significantes que interpelam o fazer científico.

Na pauta pós-fundacional o binarismo (sujeito/objeto, forma/conteúdo, teoria/prática são alguns exemplos) e a certeza da ciência são substituídas pela multiplicidade, provisoriabilidade e instabilidade, e isso não é visto como um problema a ser resolvido, mas como possibilidade de produção de novos enunciados que almejam a condição denotativa, aqui pensada como lugar da hegemonia (sempre provisória). Tal movimento não significa abrir mão da verdade, pelo contrário, mas reconhecê-la em seu caráter histórico, contextualizado, provisório, parcial e político. Enfim, trata-se de assumir, com base em Foucault (2003) que não existe *a* verdade, mas discursos que em determinados contextos entremeados por relações de poder, assumem a condição de verdadeiro.

O conceito foucaultiano de *regimes de verdade* contribui para o fazer científico nesta pauta e também para explicar este fazer ao apontá-lo como um imenso jogo de linguagem, aqui concebida não como aquilo que representa a realidade, mas que a constrói, a institui, ou seja, a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo (GABRIEL, 2013). Ela produz discursos que são, ao mesmo tempo, específicos (delimitam precisamente o que pode ser enunciado) e gerais (assumem as regularidades do mundo em uma perspectiva particular de totalidade) (VEIGA-NETO, 1998).

Afirmar que ao final desta tese não trarei a verdade sobre aprendizagens históricas no âmbito de instrumentos avaliativos no Ensino de História não significa abrir mão de colocar os enunciados no domínio do verdadeiro e, por isso, precisarei situá-los nas estruturas específicas e gerais das quais fala Veiga-Neto (1998).

Em consonância com esta perspectiva, Saraiva (2015, p. 245) traz importantes contribuições ao afirmar que “não se deve entender esta premissa [perda do caráter universal, transcendente e unitário da verdade] como uma absoluta criação individual, uma verdade que pertence a um indivíduo, mas como uma invenção que se engendra nas malhas do discurso e da cultura”. Assumindo que na pauta pós-fundacional fazer ciência é lutar pela imposição de significados, ambos os autores compreendem que há contornos que em cada tempo-espço histórico são definidos como limites e, ao mesmo tempo possibilidades, do que pode ou não ser considerado verdadeiro.

São, portanto, os discursos específicos e gerais anunciados por Veiga-Neto (1998) que ao mesmo tempo permitem a profusão de novos enunciados e são desestabilizados por eles, pois como afirma Lyotard (2002, p. 99), fazer ciência na pós-Modernidade corresponde a “invenção de novos lances e mesmo de novas regras de jogos de linguagem”. Os enunciados são, pois, estes “lances” apresentados por jogadores (pesquisadores/cientistas) no quadro das regras gerais que são específicas de cada saber. Dessa forma, a aceitação de enunciados científicos pode ser de dois tipos: “um, correspondendo a um novo lance (nova argumentação) no quadro das regras estabelecidas, o segundo a invenção de novas regras e, assim, a uma mudança de jogo”. (LYOTARD, 2002, p. 79).

Assim, os enunciados produzidos no âmbito desta tese são concebidos como lances na interface entre Currículo, Avaliação e Ensino de História que participam do jogo político da definição de significados que podem ser considerados verdadeiros nestes campos de pesquisa e de produção de saberes.

Falar de aceitação de enunciados como faz Lyotard (2002) e de não individualização de criação de verdades como Saraiva (2015) diz respeito a um movimento importante do jogo

científico, mas que inevitavelmente leva a outro. A validação pelos pares não só dos enunciados, mas também de seus processos de produção, representa o primeiro movimento. Tanto na pauta da Modernidade como nos tempos “pós”, “A verdade do enunciado e a competência do enunciador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência” (LYOTARD, 2002, p. 46). A criação dessa necessidade gera o segundo movimento, revelando a importância do diálogo com o que já foi produzido sobre o tema/objeto, pois pesquisar é um acontecimento que se dá chocando-se com o já feito, já pesquisado, pois “Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. (PARAÍSO, 2014, p. 27).

Embora Isaac Newton tenha proferido que viu “mais longe por estar sobre ombro de gigantes” no auge da Modernidade para se referir a descobrimento de verdades a partir do que seus antecessores já haviam descoberto antes, na pauta pós-fundacional a mesma frase pode ser ressignificada de forma a contemplar o processo de historicização atinente ao desenvolvimento de pesquisas nessa perspectiva epistêmica. Subir nos ombros de gigantes não significa mais produzir uma verdade “mais verdadeira” ou “mais completa” em uma escalada evolutiva, mas como contribuíram os autores até aqui mobilizados, conhecer o que já foi feito para arriscar novos “lances”, apresentar outras possibilidades de leituras, propor novos fundamentos, ainda que parciais. Nas palavras de Saraiva (2015, p. 255) trata-se de “problematizar a emergência das verdades aceitas em nosso mundo, os regimes de verdade que nos constituem, nos quais estamos imersos e com os quais negociamos”. É nesse sentido que na seção seguinte deste capítulo me ocuparei de registrar e analisar o que já foi produzido na interface na qual situo esta pesquisa.

Tal movimento exige rigor em seu processamento. Não o rigor de utilizar um método infalível e universal para chegar à verdade sobre o objeto escolhido para análise, mas o rigor de explicitar a postura epistêmica, a perspectiva teórica e subordinar o método (caminho) a esses elementos. Dessa forma, metodologia é aqui compreendido e mobilizado como “certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

A necessidade de explicitar essas lentes teóricas advém da assunção que o olhar do pesquisador não é neutro ou despretensioso, mas o contrário, e são justamente as lentes teóricas selecionadas que orientam o olhar e guiam as várias escolhas feitas durante o

processo de produção de conhecimento, isto é, de apresentação de novos lances. Ao apresentá-las, tenciono circunscrever esta tese e as análises e avaliações que dela serão feitas dentro de determinadas fronteiras. Assim, concordo com Weber (2011), para quem a explicitação das intenções garante a objetividade na produção do conhecimento científico.

Ainda que se execute tal rigor no processo de produção científica, isso não significa que o ato de pesquisar se dê na relação entre um sujeito do conhecimento soberano, plenamente consciente e racional, e um objeto definitivamente moldado pela natureza que se encontra a espera desse sujeito racional que lhe libertará e anunciará sua verdade aos quatro ventos. Em sintonia com o que tem sido defendido, assume-se, pois, que os discursos constroem o que sabemos sobre as coisas, inversamente à afirmação de que as coisas se mostram em sua verdade a partir de um método científico racional. (VENERA, 2015).

Em outros termos, é a linguagem que produz suplementos para a empiria. A relação sujeito-objeto do conhecimento não pode ser vista como total exterioridade, nem tampouco total identificação, pois precisa-se evitar a veneração do objeto como "o que ele é", mas também a veneração da substancialização do sujeito (IPAR, 2016). A autora explica que:

Quer dizer, assim como o pensamento crítico questiona a total e plena autonomia e independência da existência do real para além do sujeito que a conhece, também deve ser descartada a hipótese de que o parâmetro e a fonte do sentido do objeto é um sujeito que é plenamente sujeito. O que está em jogo, portanto, na atitude crítica é, neste aspecto, o questionamento da identidade tanto do sujeito quanto do objeto. (IPAR, 2016, p. 14).

A preocupação apresentada por Ipar (2016) coaduna-se com os excertos trazidos como epígrafe nesta seção, pois o exercício científico na lógica aqui assumida pressupõe a posicionalidade do pesquisador (GASTALDO, 2014) ao mesmo tempo em que questiona sua soberania (SPIVAK, 2010), o que escancara o caráter limitado, parcial, precário, incompleto e contingente dos “lances” jogados sem que, contudo, eles não sejam inviabilizados por essas características que não mais são vistas *per se* como erros no percurso (o que só pode ser observado a partir de situações concretas e específicas), mas como condições de emergência desses “lances”.

A forma como os significantes *ciência, verdade, rigor, sujeito e objeto* foram aqui concebidos/mobilizados a partir de deslocamentos em relação a sentidos hegemônicos no âmbito da Modernidade Iluminista, implica situar o fazer ciência e pesquisa na pauta pós-fundacional em uma dimensão fundamentalmente ética, de responsabilidade. Com efeito, pesquisar nessa pauta, apoiado em Veiga-Neto (2003, p. 22) é examinar “como as coisas

funcionam e acontecem” para tentar ensaiar “alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outra maneira”. “É fazer política, é lutar interessadamente para que formas de viver na contemporaneidade não sejam reduzidas, e sim ampliadas” (TRAVERSINI, 2014, contracapa). É resgatar a subjetividade sem abrir mão da objetividade. É “agir num espaço público, o espaço onde estamos com os outros” (BIESTA, 2017, p. 88) que são estranhos a nós. De acordo com Biesta (2017, p. 93), em relação ao contato com os estranhos, “Importa apenas que respondamos, que assumamos responsabilidade, que assumamos *nossa* responsabilidade” (grifos do autor). Ainda de acordo com este autor, “A linguagem da responsabilidade, em outras palavras, não consiste em cálculo. Num sentido muito fundamental, ela não tem base e, num sentido igualmente fundamental, ela é ilimitada” (BIESTA, 2017, p. 94). Trata-se, enfim, de tornar a ciência humana.

Na subseção a seguir apresento e opero com o entendimento de construção do objeto de análise em uma abordagem discursiva na pauta pós-fundacional.

1.1.1 – Produzindo o objeto de pesquisa

No processo de construção do objeto de investigação, o sujeito se coloca frente a um processo dinâmico por conhecer, cuja complexidade não pode ser congelada em uma objetividade estática. Com efeito, a tarefa de produzir conhecimento a partir das ciências sociais encontra na construção do objeto um dos principais desafios pela necessidade não de “recortar”, e sim de incluir múltiplas dimensões que enriqueçam o objeto, que o dotem de densidade epistêmica. (RETAMOZO, 2011, p. 88, tradução minha).

O excerto de Retamozo (2011) instiga a repensar ontologicamente um objeto de pesquisa no contexto de produção científica. Se tradicionalmente ele era visto como um objeto estático a espera das luzes do investigador, aqui ele é tomado como uma construção impossível de ser fechada em si mesma, de ter luz própria, mas cuja possibilidade de significação se dá no desafio de “incluir múltiplas dimensões” que o enriqueçam. Em outras palavras, é a impossibilidade de acessar seu fundamento último que gera a necessidade de produção de significados sobre ele por meio da produção de cadeias equivalenciais e diferenciais. O que torna possível a produção de análises sobre um objeto que não é objeto (no

sentido mais denotativo do termo) é o fechamento provisório, contingente e arbitrário de seu processo de significação.

A necessidade de tal fechamento reativa a participação do pesquisador na relação com o objeto que se torna “seu” à medida que são suas angústias, situadas em um contexto discursivo específico, que dão início ao processo de configuração desse objeto para investigação. A angústia é um produto da incerteza, é a busca pelo conforto. De acordo com Mendonça; De Freitas Linhares; Barros (2016, p. 177) ela possui um papel importante na produção do conhecimento:

Assim, o princípio do fundamento como o acesso possível à verdade deriva-se justamente de uma preocupação, como vimos, histórica da metafísica de fugir da angústia causada pela incerteza da existência inequívoca de uma *archè* ou de um *telos*. Trata-se, ainda, da tentativa de dominar o futuro, de tranquilizar-se com o porvir, de caminhar longe do *Abgrund*, de “ser como ser logo de início no jogo”.

O conforto buscado pela angústia, na pauta pós-fundacional é negado pelo questionamento do fundamento último como acesso possível à verdade. No entanto, o que impede o possível niilismo oriundo da impossibilidade de superar plenamente as angústias é justamente, como dito anteriormente, a assunção dos fundamentos parciais produzidos politicamente, haja vista que “a verdade ou sentido não distorcido não serão alcançados jamais” (MENDONÇA, 2014, p. 148), pois “a distorção do mundo é constitutiva da objetividade social” (idem). Laclau (2000, p. 17) explica:

O que se trata, contudo, é de uma distorção constitutiva. Quer dizer que estamos postulando um sentido originário (porque este é requerido por toda a distorção) e negando-o (porque a distorção é constitutiva). Nesse caso, a única possibilidade lógica de manter essas duas dimensões aparentemente antinômicas é se o sentido original é ilusório e a operação distorcida consiste precisamente em criar essa ilusão – ou seja, projetar, em algo que é essencialmente dividido, a ilusão de uma plenitude e autotransparência que estão ausentes.

Esse trecho encerra bem, nos limites e para os fins dessa tese, a questão de como um objeto de pesquisa é compreendido e concebido na pauta pós-fundacional. A distorção constitutiva da ordem social como mencionada por Mendonça (2014) e Laclau (200) se dá discursivamente por meio de articulações hegemônicas. No caso específico desta tese, angústias sobre possíveis injustiças oriundas de processos avaliativos nas relações escolares, sobre o que é indispensável que um aluno/a que tenha contato com a disciplina História deva saber, sobre aumento de possibilidades de percursos válidos na trajetória de escolarização ajudaram a configurar o objeto de pesquisa sobre o qual análises serão feitas e novos lances

investidos, reconhecendo que se as angústias não cessam em definitivo, ao menos por um instante permitem à assunção de novas angústias a partir dos enunciados produzidos no enfrentamento das angústias anteriores, indicando o caráter contínuo desse processo.

Nesta abordagem discursiva, o discurso é tido como relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações. (GABRIEL, 2013). Burity (1997) afirma que “a totalidade resultante de práticas articulatórias é o discurso” (BURITY, 1997, p. 56). Não há, portanto, algo que esteja fora da discursividade, e são as relações que desempenham um papel constitutivo, que objetivam todo e qualquer discurso. Burity (2008) reforça dizendo que:

Não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (BURITY, 2008, p. 41).

Laclau, inspirado em Saussure, afirma que “uma ação é o que é somente por seus diferenciais com outras ações possíveis e com outros elementos significativos – palavras ou ações – que podem ser sucessivos ou simultâneos” (LACLAU, 2005, p. 92). Além disso, ele afirma que “qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças como tal” (LACLAU, 2005, p. 93). O discurso é, portanto, de acordo com a Teoria do Discurso, uma totalidade inacabada, fruto de articulações precárias e contingenciais permeadas por relações assimétricas de poder, no permanente processo de significação.

Este processo é resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos (GABRIEL, 2013), sendo cada prática articulatória estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida. Em outras palavras, “os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo” (LOPES, 2011, p. 35). Gabriel (2013) esclarece a imbricação entre relação e significação:

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a

dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem. (GABRIEL, 2013, p. 58).

No processo de significação são mobilizadas duas lógicas, a “lógica de equivalência” e a “lógica de diferença”. Ambas as lógicas são interligadas, não podendo ser pensadas isoladamente. Sendo, então, o processo de significação um ato contínuo e permanente de inclusão de elementos dentro de uma cadeia de equivalências, a lógica da diferença atua na sutura da cadeia de equivalências através de produção de diferenças radicais, isto é, de limites que fecham, contingencialmente, um processo de significação.

De acordo com Laclau, a lógica da diferença funciona como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 2011, p. 69). Ou seja, para haver o fechamento provisório é preciso que haja uma ruptura no processo de inclusão de elementos na cadeia de equivalências, e esse corte antagônico é dado pela lógica da diferença. Ademais, é preciso destacar que mesmo fazendo parte de uma cadeia, as unidades diferenciais nela presente apresentam tensões entre si, mostrando que a inclusão de elementos nas cadeias é uma decisão política, e não fruto de identidades previamente constituídas.

Howarth⁷ (2000) clarifica bem a forma como Laclau e Mouffe significam a lógica da equivalência no processo de construção de uma formação discursiva:

[a lógica da equivalência] consiste na dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a, b e c são tornados equivalentes ($a \equiv b \equiv c$) em relação à característica d, então d deve negar totalmente a, b e c ($d = - (a, b, c)$), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d). (HOWARTH, 2000, p. 106-107).

Nas palavras do próprio Laclau (2005, p. 94, tradução minha), “todas as outras diferenças são equivalentes entre si, equivalentes em sua rejeição comum à identidade excluída”. Em outras palavras, o que é politicamente expelido da cadeia de equivalências, é o inimigo comum de todos os elementos que, naquela formação discursiva, apagam artificialmente suas diferenças podendo manter-se equivalentes em relação a outra unidade diferencial que permita essas equivalências. Na teoria laclauniana, esse inimigo comum é chamado de *exterior constitutivo*, e é ele que, ao ser colocado para fora da cadeia

⁷ As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste trabalho, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

equivalencial, confere identidade aos que estão do lado de dentro. No entanto, como afirma o próprio autor, “a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento, como em uma relação de tensão com ela.” (LACLAU, 2005, p. 105, tradução minha).

No caso desta pesquisa, o exterior constitutivo a ser identificado seriam as *não aprendizagens históricas*. Como o horizonte empírico são instrumentos de avaliação da aprendizagem, e mais especificamente as atividades propostas em livros didáticos de História, o exterior constitutivo seria o “erro”, isto é, aquilo que a comunidade disciplinar da História não considera válido como aprendizagem histórica, aquilo que não garante ao aluno o “ponto” atribuído à questão, de forma que essa não aprendizagem termina por definir o que seria a aprendizagem e, mais do que isso, só se torna possível falar em aprendizagem quando existe a não aprendizagem, o que evidencia, concomitantemente, a impossibilidade definitiva dos fechamentos de sentidos, mas também a necessidade ou inevitabilidade desses fechamentos, o que permite participar das lutas políticas sobre a ordem social, mais precisamente *escolar*, em questão.

Entendo, pois, mobilizando essas categorias analíticas, que é potente a busca dos elementos articulados hegemonicamente na cadeia equivalencial definidora de aprendizagem histórica na contemporaneidade, mas tal empreendimento só se torna possível em função das referências teóricas que orientam a definição, ainda que precária, dos elementos articulados, e é nesse sentido que interessa investir nos estudos sobre a *narrativa* enquanto elemento estruturante do conhecimento histórico, a pertinência de constituição de uma epistemologia escolar, e sobre a Didática da História.

Sendo, nessa abordagem discursiva, a produção de sentidos/significados uma diferença em relação a outras possibilidades de entendimento, um sentido se hegemoniza quando ele é capaz de aglutinar outros sentidos em torno dele. De acordo com Burity (2008), é a “capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente, que Laclau dá o nome de *hegemonia*.” (BURITY, 2008, p. 44). “Trata-se de um processo de universalização do particular.” (BURITY, 2008, p. 48). Em *La Razón Populista* (2005), Laclau faz a seguinte explicação do conceito de *hegemonia*:

(...) existe a possibilidade que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual ela é portadora. Esta operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. (LACLAU, 2005, p. 95, tradução minha, grifo do autor).

Não obstante esta explicação, em *Emancipação e Diferença* (2011), o intelectual argentino define, de forma mais direta, *hegemonia* como “luta de poder.” (LACLAU, 2011, p. 50). Então, no contexto desta tese, entende-se que o que está sendo considerado aprendizagem histórica a partir de exercícios de livros didáticos de História é o que, contingencialmente, dado o caráter ininterrupto das lutas políticas pela produção de outras hegemonias, conseguiu se fixar, não sendo, portanto, natural, transcendental, imutável, mas o fechamento discursivo possível e provisório dessa ordem social nesse momento histórico, de forma que o que garante a contingência, isto é, a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo, são os *antagonismos*, haja vista que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo.

Retamozo (2009) define *antagonismos* como sendo “uma produção originada na identificação de uma situação que tem lugar no interior da ordem social, a qual é considerada como injusta ou indesejável e é apresentada no espaço público como uma demanda insatisfeita” (RETAMOZO, 2009, p. 114, tradução minha). Assim, para pensar as aprendizagens históricas, haverá sempre tentativas de criar simultaneamente novos sentidos para o que elas sejam e expulsar o que delas não deve fazer parte, e isso se dá não apenas em espaços instituídos para estes fins, mas nos tensionamentos incontroláveis das relações sociais que se desenvolvem no interior das ordens sociais. No caso da empiria aqui escolhida, a seleção de alguns exercícios para oferecer a seus alunos/as por parte do/da docente diante do leque disponível, a contestação ou ampliação do gabarito oficial, a adaptação de alguma proposta de atividade, a recusa total em utilizar as propostas são exemplos de possíveis de momentos de disputa por sentidos de aprendizagem histórica.

Diante da apresentação de breves contornos em termos da aposta na ordem pós-fundacional como postura epistêmica que orienta esta pesquisa, elejo as categorias analíticas *discurso*, *cadeia de equivalências*, *hegemonia* e *antagonismos* como potentes para, no diálogo com teorizações dos campos do Ensino de História, da Teoria da História, do Currículo, da Didática da História, da Didática e da Avaliação, pensar as aprendizagens históricas no âmbito do Ensino de História a partir dos exercícios de livros didáticos de História que circulam em escolas da educação básica em todo o país e que foram legitimados pela comunidade disciplinar para ali estarem.

Explicitado o objeto de pesquisa e seu processo de configuração enquanto tal, passo na seção seguinte a debruçar-me sobre o que já foi feito em relação às temáticas que

circunscrevem este objeto para ter condições de arriscar novos lances no jogo escolhido para jogar.

1.2) Avaliação e Ensino de História: ausências sempre presentes

É lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 69).

Em *É preciso ir aos porões*, Veiga-Neto (2012) faz um exercício metafórico de pensar a casa, desde o porão, passando pelo piso intermediário, até o sótão, como “nosso lugar no mundo”, mundo este que já existia antes de nós chegarmos e que nos modifica e se modifica quando da nossa presença. Visitar os porões significa, na perspectiva do autor, ir “onde se enraízam os pensamentos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272), o que exige que se adentre nesse lugar para “escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível”, pois “sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias” (p. 269).

Tomando emprestado desse autor esta metáfora, considero que o necessário movimento de conhecimento e problematização do que já foi produzido sobre as temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa seja como descer aos porões, pois é de lá que se podem lançar as primeiras reflexões. E é nesse sentido que escolho o título desta seção. Com efeito, é preciso escolher também que porões visitar, e como fazê-lo. Sendo assim, dividi essa etapa em dois blocos em função dos limites de busca em cada plataforma, bem como da articulação entre os descritores buscados e o recorte cronológico privilegiado. O primeiro diz respeito ao Banco de Teses e Dissertações da Capes - reconhecido espaço de acesso a informações sobre produções acadêmicas em níveis de mestrado e doutorado fornecidos diretamente pelos programas de pós-graduação em atividade no Brasil. O segundo corresponde ao conjunto de artigos obtidos de eventos acadêmicos do Ensino de História e de plataformas de divulgação científica.

Essa divisão me permitiu fazer um movimento espelhado. No primeiro bloco, por ter acesso a informações detalhadas dos estudos, optei por fazer um movimento de busca a partir do campo semântico da aprendizagem histórica refinando a busca até chegar ao campo semântico da avaliação. No Banco da Capes⁸ é disponibilizado o texto completo, sobre as produções realizadas a partir de 2013, no entanto, nos processos de busca, aparecem também

⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> (último acesso em 17 de junho de 2017).

os títulos, o ano e o programa das produções realizadas entre 1987 e 2012, sem, contudo, maior detalhamento. Ressalta-se que a busca se dá por meio da indicação de um ou mais descritores em campo específico e que o sistema procurará por esse(s) significante(s) no título, no resumo e nas palavras-chave. Basta aparecer em um desses espaços para que a produção apareça na lista.

No segundo bloco, em função da restrição da busca por significantes apenas pelo título, priorizei os descritores ligados ao campo da avaliação, deixando a busca pela articulação com a temática da aprendizagem histórica para leitura posterior das obras identificadas a partir dos processos de busca. Nessa parte, as plataformas de busca foram os anais dos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), dos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas EH), dos Encontros Nacionais dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), além do *Google Acadêmico*⁹, *SciELO* e *Scopus*. Embora fazendo parte do mesmo bloco, para fins de melhor organização, apresento os resultados obtidos de forma separada.

Os Simpósios Nacionais da ANPUH são realizados bianualmente e organizados em simpósios temáticos (ST) sobre diversos temas relacionados à História. Destaque-se que não se trata de um evento de Ensino de História, mas de História, e que possibilita a existência de simpósios temáticos relacionados ao ensino. Os Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas EH) e os Encontros Nacionais dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), estão inseridos na fronteira entre História e Educação que caracteriza o Ensino de História, constituindo-se, assim, em espaços legitimados de busca de produções que possam fazer parte do contexto mais amplo no qual minha pesquisa se insere. No entanto, das edições do ENPEH, apenas a de 2017 fez a divulgação dos anais em formato eletrônico, limitando o escopo de trabalhos ali apresentados. Quanto ao Perspectivas EH, assim como nos eventos da ANPUH, só é possível fazer a busca nos títulos ou nome do autor, não se tornando possível, portanto, buscar por termos em campos específicos como resumo e palavras-chave, por exemplo. Dada à quantidade de edições já realizadas desses eventos, e o interesse em mapear um panorama mais atualizado, restringi as buscas a esta década do século XXI.

A plataforma *Google Acadêmico*¹⁰ permite pesquisar literatura acadêmica de forma abrangente. Ela classifica os resultados de pesquisa segundo a relevância, sendo as referências mais úteis exibidas no começo da página. A tecnologia de classificação do *Google* leva em

⁹ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> (Último acesso em 07 de setembro de 2017).

¹⁰ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> (Último acesso em 07 de setembro de 2017).

conta o texto integral de cada artigo, o autor, a publicação em que o artigo saiu e a frequência com que foi citado em outras publicações acadêmicas. A plataforma *Scielo*¹¹ é uma biblioteca eletrônica de publicação de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto, enquanto a plataforma *Scopus* se define como “o maior banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e publicações do setor. Oferecendo um panorama abrangente da produção de pesquisas do mundo nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades”¹².

Foi visitando esses porões que pude identificar que pouco se produz pesquisas sobre a especificidade da avaliação, enquanto prática pedagógica, no ensino de História, mas também, e principalmente, na interface entre Avaliação e Ensino de História tomados como campos de pesquisa. A descida aos porões, entretanto, não serve apenas para identificar o que lá está, mas para tentarmos compreender as proposições de sentidos que de lá emanam. Assim, apresentarei dados quantitativos e análises qualitativas dos dados obtidos, considerando, obviamente, minhas angústias e meus interesses de pesquisa.

Apresentados os espaços de busca, começo agora a detalhar os movimentos e os resultados obtidos. Esse caminho trilhado iniciou-se por um interesse fundamentalmente particular. Em 2016, ao buscar na *internet* um texto de minha autoria (MARTINS, 2011), “(Re)significando a avaliação no Ensino de História”, publicado nos Anais da ANPUH de 2011 para tê-lo salvo em meu computador, pois havia perdido o arquivo, digitei no espaço de busca de um *site* específico para isso o título integral do texto. Para minha surpresa, achei não apenas o texto, mas citações desse texto em outros escritos acadêmicos e, além disso, e mais surpreendente, a indicação desse texto na bibliografia da disciplina “Estágio Supervisionado em História I” da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)¹³ e no *site* oficial da Prefeitura de Curitiba¹⁴.

Passada a surpresa e o contentamento iniciais, refleti sobre a questão e concluí que se um trabalho que é fruto de uma monografia de um curso de especialização e que, por isso mesmo apresenta limites bastante acentuados em termos de maturidade teórica, ganhou espaço jamais imaginado quando de sua elaboração, é porque o campo do Ensino de História não tem produzido estudos suficientes nessa interface havendo, portanto, uma lacuna cuja esta

¹¹ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> (Último acesso em 21 de julho de 2018).

¹² Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus> (Último acesso em 24 de julho de 2018).

¹³ Disponível em: <http://sitelehisufop.wixsite.com/lehis/his-596---2015-1> Último acesso em: 07/09/2017.

¹⁴ Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/avaliacao-e-educacao-historica-teoria-pesquisa-e-pratica/6547> Último acesso em: 07/09/2017.

tese de doutorado tem potencial de ocupar, não por completo, obviamente, posto que não existe essa possibilidade em termos de produção científica, mas como mais uma contribuição para o desenvolvimento do campo.

Para facilitar a apresentação dos resultados obtidos, optei por fazê-la separadamente por espaço de busca, embora como dito anteriormente, ao olhar este porão como um todo seja possível afirmar a presença constante das ausências de investigações que busquem refletir sobre avaliação no Ensino de História.

1.2.1 – Banco da Capes

A consulta a este espaço de sistematização de produções acadêmicas *stricto sensu* em nível nacional apontou, como mencionado anteriormente, a ausência de articulação entre os campos da Avaliação e do Ensino de História nas pesquisas identificadas, ainda mais em relação às aprendizagens históricas, tal como me proponho neste estudo. Para além do apontamento de lacunas constitutivas, o movimento de descer a esse porão específico permitiu o mapeamento de um quadro sobre o que tem sido produzido sobre as temáticas caras a esta tese. Constatou-se que os exercícios de livros didáticos, ainda que incipientemente, já foram objeto de estudos no âmbito da disciplina História, tendo inclusive, apresentado modificações nas formas como foram concebidos e significados, mas sempre atrelados às contingências de cada momento histórico no qual foram produzidos.

Outra constatação foi a diferença entre pesquisas que valorizam as dimensões didático/pedagógicas e pesquisas que as desqualificam no processo de validação de aprendizagens no âmbito da disciplina escolar História. Enquanto as primeiras tendem a destacar o caráter específico do conhecimento escolar e seu processo de configuração a partir da ciência de referência em relação com saberes pedagógicos, as outras defendem que este conhecimento, mesmo no chão da escola, deve estar subsumido apenas aos modos de produção de saberes no âmbito da História, colocando a didática como exterior constitutivo do processo de aquisição de aprendizagens históricas significativas.

Nota-se também a ausência de problematização sobre avaliação, independente do tipo, quando se discute aprendizagem, apesar da presença consolidada e legitimada desse instrumento pedagógico-curricular como validador de aprendizagens ou não-aprendizagens em todos os sistemas educacionais.

Os elementos destacados já permitem um olhar mais apurado para o objeto de pesquisa e para a proposição de novos enunciados, assim, explícito a partir de agora como se deu o processo que possibilitou a significação apresentada.

A escolha dos significantes a serem buscados é de importância decisiva para processo, pois eles tendem a indicar os objetos, campos/áreas/subáreas de conhecimento, empiria, e recorte teórico e/ou metodológico privilegiados na pesquisa. Essa importância reforça também a necessidade, por parte de cada pesquisador, de definir por quais significantes gostaria que sua pesquisa fosse encontrada, implicando no reconhecimento das palavras-chave de uma produção acadêmica como importante espaço político. Esse movimento tem o potencial de indicar as possibilidades de diálogos que a pesquisa pode oferecer, e os campos/áreas/subáreas nas quais ela quer se situar.

Atualmente tem sido possível refinar nas buscas dessa plataforma, as áreas do conhecimento e os programas nos quais os textos acadêmicos são produzidos. Sendo assim, optei por selecionar Educação e História como áreas do conhecimento, e programas de Educação, História e Ensino de História¹⁵ como recorte para todas as buscas realizadas, assim, os resultados aqui mostrados levarão em conta a presença dos significantes procurados em ao menos um dos espaços de coleta (título, palavras-chave e resumo) e considerando as áreas de conhecimento e programas que destaquei.

Considerando que o objetivo central da minha tese é identificar o que, a partir dos exercícios/atividades dos livros didáticos de História, aqui pensados como mecanismos de avaliação da aprendizagem dessa disciplina, tem sido considerado aprendizagem histórica na educação básica, elegi o significante “aprendizagem histórica” como o mais amplo para iniciar a pesquisa¹⁶ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram obtidas 53 produções, sendo 40 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado. Dentre as dissertações, 23 foram defendidas em programas de Educação, 11 em programas de Ensino de História e apenas seis em programas de História. Considerando as universidades nas quais foram produzidas as pesquisas encontradas sobre aprendizagem histórica em âmbito de mestrado, destacam-se a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seu programa de Educação com 10 dissertações, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com cinco dissertações e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com seus programas de Ensino de História.

¹⁵ Optei por colocar todas as produções em âmbito do mestrado profissional em História como sendo do programa Ensino de História.

¹⁶ Pesquisa realizada em 23 de julho de 2017.

Em relação às teses de doutorado obtidas a partir da busca por “aprendizagem histórica”, todas as 13 foram produzidas em programas de Educação. Assim como nas dissertações, a UFPR se destaca como lugar de fala dos autores que manifestadamente trabalham com questões relacionadas à aprendizagem histórica, com 10 das 13 teses, o que corresponde a mais de 75%. O referido destaque da UFPR e da FURG na produção de teses e dissertações sobre aprendizagem histórica apresenta uma marca comum: a utilização de um referencial teórico-metodológico inspirado em estudos da Didática da História alemã, cujas produções do historiador Jörn Rüsen assumem centralidade, assim como pelas apropriações feitas dos estudos desse historiador no âmbito da Didática da História de matriz inglesa, e que constituem uma área de estudos chamada de Educação Histórica¹⁷.

Refinando a busca, decidi acrescentar o significante “avaliação” ao anteriormente buscado para identificar trabalhos que pudessem estar trabalhando a questão da aprendizagem histórica por meio da avaliação, ou a avaliação por meio da aprendizagem histórica. Dos 53, apenas cinco apresentavam também o termo “avaliação” nos espaços de busca. A Tabela 1 apresenta os textos.

Tabela 1 – Produções sobre aprendizagem história e avaliação no Banco da Capes

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	M/D	UNIV.	PROGRAMA	ANO
Carlos Gustavo Costa Moreira	Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para o estudo curricular sobre ensino de história para o 6º ano do ensino fundamental	Ensino de História; Currículo de História; Aprendizagem Histórica; Consciência Histórica	M	UFRRJ	Ensino de História	2016
Marcello Gomes de	Parâmetros para produção e avaliação	Ensino de História; Aprendizado	M	UFRRJ	Ensino de História	2016

¹⁷ De acordo com Moreira (2016, p. 144), “essa nova vertente de pesquisa da área das ciências humanas e sociais ficou conhecida como Didática da História (Alemanha), *History Education* (Reino Unido), Educação Histórica (Portugal e Brasil), entre outras denominações de acordo com a geografia e o idioma”.

Assunção	de livro didático de história – aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003	Histórico; Livro Didático; História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.				
João Luís da Silva Bertolini	Manual didático e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso das narrativas sobre o islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses	Narrativa histórica; Manuais didáticos; Educação Histórica; Aprendizagem Histórica; cultura histórica e cultura escolar; Didática da História.	D	UFPR	Educação	2018
Giane de Souza Silva	Educação histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local	Consciência histórica; Educação histórica; Ensino de história; Aprendizagem histórica; Narrativa histórica; Temporalidade.	M	UEL	Educação	2014
Anne Cacielle Ferreira da Silva	Manuais de história para o ensino fundamental: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil	Ensino de História; PNLD; Manuais didáticos; Fontes históricas; Fontes legais.	M	UFPR	Educação	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

Chama atenção neste quadro que nenhuma dessas produções apresente o significante “avaliação” nas palavras-chave. Dos cinco trabalhos, com apenas um tendo sido desenvolvido em nível de doutorado, apenas um apresenta “avaliação” no título, mas não se referindo à avaliação da aprendizagem, ou de desempenho ou a políticas de avaliação, mas a avaliação de livros didáticos no escopo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, pela leitura dos resumos das cinco obras, foi possível identificar que os trabalhos de Assunção

(2016) e Moreira (2016), para além de terem sido produzidos no âmbito do mesmo programa e da mesma Universidade, foram orientados pela mesma professora e apresentavam referenciais teórico-metodológicos e propostas semelhantes, quais sejam, a perspectiva da Educação Histórica e a elaboração de parâmetros críticos para avaliação da aprendizagem histórica cujo objetivo é a formação de uma consciência histórica crítico-genética que possui capacidade libertadora-emancipadora (MOREIRA, 2016, p. 7).

As diferenças entre esses dois trabalhos estão na temática sobre a qual propõem a elaboração de tais parâmetros críticos de avaliação da aprendizagem histórica e na empiria selecionada. Enquanto Assunção (2016) se debruça sobre a temática étnico-racial destacando a Lei 10.639/2003 e utiliza livros didáticos como recorte, Moreira (2016) volta-se para o currículo específico do 6º ano do ensino fundamental, escolhendo como empiria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro para o ensino de História.

Assunção (2016) aposta em propostas de atividades marcadas pelo “princípio da contraposição” para obter uma “consciência histórica crítico-genética”. Segundo ele, “os LD deveriam se utilizar bem mais de textos e representações iconográficas que permitissem a utilização dos princípios da *negação* (ou *contraposição*) e *transformação* para causar o estranhamento perspectivador que contribuiria com o letramento histórico crítico-genético” (Assunção, 2016, p. 128, grifos do autor). Destaque-se que, diferentemente do que proponho, não há uma problematização específica de instrumentos avaliativos, sendo a proposta de Assunção (2016) podendo ser utilizada em outros espaços discursivos dos livros didáticos que não os exercícios/atividades.

Moreira (2016) defende que se ensina História para que os alunos desenvolvam o pensamento histórico. De acordo com suas próprias palavras, “aprender a pensar historicamente significa *usar o conhecimento científico histórico para se orientar na vida prática*” (MOREIRA, 2016, p. 143). Esse entendimento expresso pelo autor baseia-se na concepção de que os alunos devem ter contato com o processo científico de produção do conhecimento histórico desde a entrada da criança na escola, sendo então a relação entre a Ciência da História e a vida prática que garantiria uma consciência histórica crítico-genética.

Uma questão de pesquisa desse autor é parecida com a que tenho aqui proposto, havendo, no entanto, diferença de perspectiva teórico-metodológica e *corpus* empírico de análise, o que afeta diretamente os limites dos enunciados produzidos a partir de cada pesquisa. Ele pergunta: “*que tipos de aprendizagem histórica estão subjacentes nessa proposta oficial [Orientações Curriculares do Rio de Janeiro - OCs]?*” (MOREIRA, 2016, p.

171). No trabalho com a empiria, o autor apresenta suas leituras sobre os tipos de aprendizagem histórica subjacentes nas OCs em três momentos/espacos desse texto curricular oficial: a introdução, os conteúdos e as habilidades.

Para fins de organização e exposição, sistematizei os lances de Moreira (2016) em relação à questão apresentada respeitando os parâmetros utilizados por ele. No que tange à introdução, o autor alega que são consideradas aprendizagens históricas: i) reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos históricos; ii) compreensão de diferentes temporalidades individuais e sociais como condição para estar no mundo; iii) compromisso político com os valores específicos da ordem democrática; iv) desnaturalização de narrativas eurocêntricas teleológicas.

No que diz respeito aos conteúdos, as marcas de aprendizagem histórica seriam: i) articulação entre História Temática e História Integrada; ii) articulação entre elementos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais; iii) interdisciplinaridade com a Geografia; iv) distinção entre história vivida e História como ciência, baseada no exame crítico de fontes históricas; v) dimensão polifônica das narrativas produzidas pelos povos antigos; vi) contradição e paradoxo como aspectos da realidade social e individual.

Em relação às habilidades, as OCs definem como aprendizagem histórica: i) desenvolvimento dos conceitos meta-históricos; ii) capacidade de relacionar; iii) capacidade de deslocamento para o reconhecimento de possibilidade de outras verdades que não as suas; iv) defesa da democracia como forma de organização social preferível às outras.

Ainda que, conforme dito anteriormente, as diferenças empíricas entre a pesquisa de Moreira (2016) e esta impliquem limites razoavelmente bem definidos sobre o que pode ser dito por cada um, o contato com esta produção é bastante promissor, pois permite estabelecer relações entre textos curriculares com configurações e objetivos distintos (orientações curriculares e livro didático) para pensar ontologicamente as aprendizagens históricas na contemporaneidade, destacando-se, porém, a impossibilidade de transposição automática de análise de um contexto ao outro, bem como o reconhecimento dos riscos inerentes às tentativas de generalização, pois “a produção de conhecimento está colada a contextos específicos, encharcada de complexidade, impedindo simplificações, mas oportunizando a transferência de saberes para outros contextos de características semelhantes” (GASTALDO, 2014, p. 12).

Dessa forma, embora, por exemplo, a análise de Moreira (2016) esteja centrada em OCs para o 6º ano do ensino fundamental, e minhas análises centrem-se em livros didáticos destinados ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, alguns eixos de

problematização podem vir a ser mobilizados nas reflexões a partir dos exercícios dos livros didáticos. Além disso, é preciso reconhecer que tradicionalmente os livros didáticos são produzidos a partir do que documentos curriculares oficiais propõem (ainda que não seja o caso específico, haja vista que as OCs analisadas são de contexto municipal, e os livros escolhidos de caráter nacional). Isso indica uma não horizontalidade entre esses dois textos curriculares, tendo o primeiro uma posição de agente indutor do segundo.

Com efeito, a leitura das pesquisas que compõem a Tabela 1 indica que embora elas problematizem questões relacionadas à aprendizagem histórica e contenham o termo *avaliação* em seus resumos, nenhuma delas problematiza a avaliação enquanto prática pedagógica-curricular presente nos espaços escolares, que valida e legitima saberes e formas de se relacionar com esses saberes, como aqui proponho.

Ao observar a totalidade dos 53 trabalhos obtidos na busca anterior (apenas pelo significante “aprendizagem histórica”), três parecem problematizar esta dimensão da aprendizagem histórica com aproximação empírica em relação a minha proposta. É preciso destacar que a escolha desses três textos se deu em função dos respectivos títulos, pois como são todos anteriores a 2012, o Banco da CAPES não disponibilizava informações detalhadas. Assim, o arquivo completo das referidas produções acadêmicas foi obtido diretamente nos bancos dos respectivos programas nos quais foram defendidos, sendo possível, desta forma, ler os resumos, produzir a Tabela 2, e confirmar a validade da aposta nestas pesquisas como fonte de diálogos.

Tabela 2 – Produções sobre dimensão epistemológica da aprendizagem histórica e instrumentos de verificação de aprendizagem no Banco da Capes

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	M/D	PROGRAMA	INSTIT.	ANO
André Luiz Batista da Silva	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História	Ensino e aprendizagem da História; Conhecimento histórico; Professores de História.	M	Educação	UFPR	2011
Marlene Terezinha Grendel	De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Educação histórica; Cultura escolar; Caderno de aluno.	D	Educação	UFPR	2009

Ana Maria Garcia Moura	Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de História (1960/2000): que concepções apontam os exercícios?	Ensino de História; Exercícios; Ensino e Aprendizagem; Livro Didático.	M	Educação	UFSE	2011
------------------------	---	--	---	----------	------	------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Silva (2011), embora não trabalhe com corpus empírico que possa ser classificado como de verificação e, portanto, legitimação de aprendizagens no âmbito da História escolar, traz discussões sobre concepções de professores dessa disciplina sobre o que estes consideram aprendizagem histórica, o que pode apresentar indícios de como elaboram seus instrumentos avaliativos, pois se espera que os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula estejam, de alguma forma, sintonizados com que se entende ser aprender História.

Sob a perspectiva da Educação Histórica, que defende o ensino escolar da História situado apenas na epistemologia da ciência da História, este autor critica as concepções dos professores investigados entendendo que suas concepções “não se situam em elementos epistemológicos da História, mas em concepções pedagógicas e de aprendizagem vinculadas tanto à psicologia, quanto a concepções da pedagogia histórico-crítica e, principalmente, sinalizando em alguns relatos a presença de uma pedagogia dos objetivos” (SILVA, 2011, p. 111). Isso indicaria, na visão do autor, pouco uso de fontes históricas e de narrativas diferentes e divergentes, acarretando uma narrativa única.

Grendel (2009) toma os cadernos escolares dos alunos como “morada do conhecimento” e aposta em seu significado como “reliquia”. A autora reconhece esses “produtos culturais, simbolicamente vinculados à estruturas emocionais dos sujeitos” (GRENDDEL, 2009, p. 155) que com ele se relacionam no espaço escolar, o que em sua visão, não encontra eco no campo da Didática Geral que o concebe apenas como recurso, tal como lápis e borracha. Fazendo articulação com a disciplina História, a autora identificou que haviam formas peculiares de registrar as ideias substantivas dessa disciplina que em sua visão, privilegiavam “certas habilidades e operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico” (GRENDDEL, 2009, p. 156), e é a partir da produção desse quadro que ela externa a sua tese de que:

a didatização do conhecimento histórico e as formas pelas quais ele é registrado e arquivado nos cadernos escolares pelos alunos, além de separar a aprendizagem do

seu objeto que é a História, dificultam ou até impedem a formação da consciência histórica e da contraconsciência histórica. (GRENDEL, 2009, p. 158).

Embora não trabalhe os cadernos escolares em uma perspectiva de avaliação da aprendizagem (e não estou aqui dizendo que deveria fazê-lo), esta pesquisa contribui para o diálogo com a minha proposta ao selecionar um espaço de registro, e com potencial de legitimação de formas de dar a conhecer como *corpus* empírico.

Já o trabalho de Moura (2011) aproxima-se fortemente desta tese em relação à empiria: exercícios de livros didáticos. A autora considera os exercícios como um elemento carregado de um duplo papel: aperfeiçoar habilidades e conferir aprendizagens. Nesse sentido, seu objetivo com a pesquisa era identificar mudanças e permanências nas concepções de ensino e aprendizagem em perspectiva histórica, pois dividiu temporalmente sua análise em três momentos: livros que circularam na década de 1960; entre as décadas de 1970 e 1990; e a década de 2000.

Ainda que como resultado principal a pesquisa tenha indicado a coexistência de diferentes concepções de ensino e aprendizagem ao longo do recorte temporal definido pela autora, foi possível categorizar perspectivas que assumiram condição de hegemonia em cada período selecionado em termos de teorias de aprendizagem, tipos de exercícios e concepções de ensino e aprendizagem. Nos livros didáticos cuja circulação ocorreu na década de 60 do século passado, hegemonizaram-se: i) pressupostos behavioristas de aprendizagem; ii) predomínio de questionários com colunas e lacunas a serem preenchidas exigindo memorização de conteúdos; iii) ensino pensado como transmissão de conteúdos e aprendizagem como acúmulo e reprodução desses conteúdos ensinados.

Em relação às obras didáticas que marcaram presença entre as décadas de 70 e 90, acrescentavam-se às características do período anterior: i) incorporação de ideias cognitivistas; ii) propostas de experiências, pesquisas e trabalhos coletivos; iii) preocupação do ensino com conteúdos socialmente relevantes e criação de espaços de experiências para os alunos, e aprendizagem concebida como construção por meio de experiências.

No que tange aos anos 2000, identificou-se: i) afastamento do behaviorismo e maior apropriação do cognitivismo baseado em Ausubel e Vygotsky; ii) atividades que fomentam interação do aluno com o texto, com outros sujeitos, interpretações e posicionamentos sem abrir mão dos conteúdos; iii) ensinar passa a ser percebido como possibilitar situações de construção e descoberta levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, e aprender significa construir conhecimentos novos por meio da relação com os anteriores.

Diferentemente das outras pesquisas que compõem a Tabela 2, a de Moura (2011) não parte de um objetivo pré-determinado sobre o ensino de História para verificar adequação de práticas docentes ou textos didáticos a esse objetivo contribuindo, contudo, para o campo, ao destacar as relações entre concepções de ensino e aprendizagem e propostas de atividades nos livros didáticos.

Ainda tendo como escopo o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fui articulando vários significantes em busca de pesquisas acadêmicas que pudessem oferecer a ampliação do leque de diálogos para a construção desta tese de doutorado. Articulei “conhecimento histórico escolar” com “avaliação”, “conhecimento histórico” com “avaliação”, “história escolar” com “avaliação”, “saber histórico escolar” com “avaliação”, “avaliação” com “aprendizagem em história”, “ensino de história” com “livro didático” com “atividades” e “aprendizagem”, “educação histórica” com “livro didático” e “avaliação”, “ensino de história” com “livro didático” e “avaliação”, sem que chegasse a produções com o perfil que eu procurava.

Contudo, ainda foi possível chegar a outras obras com potencial de exploração para participação dos debates. Ao articular “ensino de história” com “avaliação”, “livro didático” e “aprendizagem” foram obtidos seis trabalhos, dos quais dois interessavam: Faricelli (2005) e Carie (2008). Depois, priorizando os significantes “avaliação” e “aprendizagem de história”, cheguei a cinco pesquisas, das quais a de Oliveira (2006) contempla o perfil buscado. Finalizando os “achados” da pesquisa no Banco da CAPES, encontrei a dissertação de Bitencourt (2015) quando articulei “história”, “livro didático”, “exercício” e “aprendizagem”. Eis a tabela com essas produções¹⁸.

Tabela 3 – Produções sobre avaliação e livro didático de História no Banco da Capes

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	M/D	PROGRAMA	INSTIT.	ANO
Marilu de Freitas Faricelli	Conteúdo pedagógico da História Como Disciplina Escolar; Exercícios Propostos por Livros Didáticos de 5ª a 8ª série	Ensino de História; Exercício; Metodologia.	M	Educação	PUC/SP	2005
Nayara Silva de Carie	Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: um	Escolha de livros didáticos; Ensino de História;	M	Educação	UFMG	2008

¹⁸ Não foi possível identificar as palavras-chave de Oliveira (2006), pois elas não são citadas na dissertação.

	contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos	Saberes escolares.				
Zeli Alvim de Oliveira	Saberes e práticas avaliativas no ensino de história: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio		M	Educação	UFU	2006
Paulo Raphael Siqueira Bitencourt	A pergunta que ensina: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)	Currículo; Ensino de História; Exame de admissão; Livro didático de História	M	Educação	UFRJ	2015

Fonte: Elaborado pelo autor.

Faricelli (2005), assim como Moura (2011), também se aproxima bastante dessa tese por selecionar exercícios de livros didáticos como empiria. Definindo exercícios como “conteúdos pedagógicos considerados necessários à aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento escolar” (FARICELLI, 2005, p. III), a autora debruça-se sobre livros do segundo segmento do ensino fundamental assumindo o Ensino de História como lugar de fala ao valorizar o conhecimento produzido para as relações escolares de ensino-aprendizagem como formado por conteúdos historiográficos e pedagógicos.

Para a análise dos exercícios das obras didáticas escolhidas, utilizou como recorte o tratamento de conceitos chamados por ela de fundamentais à disciplina História: trabalho e tempo. Como resultados, apresenta que há duas importantes substituições na forma como os exercícios se relacionam com a aprendizagem histórica: o treinamento da memorização dá lugar ao treinamento de pensar historicamente, e as informações são substituídas por reflexões (FARICELLI, 2005, p. 135). Ainda na seara dos enunciados proferidos pela autora, ela entende que os exercícios assumiram duas finalidades: fixar conteúdos e treinar procedimentos da disciplina História, quais sejam, a identificação de permanências e rupturas entre diversas temporalidades, e o exercício da análise documental.

Os resultados dessas pesquisas (MOURA, 2011; FARICELLI, 2005) contribuem para este estudo ao permitir estabelecer algumas comparações, mesmo observando os objetivos, o recorte empírico e as escolhas teórico-metodológicas no que elas apresentam de diferenças.

Carie (2008), ao investigar comparativamente os critérios avaliativos para escolha de livros didáticos pelo PNLD (no caso da pesquisa, o de 2005) e por professores de História identificou dissonâncias significativas. No que interessa para a presente pesquisa, a questão das atividades, os professores tendem a considerar este quesito no processo de escolha das obras com as quais irão trabalhar com seus alunos, porém, em uma escala de prioridades, questões relacionadas aos aspectos gráficos do livro e a adequação ao perfil do aluno com os quais eles trabalham, sobrepõem-se às atividades que, em suas visões, devem ser diversificadas, ainda que não se tenha detalhado o conteúdo dessa diversificação.

Outra importante contribuição da pesquisa de Carie (2008) está na constatação que os professores participantes da pesquisa apresentam concepções consideradas pertinentes e atualizadas sobre o ensino de História, tais como: diferentes versões sobre fatos históricos, proposta de formação cidadã, tratamento de fontes como documentos históricos, rejeição à perspectiva eurocêntrica das narrativas históricas, ampliação da noção de sujeito histórico (CARIE, 2008, p. 110).

A pesquisa de Oliveira (2006) contribui em apontar que os processos seletivos escolhidos influenciam as práticas avaliativas dos professores de História do ensino médio, e que os instrumentos avaliativos desses processos seletivos, de modo geral, mesclam história factual e cronológica com história crítica voltada para a relação do sujeito com o mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 125).

Finalizando esse bloco de textos, o trabalho de Bitencourt (2015) se propõe a analisar um livro constituído exclusivamente por perguntas e respostas, produzido com o objetivo de preparar alunos para exames de admissão na década de 1950. Identificando que a obra selecionada como empiria, intitulada “A Pergunta que Ensina”, estava em consonância com a perspectiva de um ensino de História patriótico e nacionalista, mas que trazia também influências da corrente pedagógica conhecida como Escola Nova, Bitencourt (2015) reconhece a articulação entre historiografia e conhecimentos pedagógicos para aprendizagens históricas significativas em cada tempo histórico, e que, naquele contexto, consistia em “investigação e pesquisa para a obtenção das respostas exigidas” (BITENCOURT, 2015, p. 147).

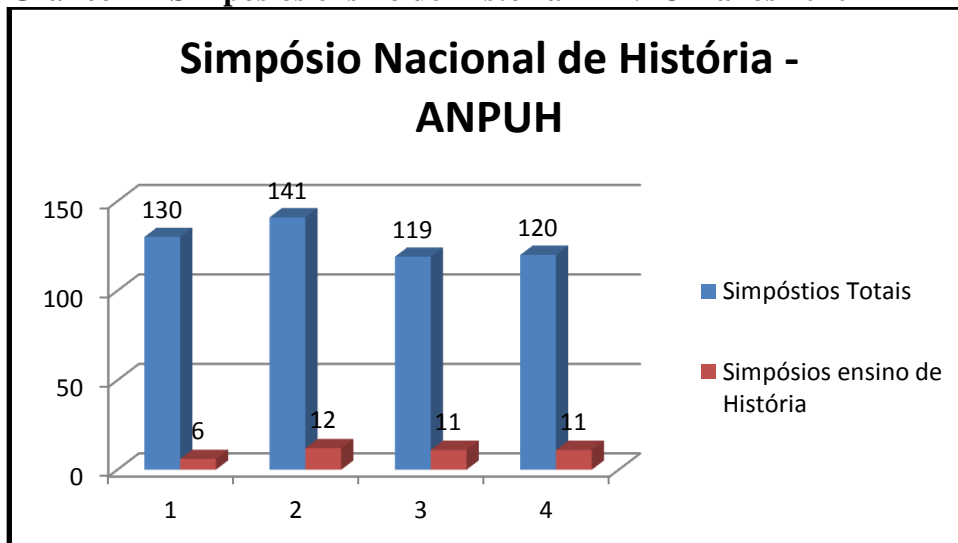
Mostrado o retrato do Banco da CAPES, na seção seguinte apresento o percurso para a construção da fotografia da ANPUH.

1.2.2 – Os Anais da ANPUH

Na edição de 2011, dos 130 STs, haviam seis relacionados, de alguma forma, às questões educacionais. Destes, dois eram específicos sobre ensino de História da África. Em 2013, o evento da ANPUH contou com 141 STs, dos quais 12 versavam sobre questões relacionadas à versão escolar do conhecimento histórico ou ao seu ensino, mantendo-se dois específicos sobre o ensino da História da África. Na edição de 2015 do Simpósio Nacional da ANPUH, foram 119 STs, sendo 11 sobre questões educacionais e, mais uma vez, sendo dois destes exclusivos sobre História da África. Em 2017 foram 120 os STs, sendo 11 relacionados a ensino.

O Gráfico 1 ajuda a observar visualmente a presença de questões relacionadas ao ensino de História em termos de organização de STs.

Gráfico 1 – Simpósios ensino de História – ANPUH anos 2010

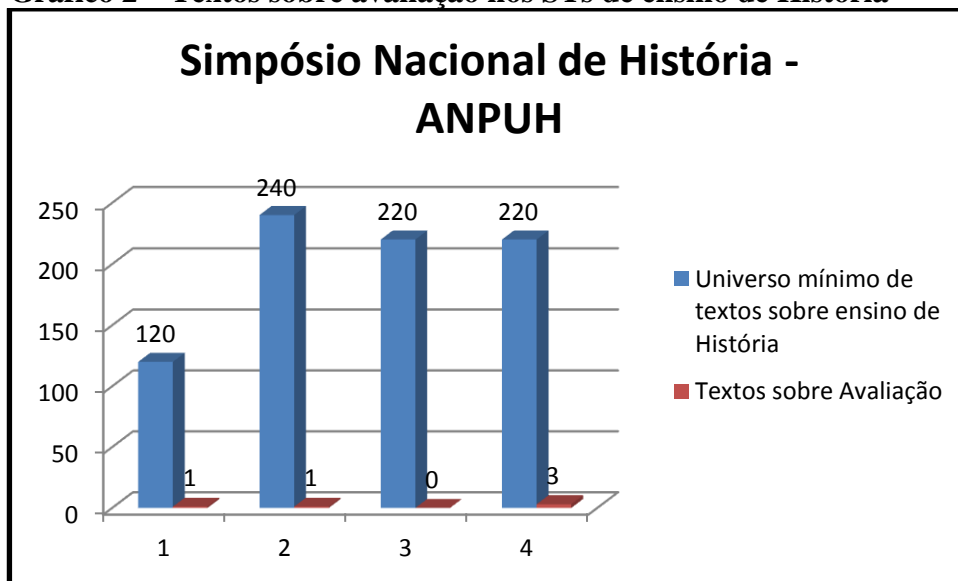


Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando a infinidade de temas que podem ser objeto de estudos da História, a simples observação do número de simpósios temáticos sobre questões relacionadas ao ensino de História não é suficiente para afirmar que se trata de um tema que ocupa uma posição de subalternidade no principal evento acadêmico da área no país. Essa discussão também não vem ao caso, importando menos do que a constatação de que no recorte temporal escolhido, houve um aumento significativo (100%), em um primeiro momento, acompanhado de uma estabilização, posteriormente, de oportunidades de discussão sobre a dimensão escolar da História.

Como dito anteriormente, a forma como os Anais do evento são disponibilizados impede que se saiba em que ST cada texto foi apresentado, o que dificulta demasiadamente a produção de dados quantitativos confiáveis referentes aos temas discutidos em cada ST. No entanto, considerando o interesse desta pesquisa, escolhi o significante *avaliação* como critério de busca nos títulos dos textos. Tal busca permitiu a construção do Gráfico 2, que pode ser observado a seguir.

Gráfico 2 – Textos sobre avaliação nos STs de ensino de História



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para se chegar ao número mínimo de textos sobre temáticas relativas ao ensino de História, considerei o número de STs sobre esta área de cada edição do Simpósio e o fato de que para que um simpósio temático seja confirmado no evento é necessário um mínimo de 20 trabalhos aprovados dentre os submetidos a ele. Assim, é possível, e muito provável, que o universo de textos sobre questões de ensino seja maior, o que corrobora a pouca preocupação do Ensino de História com questões relacionadas à avaliação no âmbito escolar. No entanto, há de se considerar também, que na ANPUH é possível que um trabalho seja apresentado sem que necessariamente seu(s) autor(es) envie texto completo para publicação nos Anais do evento, o que impede que sejam considerados na produção desses gráficos.

Em 2011, o único texto apresentado sobre avaliação foi o meu (MARTINS, 2011) sobre o qual já foi falado. Na edição seguinte, se, como visto, dobrou o número de oportunidades para apresentar trabalhos voltados para questões educacionais, o mesmo não ocorreu em relação à publicação de textos preocupados com a questão da avaliação. Apenas Marques (2013) se referiu à avaliação. Em “A aprendizagem histórica em EJA: currículo,

livro didático e avaliação” a autora faz uma discussão geral sobre o ensino de História na EJA na Bahia, a partir da perspectiva da Educação Histórica, indicando que “a avaliação da aprendizagem histórica teve suas perspectivas didáticas forjadas exteriores a própria cognição histórica, exteriores ao seu referencial epistemológico”. (MARQUES, 2013, p. 11), e reclamando a presença das experiências dos alunos dessa modalidade nas avaliações, tendo utilizado como empiria relatórios de estágio de discentes do curso de Licenciatura Plena em História de uma universidade do interior da Bahia.

Radicalizando ao extremo as ausências observadas nas duas edições anteriores, em 2015 não houve trabalho algum sobre avaliação relacionada ao Ensino de História. Já em 2017, três artigos possuíam o termo avaliação no título, sendo que um é imediatamente descartado para os fins desta pesquisa, pois trata de uma reavaliação da história do movimento republicano no império brasileiro. Os outros dois se situam no escopo do Ensino de História. Enquanto em Martins (2017) busco situar a questão da avaliação da aprendizagem no âmbito da História escolar em um diálogo entre os campos do Currículo, da Didática, da Avaliação, da História e do Ensino de História, Bergamin (2017) analisa as práticas avaliativas em História em duas experiências renovadoras no ensino secundário paulista na metade do século XX.

Dando sequência à construção de um quadro inicial de inteligibilidade sobre o que já foi produzido na articulação dos temas propostos nesta tese, passo agora às produções disponibilizadas após os encontros do Perspectivas do Ensino de História.

1.2.3 – Os Anais do Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas EH

Sendo o Perspectivas EH um evento específico para pensar questões relacionadas ao ensino de História, supõe-se haver maior probabilidade de pesquisas sobre essa prática curricular-pedagógica que atravessa todas as relações educacionais que é a avaliação, pois além de ser um espaço próprio para pensar questões educacionais, é mais abrangente que a ANPUH em relação às exigências de formação para participação nos Grupos de Reflexão Docente (GRDs), pois admite a participação de graduandos. No entanto, a expectativa por maior discussão sobre a interface aqui privilegiada também não ocorre.

Na edição de 2012, quatro apresentações continham o significante “avaliação” no título, no entanto, apenas duas produziram textos, ou seja, das quatro apresentações, duas limitaram-se a apresentação oral no evento. Um dos textos publicados foi “Sistema de pontuação: uma nova metodologia de avaliação integrada às TIC’s” (FERIANI, 2012). O

autor apresenta uma metodologia de construção de notas que teria o potencial de atrair maior atenção dos alunos para a aula e diminuir o desgaste dos professores na tentativa de estimular os alunos a aprender, ao deslocar o peso das “provas” para ações do dia-a-dia: “Todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula geram pontos para os alunos, desde a leitura de um texto, a realização de uma atividade de resolução de questões dirigidas, a exposição oral de um tema, a atenção à aula expositiva e outras tantas possibilidades de atividades” (FERIANI, 2012, p. 5).

O outro trabalho publicado no âmbito do Perspectivas EH 2012 que continha o termo “avaliação” no título foi “A promoção da educação histórica no ensino médio: os desafios da avaliação diagnóstica em História” (RIBEIRO; BOVO, 2012). Trata-se de um relatório sobre a construção de uma avaliação diagnóstica no âmbito do PIBID/MT no qual os autores defendem-na como ponto de partida para um fazer em sala de aula que tenha como objetivo a formação de uma consciência histórica nos alunos, apresentando o referencial teórico que sustentou tal construção. Não é apresentado exemplo algum de como deve ser essa avaliação.

No Perspectivas EH 2015, houve apenas a apresentação de dois trabalhos com as características que aqui foi definido, mas ambos ficaram restritos à exposição oral, não estando, portanto, disponibilizados em forma de texto para análise. O encontro do Perspectivas EH realizado em julho de 2018 na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul não disponibilizou até a escrita deste capítulo seus Anais.

1.2.4 – Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH

Diferentemente das edições anteriores deste evento que tal como o Perspectivas EH constitui-se como espaço privilegiado de discussões sobre a história ensinada, a organização da edição de 2017 do ENPEH mantém os Anais do evento disponíveis¹⁹. No entanto, ratificando os “achados” dos demais espaços visitados, nenhum dos textos publicados se propõe a pensar a avaliação no ensino de História.

1.2.5 – Google Acadêmico, Scielo e Scopus

Considerados os espaços tradicionais de busca para construção de uma revisão bibliográfica (banco da CAPES e eventos acadêmicos de relevância), mas insatisfeito com os

¹⁹ Disponível em: https://xienpeh.ufjf.br/wp-content/uploads/anais_xi_enpeh_final.pdf. Último acesso em: 25 jul de 2018.

resultados, optei em utilizar também as plataformas *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Scopus*. Articulei de diversas formas os significantes “avaliação”, “ensino de história”, “história”, “exercícios”, “prova” nos campos possíveis de cada plataforma, tendo encontrado alguns poucos artigos que se propunham a pensar sobre avaliação no ensino de História. Cabe ressaltar que foi encontrado um número razoável de artigos sobre essa temática em espanhol, que serão incorporados à discussão, possibilitando assim uma abordagem comparativa da situação brasileira com a internacional na interface proposta.

Em relação aos artigos nacionais encontrados, de forma geral, os autores mobilizam estudos clássicos sobre avaliação da aprendizagem que valorizam o caráter processual, formativo e orientado, e denunciam os usos tradicionais da avaliação, tais como: classificação, opressão, julgamento, distanciada do processo de ensino-aprendizagem (ALAMINO, 2012; TURINI, 1997). Essas considerações não levam em consideração a especificidade do conhecimento histórico, afastando-se assim do que faço nesta tese.

Sobre o conhecimento histórico, as maiores críticas recaem sobre a questão da memorização (NODA, 2005; ALAMINO, 2012, MOURA, 2014), e da discrepância entre as práticas avaliativas no âmbito desta disciplina com o objetivo principal do ensino de História, que seria o de formar cidadãos críticos para pensar a realidade na qual estão inseridos (NODA, 2005; CERRI, 2004; TURINI, 1997). Questões sobre as possibilidades de capturas de aprendizagem por meio de instrumentos de avaliação que permitam aferir a consecução ou não desse objetivo do ensino dessa disciplina escolar não aparecem nesses trabalhos.

Na visão de alguns autores, a avaliação no ensino de História deveria ser vista como reflexo das escolhas teórico-políticas e metodológicas feitas pelos professores, no entanto, os instrumentos avaliativos parecem imunes a essas questões, constituindo-se em medidas de aprendizado desconectadas com as concepções de História, avaliação, escola, sociedade, etc. (NODA, 2005; CERRI, 2004; TURINI, 1997). Diante disso, é possível indagar sobre a possibilidade de construção de instrumentos de avaliação que deem conta das especificidades do conhecimento histórico escolar.

Cerri (2004) defende que os conteúdos, e sua necessária seleção, devem fazer parte do processo de escolhas relativas ao que se considera importante avaliar em História de acordo com os objetivos clássicos do ensino dessa disciplina. Sublinhe-se, porém, a ênfase da defesa dos conteúdos como meio para atingir tais objetivos, e não como um fim em si mesmo. Moura (2014), a partir da análise de livros didáticos, destaca que os exercícios ali propostos têm sido mais complexos com o passar das décadas, mas que a tradição de memorização ainda permanece. Assim, esses textos permitem maior diálogo com esta pesquisa, pois vão além da

denúncia de maus usos escolares e/ou políticos da avaliação, procurando alinhar práticas avaliativas com a especificidade da História.

No contexto internacional de língua hispânica, com estudos associados às realidades educacionais da Espanha, do México e do Chile, majoritariamente os mesmos aspectos destacados na literatura nacional aqui apresentada aparecem nas pesquisas: i) denúncia da discrepância entre concepções de avaliação dos professores e suas práticas avaliativas; ii) denúncia da tradição de memorização e reprodução de informações vinculada à lógica dos exames; iii) avaliação como moduladora do conhecimento ensinado; iv) aposta no ensino e na avaliação por competências por meio do trabalho com fontes históricas.

O fosso, denunciado por Alfageme e Miralles (2014), existente entre o reconhecimento da necessidade de investimento em outras práticas avaliativas e o que tem sido feito por professores é justificado, no caso do ensino secundário espanhol analisado pelos autores, pela utilização de provas²⁰ como principal instrumento de avaliação, que estaria vinculada a proximidade desta etapa de ensino com as portas de entrada dos estudos em nível universitário e do mercado de trabalho, reforçando “a função social de seleção atribuída à instituição escolar” (ALFAGEME; MIRALLES, 2014, p. 205).

Ao mesmo tempo, porém, que a investigação desses autores sobre o sistema educacional espanhol se aproxima de enunciados como os trazidos aqui por Oliveira (2006) de influência de avaliações externas nas práticas avaliativas internas às escolas, os dados dessa investigação se distanciam de resultados apresentados por pesquisas brasileiras que, além das avaliações externas, enxergam nas condições de trabalho da classe docente, grande obstáculo às mudanças necessárias na direção de práticas avaliativas mais condizentes com uma educação mais reflexiva e menos reprodutora, o que não é lugar comum nos artigos analisados, exceção feita a Merchán Iglesias (2001, p. 20) que entende que mudanças não são viáveis “se não mudarem as condições em que se desenvolve o trabalho do professor” (tradução minha). Uma hipótese para tal distinção é que os professores secundários espanhóis devem possuir condições objetivas de trabalho mais condizentes com a relevância social do trabalho que desenvolvem. Um estudo comparativo entre essas duas ordens sociais educacionais merece investimentos de pesquisa futuros.

Embora a discrepância denunciada por Alfageme e Miralles (2014) não diga nada sobre a disciplina História, podendo ser, talvez, algo comum a todos os professores, independente da disciplina, no que diz respeito à especificidade da história escolar, esses

²⁰ Tradução livre para o significante *exame* tal como aparece no texto original.

autores, assim como Fernández e Arocena (2011), Monfort, Pagès e Santisteban (2011), Pemjean e Hurtado (2007) e Serrano (2011) apostam na educação por competências como meio de formar cidadãos aptos a “se situarem numa Sociedade de Informação em que tudo se diz e contradiz, tudo se desnuda e se esconde, onde todos parecem ter razão mas afinal poderá não ser bem assim” (BARCA, 2011, pp. 110-111). No caso da História, as competências seriam: social e cidadã; cultural e artística; tratamento da informação e competência digital; comunicação linguística; aprender a aprender; autonomia e iniciativa pessoal (FERNÁNDEZ; AROCENA, 2011).

Esses autores entendem que se as competências supõem assimilação de conceitos, procedimentos e atitudes, a avaliação das mesmas deve permitir os três tipos de aquisições desejadas, de forma a reconhecer sua mobilização de forma adequada. Para isso, lógica dos exames precisaria ser substituída pelo “emprego do método de caso ou a aprendizagem por projetos e problemas” (FERNÁNDEZ; AROCENA, 2011, p. 320); “metodologias ativas de captura de informações sobre meios de aquisição de competências” (ALFAGEME; MIRALLES, 2014, p. 204); “proposição de um problema a resolver” (MONFORT; PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011, p. 221); “atividades com recursos textuais e visuais” (SERRANO, 2011, p. 37); “interpretação, por meio da escrita, de informação contida em documentos colocados a sua disposição” (PEMJJEAN; HURTADO, 2007). (traduções minhas).

Ancorados na perspectiva da consciência histórica, Monfort, Pagès e Santisteban (2011) reconhecem que o uso de fontes no ensino de História não necessariamente garante aprendizagens significativas, mas seu uso é potente para a formação do pensamento histórico, visto como aspecto fundamental da competência social e cidadã. Para eles:

A aprendizagem baseada no uso de fontes para o desenvolvimento do pensamento histórico não é, como se sabe, nenhuma novidade. No entanto, às vezes, dá a sensação que uma parte significativa do corpo docente se esqueceu do valor educacional de estratégias baseadas em um uso seletivo, crítico e criativo de qualquer fonte e possibilidades reais de utilizá-los como meio inicial, contínuo e fim do seu conhecimento (MONFORT, PAGÈS E SANTISTEBAN, 2011, p. 230, tradução minha).

A lógica dos exames é, pois, no entender dos textos analisados, o exterior constitutivo que impede uma efetiva aprendizagem por competências no âmbito da disciplina História e, ao mesmo tempo, o corte antagônico que fecha sentidos de prova como instrumento avaliativo que remete a tradições do ensino de História que se desejam superar, como memorização e reprodução de informações. Nesse sentido, Merchán Iglesias (2001, p. 19) entende que a prova termina incidindo nas características do conhecimento escolar, que segundo ele, passam

a ter como características a *fragmentação* e a *simplificação defensiva*, que seriam, respectivamente “peças informativas frequentemente adotadas em forma de enumeração de fatos, nomes, datas, leis, causas (...)” e “simplificar a informação, sua complexidade ou demandas”, de forma que aprender História seria:

Responder o que os professores pedem – consiste na memorização de uma série limitada de informações sobre eventos históricos (as causas, os estágios, a política, a economia ...) informações que são que o professor fornece em sua explicações ou pode ser obtido a partir de livro de texto. Desta forma, a memorização -geralmente através repetição de informações sobre fatos históricos que por sua vez se repetem ano após ano constitui a atividade intelectual mais usual para o tempo para aprender o assunto. (MERCHÁN IGLESIAS, 2001, p. 19, tradução minha).

Como alternativa a este estado de coisas, o autor propõe substituir de forma imediata “a prova por outras formas mais racionais de avaliação do desempenho escolar propiciadoras de um conhecimento histórico mais reflexivo” (MERCHÁN IGLESIAS, 2001, p. 20). As análises do autor evidenciam a formação de uma cadeia equivalencial que articula elementos que colocam a docência e a didática em posição de subalternidade no campo discursivo das aprendizagens históricas, pois seria o professor o responsável pela fragmentação e simplificação do conhecimento a ser ensinado nas escolas, bem como pelos instrumentos avaliativos oferecidos aos alunos que os impedem de *pensar historicamente*.

Sobre esse mote comum nos discursos sobre os objetivos de se ensinar História nas escolas, Plá (2013) opõe-se a pensar na mesma perspectiva de pesquisadores que afirmam que pensar historicamente é desenvolver as habilidades de pensamento mobilizadas pelos historiadores no seu ofício, pois em sua visão, tal perspectiva parte do pressuposto que “há *um* passado suscetível de ser pensado, mas as formas de fazê-lo requerem uma série de passos ou técnicas que permitam chegar a ele da maneira mais objetiva possível” (PLÁ, 2013, p. 240). Para além de questões teóricas que sustentam seus argumentos, mas que não cabem nos limites dessa seção, mas que serão exploradas em outros momentos desta tese, o autor aponta que:

A proposta didática de fonte em sala de aula, do desenvolvimento do pensar historicamente como estrutura mental do historiador gera uma confusão, pois sob o argumento de uma interpretação crítica, se está ocultando um exercício analítico. É dizer, se aprende a destrinchar a fonte: compreender seu contexto histórico, corroborar a veracidade da mesma, documentar os aspectos formais da mesma. Da perspectiva psicológica (Diáz Barriga, 1998) isso é pensamento crítico, mas a partir do pensamento político-filosófico, não necessariamente é. Em outras palavras, a objetividade procedimental em que se sustenta a interpretação crítica em aula, omite ou diretamente nega o papel construtivo da política no ensino de História (PLÁ, 2013, p. 246, tradução minha).

Em relação à avaliação, tendo como ordem discursiva de análise o sistema educacional do México, este autor a entende como *ponto nodal* que permite desenvolver sob o mesmo significante práticas antagônicas, que vão desde medição em grande escala da aprendizagem de conteúdos, ao controle das práticas docentes (PLÁ, 2011). Ainda de acordo com ele, uma educação democrática radical, com base em Mouffe (2007), desconstrói a ilusão de que se pode se libertar plenamente do poder (ou de suas relações) e, por isso, há questões que são irresolúveis no conceito de avaliação, o que não quer dizer que **não** haja possibilidade de agência dos sujeitos, pois como o mesmo diz “É indispensável pensar maneiras possíveis de enfrentá-lo [o conflito dentro do conceito de avaliação] para que, pelo menos no caso mexicano, nós imaginamos formas de trabalhar para o futuro” (PLÁ, 2011, p. 53). As apostas, nesse sentido, são em soluções conjunturais e históricas, específicas a cada sistema educacional, cada escola e cada prática docente para mitigar os antagonismos.

Articulando os entendimentos deste autor sobre as especificidades do Ensino de História e sobre avaliação, é possível identificar a imbricação entre as especificidades do conhecimento histórico produzido no e para o espaço escolar e as práticas avaliativas pensadas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tal como proponho, o que permitirá a ampliação do diálogo com esse autor nas análises que serão realizadas ao longo desta tese.

Apresentada uma estruturação discursiva possível sobre o que já foi produzido nas interfaces na qual posicione esta pesquisa, rica em possibilidades de diálogos e, sobretudo, para ocupar a função de fundamento contingente a partir do qual produzirei enunciados para participarem de jogos políticos que constituem as ordens sociais educacionais no que diz respeito ao conhecimento histórico escolar, ao currículo de História, à avaliação da aprendizagem, e à docência, na seção seguinte apresento o processo de construção empírica e algumas possibilidades de abordagem dessa empiria com vistas à produção de sentidos sobre aprendizagens históricas por meio da relação entre Avaliação e Ensino de História.

1.3) Construindo a empiria

Produzir lances no escopo de uma pesquisa científica que nega a existência de fundamentos últimos, conforme já abordado neste capítulo, não nega a objetividade desta atividade de produção de conhecimentos, e um de seus pressupostos está na explicitação das escolhas relativas às teorias, metodologias e à empiria. Para responder ao problema de

pesquisa já enunciado, poderia escolher diversas opções que se apresentam configurando um leque variado de possibilidades válidas para problematizar as aprendizagens históricas fixadas como legítimas na ordem discursiva educacional brasileira: documentos curriculares oficiais em diversos níveis de poder, avaliações externas aplicadas em larga escala, avaliações internas produzidas no e para o âmbito particular das escolas, avaliações de concursos para seleção de professores, provas de concursos e vestibulares, entrevistas com professores de História, entrevistas com alunos, currículos de formação de professores dessa disciplina, games ou aplicativos que mobilizem conteúdos históricos, dentre outras.

Dessa forma, a opção por trabalhar com exercícios/atividades de livros didáticos nesta pesquisa não se justifica por haver poucas pesquisas que até aqui tenham se debruçado sobre eles como mostrado na seção anterior, mas pela forte presença do livro didático nas escolas brasileiras a despeito das desigualdades de várias ordens que afetam o contexto educacional nacional. Com efeito, é este instrumento didático que chega a todas as escolas públicas desse país de dimensões continentais e que muitas vezes desempenha a função de currículo.

Nesse sentido, é possível que os exercícios que ali contém sejam representativos do que os professores e a comunidade disciplinar consideram *o* importante a ser aprendido, e que sirvam de base para a construção de outros instrumentos avaliativos elaborados pelos docentes. Além disso, o fato dos livros passarem por um processo de avaliação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), indica que a comunidade disciplinar validou aquele texto curricular²¹, tornando-o legítimo para fazer parte das relações educacionais escolarizadas.

A impossibilidade de análise de todos os livros didáticos de História que circulam pelo país, no escopo desta tese, gera a necessidade de recortes que tornem a pesquisa exequível. Entretanto, a busca por uma amostra representativa, e por representatividade não é aqui entendida apenas como uma questão quantitativa. Importa, pois, explicitar os critérios utilizados no processo de escolhas das obras didáticas que fizeram parte do corpo empírico principal para as análises. Assim, apresento em um primeiro momento os critérios de seleção, e depois um resumo dos livros selecionados a partir dos critérios.

Ao anunciar o problema de pesquisa na introdução, usei o presente como tempo verbal para me referir às expectativas em relação às aprendizagens históricas por meio de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Essa opção traduz o interesse em capturar um retrato do que aqui vou nomear como “ordem do dia”, o que, no entanto, não inviabiliza uma

²¹ Sobre a possibilidade de pensar o PNLD como esfera possível de atuação de comunidades disciplinares será feita uma discussão no Capítulo 4 desta tese.

análise que dialogue com tais expectativas em outros tempos históricos, haja vista as pesquisas de Bitencourt (2015), Bergamin (2017) e Moura (2011, 2014) que permitem tal diálogo.

O primeiro desafio que se colocava era a definição do segmento da educação básica a ser privilegiado nas análises. Optei por construir uma empiria que abarcasse tanto o ensino fundamental como o ensino médio, contudo, para manter a exequibilidade da pesquisa diante dos constrangimentos de ordem de limitação temporal para o fechamento da mesma que afetam a capacidade de uma análise profícua, decidi escolher para privilegiar nas análises as séries que encerram esses segmentos, entendendo que elas, de alguma forma, sintetizam o que se espera a ser aprendido ao final de cada uma dessas etapas, ou seja, mesmo que haja expectativas de progressão das aprendizagens requeridas dos alunos da educação básica, o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio representariam o topo dessa progressão. A opção pelos dois segmentos permite também uma abordagem comparativa. Cabe ainda destacar que uma tradição disciplinar da História é de oferecer os mesmos conteúdos específicos para essas duas séries, esperando, contudo, diferenças de abordagem que tornem mais complexas as narrativas relativas ao 3º ano do ensino médio. As análises dos exercícios permitirão corroborar ou refutar essas expectativas de progressão, ao menos em relação ao que tem sido legitimado como aprendizagem histórica válida.

Articulando, pois, a escolha pela “ordem do dia” como contorno do contexto discursivo onde a temática deste estudo se inscreve, e pelas séries que encerram os respectivos segmentos que compõem a educação básica, com exceção da educação infantil, selecionei as últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): 2017 para o ensino fundamental e 2018 para o ensino médio. Restava ainda definir que obras ofertadas às séries selecionadas seriam escolhidas. Ainda tendo como critério a exequibilidade da pesquisa perante as condições objetivas que a limitam e possibilitam, e a intenção de fazer uma análise mais profunda, optei por selecionar a obra mais distribuída para cada segmento. Para o 9º do ensino fundamental, a obra mais distribuída pelo PNLD 2017 foi *História, Sociedade & Cidadania* da Editora FTD com 730.539 exemplares, o que corresponde a 31,5% dos livros de História distribuídos em todo o país para esta série (mais de dois milhões e trezentos mil), mostrando que quase 1/3 dos estudantes da última série do ensino fundamental do Brasil tem acesso a este material didático, de acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²².

²² Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Data de acesso: 27 jul. 2018.

Chama atenção na liderança desta obra o fato de representar quase o dobro de livros distribuídos em relação à obra que ficou em segundo lugar – *Projeto Araribá – História* (388.596), e mais de 70 vezes na comparação com a obra menos consumida nesta edição do PNLD, a *Jornadas.Hist*, com 10.299 livros. Outro dado importante possível de ser evidenciado a partir de um olhar mais atento para os dados fornecidos pelo FNDE é a concentração do mercado editorial de livros didáticos, conforme pode ser observado na Tabela 4 que mostra as cinco obras mais distribuídas no país a partir do Edital 2017 do PNLD para o 9º ano, mas que correspondem, em ordem de grandeza, a todo o ensino fundamental.

Tabela 4 – Cinco coleções mais distribuídas para o 9º ano do ensino fundamental – 2017

TÍTULO	EXEMPLARES	%
História, Sociedade & Cidadania – FTD, 3ª Edição, 2015	730.539	31,5
Projeto Araribá – História - Editora Moderna, 4ª Edição, 2014	388.596	16,8
Vontade de saber – FTD, 3ª Edição, 2015	251.050	10,9
Projeto Mosaico – História – Scipione, 1ª Edição, 2015	229.059	9,9
Historiar – Saraiva, 2ª Edição, 2015	172.956	7,5
TOTAL DAS 5 COLEÇÕES	1.772.200	76,6
TOTAL DISTRIBUÍDO	2.323.884	100

Fonte: Elaborada pelo autor

As cinco coleções mais consumidas no país correspondem a 76,6% do total. Isso significa dizer que apenas um em cada quatro estudantes que estão finalizando o ensino fundamental tem acesso à outra obra que não uma dessas cinco que constam na Tabela 4. Ademais, dentre as cinco coleções mais distribuídas, duas pertencem à mesma editora, FTD, que ocupa 1º e 3º lugares e é responsável por mais de 40% desse mercado, indicando que quase metade dos alunos do 9º ano tem um livro desta editora em mãos. Esses dados apontam para a necessidade de investimentos de pesquisas sobre esse cenário de concentração editorial na produção e consumo de livros didáticos no país²³, e também sobre o porquê dessas obras e não outras, na mesma linha do que fez Carie (2008), o que não será possível nesta tese.

Em relação ao ensino médio, até o momento de escrita desse trabalho, o FNDE ainda não disponibilizou os dados referentes à distribuição das coleções com base no PNLD 2018, o

²³ A presença de duas coleções da mesma editora dentre as cinco mais distribuídas lançam luzes sobre questões relacionadas à autoria desses materiais didáticos. Sobre essa temática, ler Ralejo (2018).

que impede que se utilize, a rigor, o mesmo critério do usado para o ensino fundamental, no entanto, considerando que no PNLD 2015 a coleção mais distribuída foi também *História, Sociedade & Cidadania* da editora FTD, tal como no ensino fundamental, com 371.457 exemplares distribuídos para alunos que estão finalizando o ensino médio e, conseqüentemente, a educação básica, e que esta coleção também foi disponibilizada para escolha por parte dos professores no PNLD 2018, optei por trabalhar com esta obra por acreditar que ela tem grandes chances de estar novamente entre as mais escolhidas, senão a mais escolhida. Assim, o *corpus* empírico principal desta tese são os livros do 9º ano do ensino fundamental do Edital PNLD 2017 e do 3º ano do ensino médio do Edital PNLD 2018 da coleção *História, Sociedade & Cidadania* da editora FTD e de autoria de Alfredo Boulos Junior.

Cabe destacar ainda que assim como no caso do ensino fundamental, no ensino médio, pelos dados fornecidos pelo FNDE referentes a 2015, também é possível identificar concentração do mercado editorial, embora de forma menos profunda, sob o aspecto de abrangência da obra mais distribuída, do que na primeira etapa da educação básica. Uma das razões pode ser o fato de que no ensino fundamental, havia 14 opções de escolhas, enquanto no ensino médio, eram 19 as opções. Ainda assim, a parte que coube à obra aqui destacada no conjunto dos livros distribuídos para o terceiro ano foi de 18,5%, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Cinco coleções mais distribuídas para o 3º ano do ensino médio – 2015

TÍTULO	EXEMPLARES	%
História, Sociedade & Cidadania – FTD, 1ª Edição, 2013	371.457	18,5
História Global – Brasil e Geral – Editora Saraiva, 2ª Edição, 2013	264.445	13,2
História das cavernas ao terceiro milênio – Editora Moderna, 3ª Edição, 2013	217.263	10,8
Oficina de História – Editora Leya, 1ª Edição, 2013	157.430	7,8
Ser Protagonista História 3 – Edições SM, 2ª Edição, 2013	154.038	7,7
TOTAL DAS 5 COLEÇÕES	1.164.633	58
TOTAL DISTRIBUÍDO	2.004.513	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

É possível identificar também que três editoras estão em ambas às tabelas: FTD, Saraiva e Moderna, ratificando o diagnóstico de concentração editorial de forma geral,

embora a nível de ensino médio seja um pouco mais diversificado, mesmo que mais de quatro alunos em cada dez que estejam cursando a última série do ensino médio no Brasil estudem com um livro de História de uma dessas três editoras. Na sugestão de estudo sobre essa questão que fiz anteriormente, vale investigar se esse movimento é específico no âmbito da disciplina História, ou se a concentração é imune aos componentes curriculares.

Apresentados o percurso de definição empírica, faço agora uma breve apresentação das coleções selecionadas e aponto alguns eixos de problematização que serão utilizados nas análises empíricas.

1.3.1 - Apresentando as coleções didáticas escolhidas

A opção por apresentar como as coleções didáticas escolhidas foram avaliadas nos seus respectivos editais do PNLD em relação à dimensão pedagógica voltada para as atividades e exercícios não se justifica por um interesse de comparação entre a análise oficial e aquelas que farei nesta tese, mas pela compreensão dos critérios de avaliação que definem sobre a pertinência ou não de se oferecer determinada obra como opção de escolha às escolas e aos professores para ser utilizada nas salas de aula das escolas públicas do país.

As coleções aprovadas no âmbito do PNLD passam por dois grandes critérios de avaliação. O primeiro de ordem geral, voltado para todos os componentes curriculares, envolve questões como respeito à legislação e diretrizes para o seguimento em questão, princípios éticos voltados para a cidadania republicana, adequação da abordagem teórico-metodológica à abordagem didático-pedagógica explicitada, correção e atualização de conceitos, e adequação do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos (BRASIL, 2016), e o outro ligado às especificidades de cada disciplina escolar, mas que não são perenes, sendo, portanto, passíveis de modificações em cada edital do programa.

No PNLD 2017, do qual foi selecionada a obra do ensino fundamental para esta pesquisa, os critérios específicos da História foram: i) sobre o tratamento escolar das fontes históricas; ii) sobre a relação entre texto-base e atividades; iii) sobre o tratamento da temporalidade histórica; iv) temática africana e afro-brasileira, temática indígena. (BRASIL, 2016). Dentre estes, o critério que dialoga com os interesses desta pesquisa é o que diz sobre a relação entre texto-base e atividades.

Há ainda, no contexto da análise de cada obra pelo critério aqui escolhido para apresentação de cada coleção escolhida, critérios mais específicos, que são: propõem possibilidades de relacionamento entre passado e presente; favorece trabalho coletivo em sala

de aula; estimula habilidades de pensamento de complexidade variada (BRASIL, 2016). É possível identificar por meio desses critérios específicos, indícios do que a comunidade disciplinar da História tem valorizado em termos de aprendizagens históricas, sendo possível perceber elementos ligados à História e à Educação. Dessa forma, apresento a coleção selecionada com base no parecer do PNLD 2017 em relação a este critério.

A obra *História, Sociedade & Cidadania*, que lidera o ranking das obras mais distribuídas para o ensino fundamental é bem avaliada nesses três quesitos. Sobre as atividades, a avaliação destaca que as propostas são “diversificadas, que investem na leitura de textos e de imagens, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente” (BRASIL, 2016, p. 108), sublinhando ainda que:

o processo de apropriação dos conceitos estruturantes da disciplina é proposto de maneira gradual, do pouco complexo, no volume do 6º ano, para o mais complexo, no volume do 9º ano, acompanhando adequadamente o desenvolvimento etário e intelectual dos alunos e oportunizando espaços de aprendizagens significativas. (BRASIL, 2016, p. 108).

A avaliação feita dessa obra em relação ao caráter progressivo das aprendizagens se choca com a pesquisa de Oliveira e Freitas (2012) que não identifica nas proposições curriculares oficiais de estados brasileiros essa perspectiva.

No que diz respeito ao ensino médio, do Edital PNLD 2015, os critérios de avaliação também se dividem entre comuns e específicos. Os comuns são semelhantes aos presentes no guia referente ao ensino fundamental, mas os específicos apresentam algumas diferenças: utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia como ponto de reflexão; estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes; contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina; desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas; incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar. (BRASIL, 2014). Vale destacar que, diferentemente do PNLD 2017, este não promove novas subdivisões em relação a quesitos ainda mais específicos sobre as atividades, tornando, portanto, a análise mais sucinta e menos pormenorizada.

A coleção *História, Sociedade & Cidadania* apresenta um conjunto de atividades que, de acordo com a avaliação feita, “contribui para que o aluno entenda mudanças e permanências nos processos históricos. Há, também, exercícios pautados em questões de vestibular e do Enem” (BRASIL, 2014, p. 81).

Ainda que sem explicações mais complexas, no que dizem respeito às atividades, as obras selecionadas foram bem avaliadas no âmbito do PNLD. O que esta tese propõe, como anteriormente mencionado, e diferentemente do que se propõe a fazer essa importante política pública, é explorar as atividades que são ofertadas pelas obras escolhidas de forma a identificar cadeias articulatórias produtoras de sentidos sobre *aprendizagem histórica* e *avaliação da aprendizagem*. Isso não significa, porém, que outros termos como, por exemplo - conhecimento histórico escolar, currículo de História, ensino e docência - não serão objetos de reflexão ao longo da análise empírica.

Para isso, escolhi, como mencionado na introdução, alguns temas estruturantes em torno dos quais foram desenvolvidos os argumentos que pretendo sustentar nesta tese e que correspondem aos quatro capítulos que a configuram - Política, Aprendizagem, Avaliação e Ensino de História. Em seguida optei por construir duas categorias de análise: *dimensões avaliativas* e *eixos históricos de problematização* que foram operacionalizadas de forma entrecruzada na análise. Em cada um dos capítulos foi destacado uma *dimensão avaliativa* para ser explorada a partir dos *eixos históricos de problematização* em sintonia com a temática estruturante do capítulo.

As *dimensões avaliativas* por sua vez foram subdivididas em quatro grupos: i) títulos das atividades; ii) gabarito; iii) tipos de questões e iv) exigências cognitivas. Por sua vez, os cinco os eixos históricos de problematização foram assim nomeados: i) interdisciplinaridade; ii) fontes históricas; iii) conteúdos específicos; iv) elementos axiológicos; e v) temporalidades. Ambas as categorias foram pensadas em função do recorte privilegiado neste estudo, isto é a interface avaliação-aprendizagem histórica. Elas, bem como suas subdivisões serão trabalhadas de forma articulada tal como é possível visualizar no Quadro 1²⁴.

²⁴ Ressalto que esse Quadro 1 foi produzido para fins didáticos de explicação de como pretendo encaminhar a análise empírica no âmbito dos temas estruturantes de cada capítulo desta tese, não consistindo, pois, em uma estrutura da qual não se possa deslizar ou escapar. Não haverá, portanto, em cada capítulo um quadro desse formato para ser preenchido com respostas plenas, pois serão privilegiadas narrativas discursivas produzidas na interface entre os eixos destacados, de modo que eventuais ausências de análises em determinado cruzamento de alguma *dimensão avaliativa* como algum *eixo histórico de problematização* não seja visto como uma falha de análise, mas como limite epistemológico da estrutura criada, assumindo que os elementos que compõem estas categorias analíticas não possuem conteúdos plenos e, por isso, facilmente identificáveis e diferenciáveis uns em relação aos outros. Assim, esse quadro não tem pretensão alguma de universalidade ou corresponde a uma estrutura engessada, ao contrário, ele admite outras possibilidades de leituras do objeto criado.

Quadro 1 – Estrutura de Análise Empírica

Eixos históricos de problematização	Dimensões Avaliativas			
	Título das Atividades	Gabarito	Tipos de Questões	Exigências Cognitivas
Interdisciplinaridade				
Fontes Históricas				
Conteúdos Específicos				
Elementos Axiológicas				
Temporalidades				

Fonte: Elaborado pelo autor.

As *dimensões avaliativas* congregam aspectos relativos à construção de instrumentos de avaliação em geral. No caso deste estudo que focaliza os exercícios de livro didático, os *títulos das atividades* são aqui compreendidos como fechamentos provisórios e contingenciais que condensam demandas e expectativas de aprendizagem em História. O *gabarito* cumpre a função de corte antagônico do processo de produção de significados, representando a hegemonização de sentidos de *verdadeiro* sobre o que está sendo exigido pela questão. Os tipos de questões referem-se, por sua vez, à forma pedagógica privilegiada de explorar temas e conteúdos propostos nas atividades. As *exigências cognitivas* dizem respeito ao que se espera que os estudantes saibam fazer – como, por exemplo, identificar, analisar, memorizar, debater - diante das questões propostas.

Os *eixos históricos de problematização* procuram evidenciar elementos atinentes a questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nessa área disciplinar. O eixo *interdisciplinaridade* (eixo 1) se justifica por ser uma temática recorrente nos debates curriculares envolvendo dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas. Interessante mais particularmente explorar os efeitos dessas disputas na interface avaliação-aprendizagem histórica que aqui se materializa nos exercícios analisados.

A escolha do eixo *fontes históricas* (eixo 2) se relaciona em dois aspectos com a questão da aprendizagem em História. O primeiro remete a um sentido particular do termo *fonte* utilizado de forma recorrente nas diferentes atividades como referência aos enunciados

das questões. O segundo, diz respeito ao lugar atribuído ao significante *fonte histórica* nos debates epistemológicos e metodológicos do campo da História. Sua utilização é vista como uma exigência de cientificidade no âmbito do regime de verdade em vigor nessa área de conhecimento. Como deixarei mais claro ao longo da tese, esta exigência, não deveria ser negligenciada quando este conhecimento histórico torna-se objeto de ensino-aprendizagem-avaliação.

O eixo *conteúdos específicos*²⁵ (eixo 3) foi selecionado com o intuito de identificar os temas abordados nos quais são problematizadas os elementos axiológicos (eixo 4) e epistemológicas, em particular no caso dessa última a questão, da temporalidade (eixo 5) ambas, configuradoras do conhecimento histórico. Já o eixo de problematização *elementos axiológicos* permite focalizar na análise as demandas de diferença e de igualdade endereçadas ao currículo de História. E, por fim, mas não menos importante, o eixo *temporalidades* informa sobre a forma de produzir narrativas históricas - o que na perspectiva de Ricoeur (1997) com a qual esse estudo opera, corresponde à única forma como o tempo pode ser apreendido - que lidem com duração, simultaneidade, rupturas, permanências, e em particular com a articulação entre presente, passado e futuro.

Para fins de análise dos cruzamentos entre/intra as categorias analíticas acima explicitadas formulei alguns questionamentos tais como: O que os títulos das atividades informam sobre as exigências cognitivas a serem exigidas dos alunos? Há apelo à interdisciplinaridade nos títulos das atividades? Que valores são mais relevantes nos gabaritos de questões reflexivas? Que dimensões de temporalidades históricas mais aparecem nas narrativas que compõem os gabaritos? O diálogo com fontes históricas pode ser promovido em todos os tipos de questões? As exigências cognitivas dependem do conteúdo específico? A presença da interdisciplinaridade e de elementos axiológicos está relacionada a conteúdos específicos? As questões de que conteúdos mais trabalham em diálogo com fontes históricas?

Discutidos os processos de construção da empiria e de uma estrutura inicial de análise, inicio na seção seguinte a análise empírica sobre os títulos das atividades lembrando o compromisso deste capítulo com a assunção do ato de nomear como um ato político.

²⁵ Aqui esse significante remete a um sentido de senso comum, associado ao tema histórico, como por exemplo, Independência do Brasil, Revolução Francesa, etc. No Capítulo 2 apresentarei uma discussão sobre como o GECCEH explora esse significante para pensa-lo como unidade diferencial do conhecimento histórico escolar.

1.4) O que dizem os títulos dos exercícios/atividades dos livros didáticos?

(...) definir, significar, conceituar, nomear são atos políticos na medida em que a radicalização da crítica as leituras essencialistas e deterministas, decorrente do enfraquecimento ontológico do fundamento, permite afirmar que qualquer definição significa um fechamento contingente e provisório resultante de uma operação hegemônica em meio ao jogo político no qual ela está sendo acionada (GABRIEL; MARTINS, 2018, p. 229).

Em diálogo com esta epígrafe e com o título deste capítulo, entendo que no jogo político da definição, ao se atribuir um nome a alguma coisa estamos criando esta coisa, estamos lhe emprestando uma identidade ainda que instável. De qualquer forma, o momento de criação de um ou mais significantes para nomear a atividade proposta é o resultante de tensões entre cadeias de equivalências e diferenças para atribuição de sentidos sobre demandas e expectativas de aprendizagens dos conhecimentos disciplinarizados (GABRIEL; FERREIRA, 2012). Dessa forma, entende-se aqui que os títulos atribuídos aos exercícios/atividades dos livros didáticos representam formas particulares de informar sobre a significação das aprendizagens no contexto desse dispositivo curricular no âmbito de cada disciplina.

Uma primeira observação diz respeito à localização dos exercícios na organização desse material didático. Como efeito de fruto das inovações em seus processos de produção, a localização dos exercícios/atividades²⁶ nos livros didáticos não mais se restringe a um espaço específico, tradicionalmente situado ao final da narrativa síntese condutora, como Bitencourt (2015) e Moura (2011) constataram. As atividades ampliaram seus espaços nas obras didáticas em termos de presença e localização, portanto, significo aqui como atividade ou exercício qualquer proposta explícita de participação do aluno e que apresente um gabarito ou indicação do que o livro didático espera dessa atividade em termos da participação discente.

O livro do 9º ano apresenta em suas páginas iniciais a seção “Como está organizado seu livro?” direcionada aos alunos. Nesta seção, apresentam-se as seções *Para refletir*, *Dialogando*, *Retomando*, *Leitura e escrita em História*, *Cruzando fontes* e *Você cidadão* que se encaixam na definição de atividades com a qual se opera aqui. Faz-se uma breve descrição

²⁶ Para evitar a repetição cansativa desse binômio ao longo de todo o texto, ora usarei *exercício*, ora utilizarei *atividade*, sem, contudo, representar uma distinção entre eles.

sobre o que se trata cada uma delas. Em relação ao 3º ano do ensino médio, trata-se de uma obra de Volume Único, mas que “para facilitar o uso do material”, foi dividido em 3 partes (livros). Cada parte é entendida como correspondente a cada série do ensino médio, assim, a Parte III será aqui o objeto de análise. O livro Parte I apresenta em suas páginas iniciais a seção “Conheça o seu livro” direcionada aos alunos. Ali estão as mesmas seções apresentadas no livro do ensino fundamental, inclusive com as mesmas descrições.

Imagem 1 – Apresentação das seções de atividades – 9º ano (1ª parte)



Fonte: Boulos Junior (2015).

Imagem 2 - Apresentação das seções de atividades – 9º ano (2ª parte)

ATIVIDADES Retomando

Questões variadas sobre os conteúdos dos capítulos para serem realizadas individualmente ou em grupo. Uma forma de rever aquilo que foi estudado.

f. Retomando

1. Leia este texto sobre uma festa celebrada no estado da Prússia durante a Segunda Guerra Mundial e responda às questões.

Atividade Interdisciplinar

Matemática - Estatística

Português - Gramática

Para estudar:

1. Qual é o assunto do texto?
 2. Onde se passa o texto?
 3. Quando se passou o texto?
 4. Qual é o objetivo do texto?
 5. Qual é o tom do texto?
 6. Qual é o gênero do texto?

Como Now

Be honest with yourself!

II. Leitura e escrita em História

a. Leitura de imagens

Observe as publicações de final da década de 1930 e início da década de 40 sobre a Segunda Guerra Mundial. Leia o texto e responda às questões.

Leitura de imagem

Seção que permite o estudo de imagens relacionadas aos temas dos capítulos.

b. Leitura e escrita de textos

de textos em Português

Observe o texto e responda às questões.

Leitura e escrita de textos

Seção que trabalha a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais. Para completar o estudo dos temas, são propostas atividades de pesquisa ou escrita de um texto.

4. Identifique e explique o significado das palavras destacadas em cada um dos textos. Para cada uma delas, escreva uma definição e um exemplo de uso.

5. Leia o texto e responda às questões.

Integrando com...

Nesta seção, a História e outras áreas do conhecimento se encontram, o que permite ampliar ou complementar o que foi visto no capítulo.

III. Integrando com... Língua Portuguesa

Assinale a opção correta em cada uma das questões.

Meio

1. O texto trata da Segunda Guerra Mundial. O texto é um texto de caráter informativo e objetivo.

2. O texto trata da Segunda Guerra Mundial. O texto é um texto de caráter informativo e objetivo.

3. O texto trata da Segunda Guerra Mundial. O texto é um texto de caráter informativo e objetivo.

4. O texto trata da Segunda Guerra Mundial. O texto é um texto de caráter informativo e objetivo.

5. O texto trata da Segunda Guerra Mundial. O texto é um texto de caráter informativo e objetivo.

3. Leia o texto e responda às questões.

4. Leia o texto e responda às questões.

Cruzando fontes

Uma seção que permitirá a você se aproximar do trabalho de um historiador, por meio da análise e da comparação de diferentes fontes.

5. Cruzando fontes

Observe a charge e a tabela com atenção e responda às questões.

Ano	%
1945	89,7
1947	87,4
1949	88,2
1951	89,4
1953	90,6

6. Leia o texto e responda às questões.

7. Leia o texto e responda às questões.

8. Leia o texto e responda às questões.

9. Leia o texto e responda às questões.

10. Leia o texto e responda às questões.

III. Você cidadão!

Observe as imagens e responda às questões.

Você cidadão!

Seção que permite a reflexão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade. As atividades visam estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania.

1. Observe a imagem e responda às questões.

2. Observe a imagem e responda às questões.

3. Observe a imagem e responda às questões.

4. Observe a imagem e responda às questões.

5. Observe a imagem e responda às questões.

6. Observe a imagem e responda às questões.

7. Observe a imagem e responda às questões.

8. Observe a imagem e responda às questões.

9. Observe a imagem e responda às questões.

10. Observe a imagem e responda às questões.

Fonte: Boulos Junior (2015).

Aqui nesta seção priorizo, em consonância com o mapa de interpretação apresentado no Quadro 1: i) a análise do que é proposto na definição feita pelo próprio LD para cada título de atividade; ii) a dimensão da presença e da ausência desse tipo de atividade ao longo dos capítulos; iii) a identificação de elementos axiológicos relacionando esses aspectos a conteúdos, em busca de pistas para pensar o papel destes nas fixações das aprendizagens validadas no componente curricular aqui privilegiado; iv) a relação com as fontes; v) a perspectiva de relação temporal entre passado e presente; e vi) a perspectivas de progressão

das aprendizagens, numa abordagem comparativa entre o que é oferecido ao 9º ano do ensino fundamental e ao 3º ano do ensino médio.

Com fins didáticos, faço as análises dos títulos das atividades dispostas nos LDs em subseções no contexto dessa seção.

1.4.1 – Para refletir

O nome atribuído a esta seção pelo “lugar de autoria”²⁷ (RALEJO, 2018) do LD em questão, sugere uma valorização do *pensar historicamente* como aprendizagem histórica válida. Como brevemente abordado até aqui, este *pensar historicamente* não possui significado próprio no campo do Ensino de História, gerando então a necessidade de investigação mais cuidadosa para identificação do sentido fixado no LD, o que ocorrerá no Capítulo 4 desta tese.

Na seção *Para refletir*, como pode ser identificado na Imagem 1, o livro promete oferecer “textos estimulantes sobre os conteúdos estudados e propõe a discussão sobre esses temas”. Essa definição mobilizada pelo LD opera com um entendimento inicial de que o processo de aprendizagem necessita de motivação do sujeito aprendente, o que seria buscado por meio de “textos estimulantes” ofertados em uma seção de exercícios que atravessa a narrativa principal, deixando escapar a possibilidade de interpretação de que talvez esta não seja tão estimulante assim. É possível identificar também nesta definição, e nas propostas dos exercícios (Imagens 3 e 4, item *c*; Imagem 8, item *c*), o apelo à discussão como processo válido de aprendizagem, envolvendo nesses exemplos elementos de temporalidade. Com efeito, o convite ao debate mobiliza uma forma relacionar passado e presente em uma perspectiva que não considera o passado como algo fechado em si mesmo, deixando entrever possibilidades de reinterpretações do mesmo. Caso assim o fosse, não caberia discussão, havendo apenas possibilidade de assimilação ou memorização.

Todavia esse tipo de validação que reconhece a potencialidade da discussão (que exige reflexão) para o processo de aprendizagem não está presente em todos os capítulos, permitindo suspeitar que alguns conteúdos possam ser mais propícios a oferecer

²⁷ Aproprio-me aqui da definição de *lugar de autoria* (RALEJO, 2018) como “sistema de funcionamento de produção, reformulação e ressignificação de saberes e poderes que enunciam sentidos sobre a educação e o ensino de História” (p. 9), que conta com “sujeitos que participam não só da produção, mas da divulgação, revisão e atualização da obra, seguindo as exigências do mercado didático” (p. 103), fazendo com que “o escritor, entendido como o primeiro autor da obra, aos poucos vá perdendo a exclusividade sobre a “função autor”” (p. 104).

oportunidades de reflexão/debates do que outros. Nos Capítulos 5 – Primeira República: resistência, Capítulo 6 – A grande depressão, o fascismo e o nazismo, Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial, Capítulo 12 – Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática e Capítulo 15 – A Nova Ordem Mundial do exemplar destinado ao ensino fundamental essa seção não é oferecida. No livro do ensino médio, essa ausência verifica-se apenas no Capítulo 34 – A Segunda Guerra Mundial. No entanto, em alguns capítulos essa seção aparece mais de uma vez. É o caso do Capítulo 8 – A Era Vargas, no qual aparece duas vezes, do Capítulo 13 – Regime militar onde também aparece duas vezes, e do Capítulo 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial, que conta com três momentos de inserção do *Para refletir* na edição do 9º ano, e no caso do ensino médio, são cinco os capítulos com duas aparições dessa seção: 30 – Industrialização e imperialismo, 35 – A Era Vargas, 38 – O socialismo real, 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática e 42 – O Brasil e a nova ordem mundial.

Chama atenção que no conteúdo sobre a Segunda Guerra Mundial endereçado tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, a seção *Para refletir* não é oferecida. Não haveria nada de relevante para a nossa contemporaneidade a ser discutido sobre o maior conflito armado já experimentado pela humanidade? Já os conteúdos que mobilizam mais de uma vez essa seção nos livros selecionados são: “A Era Vargas” e “O Brasil na nova ordem mundial”.

Um olhar um pouco mais atento permite identificar que em ambos os livros, quando o conteúdo é “A Era Vargas”, as abordagens temáticas da seção *Para refletir* colocam foco sobre as dimensões política e social na narrativa histórica construída e mobilizam textos e imagens como dispositivos disparadores da proposta de reflexão. Ademais, no âmbito desse conteúdo para as duas séries, o *lugar de autoria* do LD preocupa-se em sublinhar a perspectiva de pensar a História como versão, legitimando a articulação entre sentidos de História, de conhecimento histórico escolar e de aprendizagem histórica. Mais do que isso, essa preocupação pode sinalizar os efeitos das disputas atuais pela memória do Varguismo como fenômeno político da narrativa republicana brasileira, pois “seis décadas após a sua morte, as contradições do ditador e líder trabalhista continuam pautando a política nacional” (CHALOUB, 2014, p. 17).

As Imagens 3 e 4 permitem observar a preocupação com a explicitação da concepção de História como versão e mais do que isso, o *lugar de autoria* utiliza o mesmo texto, as mesmas perguntas e o mesmo gabarito para as duas séries sugerindo, pois, ausência de perspectiva de progressão de aprendizagens em relação a este conteúdo.

Imagem 3 – História como versão – A Era Vargas – Para refletir – 9º ano

Para refletir

a) O historiador Boris Fausto vê a ascensão de Vargas como uma revolução que resultou da disputa de poder entre as oligarquias. Essa disputa acabou com a vitória das oligarquias de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e de parte das oligarquias do Nordeste.

Revolução de 30: quem a fez?

Para alguns historiadores, como Boris Fausto, a revolução de 1930 foi uma disputa de poder entre as oligarquias que acabou com a vitória das oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e parte das oligarquias do Nordeste (Paraíba, por exemplo). Portanto, para esse historiador, o movimento de 1930 foi feito por setores oligárquicos que se opuseram a outros setores oligárquicos, pois queriam mais poder no Estado.

Já outros historiadores, como Edgar de Decca, discordam disto. De Decca afirma que o que aconteceu em 1930 foi um golpe dos setores urbano-industriais e de tenentes de classe média contra o operariado. Diz também que a ideia de que em 1930 houve uma revolução é uma “invenção” dos vencedores, isto é, de Getúlio Vargas e seus aliados. Para os vencidos, isto é, para o operariado, a disputa pelo poder já tinha sido definida em 1928, quando o movimento operário foi esmagado. Para esse historiador, o Estado nascido do golpe de 1930 era voltado para o controle da classe operária.

Independentemente de uma versão ou de outra, 1930 se transformou em um importante marco da história do Brasil. b) O historiador Edgar de Decca vê a ascensão de Vargas ao poder como um golpe dos setores urbano-industriais e de tenentes de classe média contra o operariado. Segundo ele, a ideia de que em 1930 houve uma revolução é uma invenção dos vencedores; no caso, Getúlio Vargas e seus aliados.

a) Como o historiador Boris Fausto vê o episódio que levou Vargas ao poder em 1930? Explique.
 b) Como o historiador Edgar de Decca vê o episódio que levou Vargas ao poder em 1930? Explique.
 c) **Em dupla.** Debatam, reflitam e respondam: qual das duas versões vocês consideram mais convincente?
 c) **Pessoal. Professor:** a ideia aqui, uma vez mais, foi mostrar a história enquanto versão e estimular no aluno as habilidades de eleger e argumentar. Comentar que a versão formulada por Boris Fausto é a mais aceita pelos historiadores atuais.

UNIDADE 2 – POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 140).

Imagem 4 - História como versão – A Era Vargas – Para refletir – 3º ano

Para refletir

Revolução de 30: quem a fez?

Para vários historiadores, como Boris Fausto, o movimento de 1930 foi uma **disputa de poder entre diferentes grupos oligárquicos**, que acabou com a vitória das oligarquias de Minas, Rio Grande do Sul e parte das oligarquias da região hoje chamada Nordeste (Paraíba, por exemplo). Portanto, para esse historiador, o que ocorreu em 1930 foi uma revolução feita por grupos oligárquicos que queriam mais poder no Estado e, assim, inauguraram um período de transformações importantes para o país.

Já outros historiadores, como Edgard De Decca, discordam disso. De Decca afirma que o que aconteceu em 1930 foi um **golpe** dos setores urbano-industriais e tenentes de classe média contra o operariado. Diz também que a ideia de que em 1930 houve uma revolução é uma “invenção” dos vencedores; isto é, de Getúlio Vargas e seus aliados. Para os vencidos, ou seja, para o operariado, a disputa pelo poder já tinha sido definida em 1928, quando o movimento operário foi esmagado. Para esse historiador, ocorreu o controle da classe operária.

Independentemente de uma versão ou de outra, o episódio ocorrido em 1930 se transformou em um importante marco da história do Brasil, sendo conhecido como “Revolução de 1930”. a) O historiador Boris Fausto vê a ascensão de Vargas como uma revolução que resultou da disputa de poder entre diferentes grupos oligárquicos. Essa disputa acabou com a vitória das oligarquias de Minas, do Rio Grande do Sul e de parte das oligarquias do Norte.

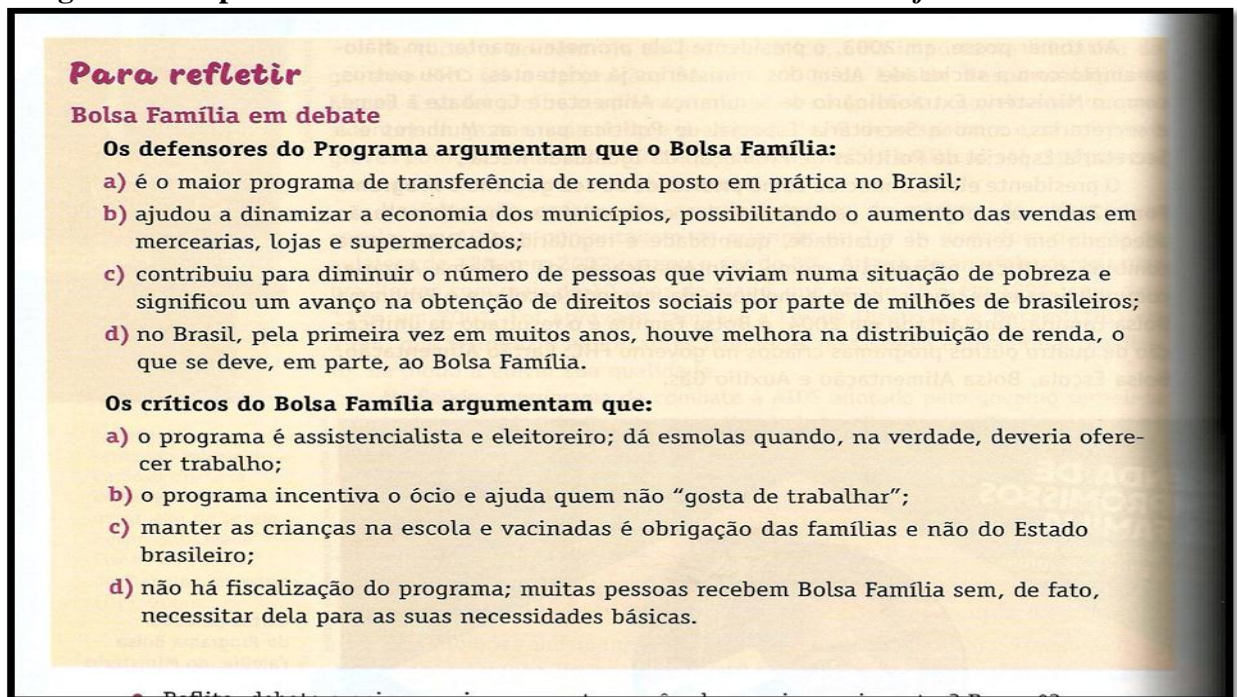
a) Como o historiador Boris Fausto vê o episódio que levou Vargas ao poder em 1930? Explique. b) O historiador Edgar De Decca vê a ascensão de Vargas ao poder como um golpe dos setores urbano-industriais e tenentes de classe média contra o operariado. Segundo ele, a ideia de que, em 1930, houve uma revolução é uma invenção dos vencedores; no caso, Getúlio Vargas e seus aliados.
 b) Como o historiador Edgard De Decca vê esse mesmo episódio?

c) **Em dupla.** Debatam, reflitam e respondam: qual das duas versões vocês consideram mais convincente? c) **Resposta pessoal. Professor:** a ideia aqui, uma vez mais, foi mostrar a história enquanto versão e estimular no aluno as habilidades de eleger e argumentar. Comentar que a versão formulada por Boris Fausto é a mais aceita pelos historiadores atuais.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 721).

Sobre o conteúdo “O Brasil na Nova Ordem Mundial” destaca-se o foco na dimensão social das reflexões propostas, assim como o uso de textos, imagens e quadros para provocar o início da problematização. A dimensão social se evidencia nos temas mobilizados na seção: força da mídia, privatizações e Programa Bolsa Família (9º ano) e reforma agrária e privatizações²⁸ (3º ano). Em ambos os livros se constata a dimensão axiológica de *solidariedade* no tratamento deste conteúdo no âmbito da seção *Para refletir*.

Imagem 5 – Empatia – O Brasil na Nova Ordem Mundial – *Para refletir* - 9º ano.



Fonte: Fonte: Boulos Junior (2015, p. 312).

Na Imagem 5, após mostrar argumentos mobilizados por defensores e críticos do Programa Bolsa Família criado no primeiro Governo Lula (2003-2006), no gabarito o autor diz: “Professor: foi constatado que o Programa Bolsa Família contribuiu para que milhões de brasileiros saíssem da linha da pobreza, mas o Programa continua suscitando debates acalorados” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 312). A *empatia* como elemento axiológico se deixa apreender nesse exercício quando o autor sublinha a importância do Programa para a melhoria de vida de milhões de pessoas. O mesmo pode ser identificado na proposta de pensar a reforma agrária como princípio, como proposto para o terceiro ano.

²⁸ Diferentemente da replicação do mesmo texto para discutir os significados da Revolução de 30 nos capítulos sobre “A Era Vargas”, sobre o tema privatizações são apresentados textos e imagens distintos em cada livro, embora com as mesmas perspectivas.

Imagem 6 - Empatia – O Brasil na Nova Ordem Mundial – Para refletir - 3º ano.

Para refletir

Reforma agrária:


segundo os líderes desse movimento: “conjunto de medidas que visam promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e o aumento da produtividade. [...]”. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/CASSIMIRO_Alessandra_Santos.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2016.

O MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surgiu nos anos 1970 no Rio Grande do Sul, onde as plantações de soja em grandes propriedades alteraram a distribuição fundiária característica da região (pequena propriedade). O movimento ganhou impulso em 1984, quando ocorreu em Cascavel, no Paraná, o 1º Encontro Nacional do MST. E sua principal bandeira de luta era a **reforma agrária**. Seu *slogan* – “ocupar, resistir e produzir” – era sua principal tática de luta.

Ao longo dos anos 1990, o MST realizou inúmeras ocupações de fazendas consideradas improdutivas, ergueu acampamentos provisórios, invadiu a sede de órgãos do governo e realizou várias marchas. Entre fevereiro e abril de 1997, por exemplo, 1 300 militantes saídos de diferentes pontos do país percorreram cerca de 1 000 km para exigir reforma agrária – a marcha terminou em Brasília, num ato que reuniu 100 mil pessoas.

Nas últimas décadas, além de lutar pela reforma agrária, o MST passou a pleitear também créditos e financiamento para a formação de cooperativas. Por vezes, o MST agiu à margem da lei, destruindo plantações, sedes de fazendas produtivas e laboratórios de pesquisa.



Integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) durante marcha nacional pela reforma agrária, em 2005; eles caminharam 167 km rumo à capital federal. Alguns acampamentos contavam com escola e ambulâncias.

Jorge Araújo/Folhapress

a) Para alguns, essas ações violentas do MST se justificam por acelerar a reforma agrária, para outros, são inconstitucionais e, como tal, devem ser condenadas. E você, o que pensa sobre o assunto?

b) Dados do Incra mostram que entre 2010 e 2014 aumentou a concentração de terras no Brasil, com 47,23% das propriedades rurais em mãos de grandes fazendeiros. O que pode ser feito para acelerar a reforma agrária no Brasil?

a) Resposta pessoal.

b) Resposta pessoal.

Professor: comentar que a maioria dos países desenvolvidos realizou sua reforma agrária há muito tempo. Os Estados Unidos, por exemplo, realizaram a sua no século XIX; o Japão, na primeira metade do século XX.

Economia

Quando Itamar Franco assumiu a presidência, a inflação de cerca de 30% ao mês continuava a corroer os salários, a inibir os investimentos e a empobrecer os trabalhadores. E, para agravar a situação, a população já não acreditava mais em planos salvacionistas.

886

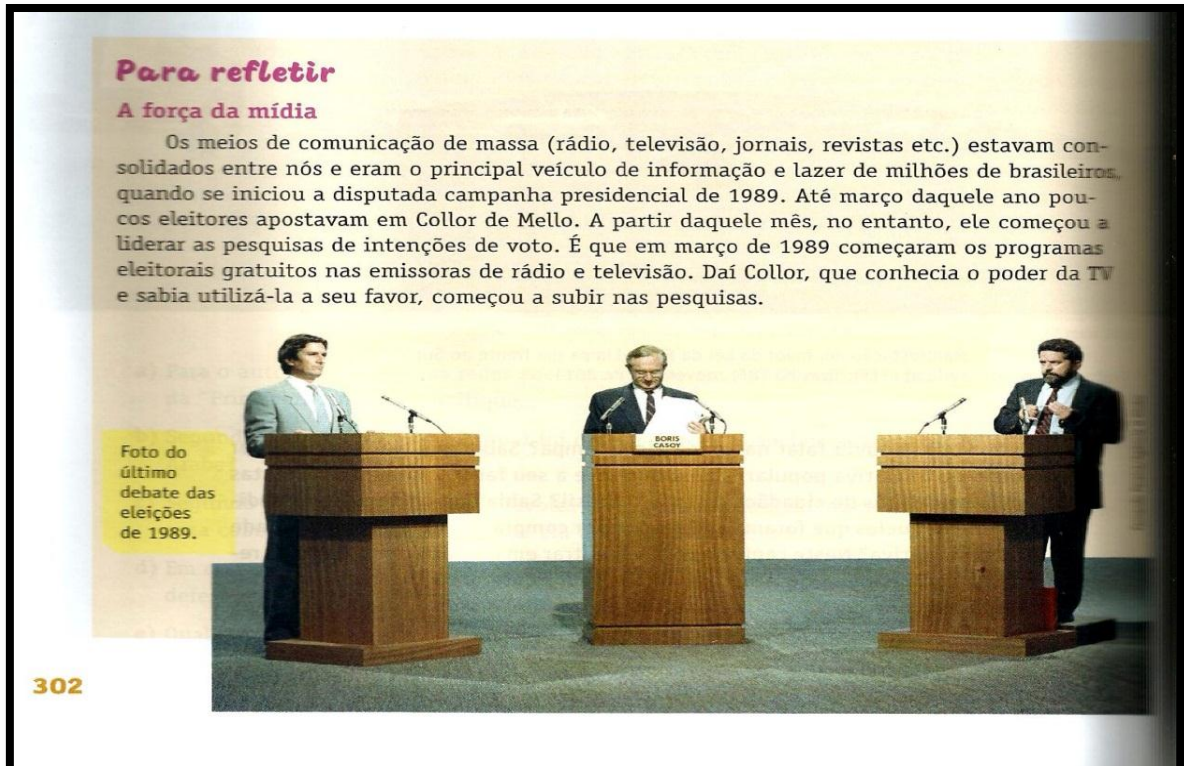
UNIDADE 12 | MEIO AMBIENTE E SAÚDE

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 886).

Quando na questão *b* a proposta é pensar em formas de aceleração da reforma agrária no Brasil e no gabarito apresentado o autor destaca que “a maioria dos países desenvolvidos realizou sua reforma agrária há muito tempo” (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 886), fica evidenciado que ele vê esse processo como um princípio a ser buscado pelo País, o que não deixa de ser também uma perspectiva de empatia com grupos excluídos pela concentração fundiária que é histórica no Brasil.

A proposta de “oferecer textos estimulantes” na seção *Para refletir* apresenta um caráter literal, pois a oferta de textos como fonte para as atividades é hegemônica quando a amostra se trata do exemplar do 9º ano. Em todos os boxes nos quais essa seção é apresentada, quando não há apenas textos escritos, as imagens ali veiculadas possuem apenas a função ilustrativa, reafirmando a força do texto, como pode ser observado na Imagem 7.

Imagem 7 – Imagens apenas ilustrativas na seção *Para refletir* – 9º ano.




Fonte: Boulos Junior (2015, p. 302).

Já para a série final do ensino médio, há propostas que abrem mão de textos e investem apenas em imagens para provocar reflexões, como se pode observar na Imagem 8. Esse movimento pode sugerir uma ideia de expectativas de progressão da capacidade dos alunos de lidarem com a leitura de outros gêneros discursivos que não o gênero textual ilustrado. No 3º ano eles já estariam aptos a lerem imagens, em uma perspectiva mais autônoma, sem a mediação de um texto escrito, talvez em função de maior experiência ou assimilação de conteúdos, diferentemente do 9º ano.

Ainda na Imagem 8, no item *c*, é possível identificar também o investimento de forma direta na relação temporal entre passado e presente como componente legitimado para as aprendizagens no âmbito da história escolar.

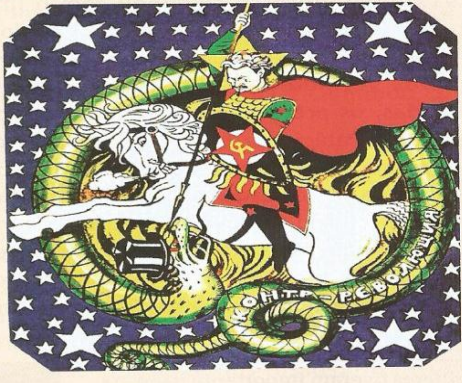
Imagem 8 – Imagens como dispositivo disparador de reflexões – *Para refletir* - 3º ano

b) O dragão representa a contrarrevolução. Note que ele está de cartola, ou seja, representa os empresários e os países capitalistas.

Para refletir 

Esta imagem é de um cartaz produzido na época da guerra civil russa. Observe-a com atenção.

- Como Trotsky é retratado na imagem?
- O que o dragão representa?
- Em dupla.** Reflitam e opinem. Qual é o peso da propaganda política na manutenção ou queda de um governo nos dias atuais? Justifiquem.



Fonte: Boulos Junior (2017, p. 644).

Embora a proposta da seção seja a promoção de discussões, em alguns capítulos elas não são fomentadas, restringindo-se a perguntas sobre as fontes, tal qual um historiador deve fazer em seu ofício de produção de conhecimento histórico, ou mesmo assumindo características de interpretação de texto. Na seção *Para refletir* do Capítulo 10 – Independências: África e Ásia (Imagem 9) do LD do ensino fundamental, por exemplo, essa abordagem restrita se evidencia, perdendo-se a oportunidade de discutir, por exemplo, o que os alunos acham sobre a postura de desobediência civil, ou se veem possibilidade de uma luta nesses moldes na contemporaneidade.

Imagem 9 – Ausência de discussão na seção *Para refletir* – 9º ano.

Para refletir

O trecho a seguir foi escrito por Mahatma Gandhi; leia-o com atenção:

A primeira coisa [...] é dizer-vos a vós mesmos: Não aceitarei mais o papel de escravo. Não obedecerei às ordens como tais, mas desobedecerei quando estiverem em conflito com a minha consciência. O assim chamado patrão poderá surrar-vos e tentar forçar-vos a servi-lo. Direis: Não, não vos servirei por vosso dinheiro ou sob ameaça. Isso poderá implicar sofrimentos. Vossa prontidão em sofrer acenderá a tocha da liberdade que não pode jamais ser apagada.

Mahatma Gandhi. In: MUNANGA, Kabengele; SERRANO, Carlos. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995. p. 52 (História geral em documentos).

- A quem Gandhi está se dirigindo? a) Ele está se dirigindo ao povo indiano.
- O que ele aconselha a seus seguidores?
- Que nome se dá à estratégia proposta por Gandhi na luta contra os dominadores? c) Dá-se o nome de resistência pacífica, que combina a não violência com a desobediência civil: os indianos eram incentivados a não pagar impostos, a não comprar produtos ingleses e a desobedecer às leis que os discriminavam em sua própria terra.

b) Ele aconselha os indianos a desobedecerem às ordens dos "patrões" (no caso, os britânicos e seus prepostos) sempre que elas contrariarem o que dita a consciência. Ele acrescenta também que a disposição de resistir abrirá passagem para a libertação.

CAPÍTULO 10 – INDEPENDÊNCIAS: ÁFRICA E ÁSIA **177**

Fonte: Boulos Junior (2015, p 177).

No 3º ano do ensino médio há, comparativamente com a etapa anterior da educação básica, maior predomínio de propostas que incentivam a mobilização do conteúdo estudado para pensar sobre questões contemporâneas. Enquanto no livro do 9º ano, das 15 aparições da seção *Para refletir* oito propõem relação com o contexto atual (pouco mais de 50%), no exemplar do ensino médio esse percentual chega a quase 80% (11 de 14 aparições). Esse dado também parece evidenciar uma perspectiva de progressão das aprendizagens, pois enquanto o aluno que finaliza o ensino fundamental precisaria de mais assimilação de conteúdo, o que finaliza a educação básica já teria mais condições de mobilizar os conteúdos aprendidos para reflexões sobre o contexto do tempo presente no qual vive.

A seção *Para refletir* constitui-se também como local privilegiado para identificação das questões axiológicas valorizadas. Nesse sentido, os valores considerados válidos a trabalhar com os alunos que estão finalizando o ensino fundamental por meio do ensino de História foram: i) combate ao etnocentrismo; ii) uso responsável dos avanços tecnológicos; iii) cultura da paz; iv) liberdade; v) empatia.

O *combate ao etnocentrismo* ocorreu no Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo por meio da crítica a ideia do “dever de civilização” que os europeus acreditavam ter para justificar suas incursões imperialistas em outros territórios. O *uso responsável dos avanços tecnológicos* foi problematizado por meio de um texto sobre novidades tecnológicas utilizadas na Grande Guerra (1914-1918), como a metralhadora, a máscara de gás e o tanque de guerra, no Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial. O incentivo à *cultura da paz* aparece nos capítulos 9 e 14, intitulados, respectivamente, de A Guerra Fria e O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. No primeiro, o recurso é a discussão sobre o Movimento *hippie*, e no segundo, a análise de um diário de uma menina que viveu uma guerra na ex-Iugoslávia. A valorização da *liberdade* ocorre no Capítulo 10, conforme já mostrado na Imagem 9. Já a *empatia* é estimulada no capítulo que aborda a inserção do Brasil no que o autor chama de Nova Ordem Mundial, o 16.

Com os estudantes que estão integralizando a educação básica, os valores mobilizados foram: i) empatia; ii) antirracismo; iii) democracia; iv) cidadania. Sobre *empatia*, além do que já foi mencionado quando da análise da Imagem 6, apresenta-se uma crítica, por meio de uma charge, aos monopolistas que controlam a política americana no capítulo 30 – Industrialização e imperialismo. O *antirracismo* é mobilizado no Capítulo 37 – Independências: África e Ásia quando se utiliza uma canção composta por Bob Marley no qual ele dirige uma crítica ao racismo. O apelo *democrático* no contexto da seção *Para refletir* ocorre no Capítulo 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática quando se discute o suicídio de Vargas como

estratégia bem sucedida no adiamento do golpe civil-militar que estava em curso para tirá-lo do poder. E em relação à *cidadania*, a discussão é orientada por uma crítica à experiência socialista na URSS feita por Mikhail Gorbachev.

É possível, pois, identificar que as questões axiológicas associadas a conteúdos que se referem à História do Brasil são, nessa seção, *democracia* e *empatia*. Quando o espaço privilegiado são os continentes africano e asiático, nos conteúdos sobre o imperialismo e os processos de independência no século XX, os valores destacados são o *combate ao etnocentrismo*, *liberdade*, *empatia* e *antirracismo*. Já os valores de *cultura da paz* e *cidadania* estão atrelados a conteúdos destinados a explicar as transformações ocorridas, sobretudo no Leste Europeu após o fim da Guerra Fria e a desintegração do bloco soviético.

Problematizada a seção *Para refletir*, passo agora à seção *Dialogando*.

1.4.2 – Dialogando

O título *Dialogando* para uma seção que busca produzir/verificar aprendizagens indica uma concepção de aprendizagem baseada no diálogo, algo que interpela, necessariamente, a alteridade, mesmo que esse diálogo seja “interno”. A formação etimológica da palavra diálogo ajuda a entender. O “dia” em grego significa “através de” e “logos” foi traduzida para o latim como razão, mas também já significou “relação”, “relacionamento”²⁹. Assim diálogo pressupõe pensamento e relação, ocupa função de meio, faz uma ligação entre coisas³⁰ que não se reduzem a si mesma.

O LD apresenta esta seção, conforme observado na Imagem 1, como “desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos”. Um primeiro olhar para esta definição indica que a função de meio ocupada no processo de configuração de aprendizagens históricas válidas é feito pelas fontes, cabendo, portanto, investigar a validade deste enunciado. Antes, porém, vale destacar que assim como a seção *Para refletir*, a seção *Dialogando* atravessa as narrativas condutoras de cada capítulo do livro didático, não estando, portanto, confinadas apenas a momentos de verificação de aprendizagem, normalmente feita ao final de uma etapa, mas participando do processo de construção das aprendizagens em uma perspectiva de avaliação para aprendizagens e não avaliação das aprendizagens, o que será mais bem explorado no Capítulo 3 desta tese.

²⁹ Ver: <http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2> Data de acesso: 30 jul. 2018.

³⁰ Termo utilizado em função da ausência de um mais apropriado, mas não significa necessariamente objetos, mas processos de subjetivação e objetivação.

No exemplar do LD dirigido ao 9º ano do ensino fundamental, a seção *Dialogando* está presente em todos os capítulos, enquanto no livro do 3º ano ele só não está presente no Capítulo 38 – O socialismo real, o que parece estranho, pois não faltam fontes disponíveis para a problematização, ou como diz o próprio LD, para a proposição de desafios no contexto deste conteúdo.

Mesmo presente praticamente ao longo de todos os dois livros, a distribuição dessa seção não se dá igualmente em todos os capítulos, sugerindo que sua mobilização não se dá apenas de forma burocrática, no sentido de garantir uma quantidade qualquer previamente estabelecida de inserções dessa seção no interior de um capítulo, mas a presença parece articulada à narrativa histórica escolar construída.

Em ambas as séries, o conteúdo que abarca a maior quantidade de inserções da seção *Dialogando* é o relativo ao Brasil na Nova Ordem Mundial, com sete aparições no capítulo de cada série. Esse dado está em sintonia com os dados produzidos na seção anterior e mais uma vez sugerem a preocupação do “lugar de autoria” do LD em produzir narrativas que dialoguem mais diretamente com o contexto contemporâneo, revelando uma vez mais a presença de um sentido de temporalidade voltada para a articulação entre presente e passado. Se no 9º ano, os capítulos com mais aparições dessa seção aparecem com quatro (praticamente a metade do “campeão”), no 3º ano do ensino médio o Capítulo 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática acompanha de perto o líder e aparece com seis.

Há capítulos em ambas as séries que contam com apenas uma proposta de diálogo, no 9º ano, são eles: Capítulo 3 – A Revolução Russa, Capítulo 8 – A Era Vargas, Capítulo 9 – A Guerra Fria, Capítulo 10 – Independências: África e Ásia, Capítulo 11 – O socialismo real: China, Vietnã e Cuba e Capítulo 14 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. No terceiro ano, como visto, o capítulo sobre Socialismo real não apresenta proposta alguma, os capítulos 33 – A Grande Depressão e os fascismos e 37 – Independências: África e Ásia apresentam apenas uma vez a seção *Dialogando*.

Considerando a presença da seção *Dialogando* nas duas séries é possível identificar que em ambas, a fonte mais mobilizada é a textual, como pode ser observado na Tabela 6, ora sendo mobilizado o próprio texto principal da narrativa desenvolvida³¹, ora apresentando-se excertos de outros textos.

³¹ Em alguns casos, a seção *Dialogando* apresentava como fonte os textos da seção *Para refletir*.

Tabela 6 – Fontes mobilizadas – *Dialogando* – 9º ano x 3º ano

SÉRIE/FONTE	IMAGENS	GRÁFICOS	TABELAS	TEXTOS
9º ano do ens. fund.	14	02	05	20
3º ano do ens. médio	10	03	07	18

Fonte: Elaborada pelo autor.

A predominância de referencia a textos na produção das questões que compõem esta seção não é novidade e já se manifestara na seção anterior, contudo, se em *Para refletir* as imagens eram mais disponibilizadas aos alunos do ensino médio, em *Dialogando* elas são destinadas mais aos estudantes do ensino fundamental. Essa diferenciação talvez possa ser explicada pelo tipo de questão produzida e/ou pelas exigências cognitivas cobradas, o que será objeto de análise nos Capítulos 3 e 4, ou enfraquecem a hipótese levantada na subseção anterior de que maior investimento em imagens possa significar uma perspectiva de progressão das aprendizagens. Independentemente da série a qual se destina a seção, os gráficos quase não são utilizados como fonte para elaboração de questões, sugerindo que leituras dessa forma de comunicação não são valorizadas no processo de configuração de aprendizagens históricas na educação básica.

Em *Dialogando*, embora a intenção anunciada pelo LD de “oferecer desafios”, de forma geral, não se concretize (o que vai ser mais bem explorado no Capítulo 3, mas já pode ser observado nas Imagens 10, 11 e 12), há, oportunidades de produção de sentidos pelos estudantes, lhe sendo exigida a capacidade de sustentar argumentos com coerência.

Retomando a concepção de diálogo apresentada no início dessa subseção, entendo que as dimensões axiológicas constituem tal processo. No 9º ano, as dimensões axiológicas identificadas na seção *Dialogando* foram: i) cultura da paz; ii) tolerância religiosa; iii) uso consciente da tecnologia; iv) transparência na política; v) exercício da alteridade. No terceiro ano, destacam-se: i) indignação com a drogadição; ii) cultura da paz; iii) combate ao antissemitismo; iv) qualidade do serviço público; v) bem comum das nações; vi) antirracismo; vii) democracia; viii) empatia; ix) cidadania.

No 9º ano do ensino fundamental, a *cultura da paz* foi defendida no Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial. A *tolerância religiosa* apareceu no décimo capítulo – Independências: África e Ásia. No Capítulo 12 – Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática, a dimensão foi de *uso consciente da tecnologia*. Já a *transparência na política* foi evocada no Capítulo 14 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu, enquanto

no Capítulo 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial a intenção é fomentar o *exercício da alteridade*.

Assim como na série que finaliza o ensino fundamental, a *cultura da paz* emerge no 3º ano como princípio a ser defendido no capítulo que tem como conteúdo principal a Primeira Guerra Mundial. A *indignação contra a drogadição* aparece no Capítulo 30 – Industrialização e imperialismo, quando aborda a estratégia inglesa de venda massiva de ópio aos chineses. Como era de se esperar, o *combate ao antissemitismo* se dá no capítulo que trata dos fascismos. A luta pela *qualidade do serviço público* é evocada em três momentos que fazem partes dos capítulos 35 – A Era Vargas, 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática e 42 – O Brasil e a nova ordem mundial. Esses exemplos podem ser observados nas imagens a seguir.

Imagem 10 – dimensão axiológica qualidade do serviço público 1 - *Dialogando* – 3º ano

DIALOGANDO

Considerando o Brasil atual, o objetivo tenentista de melhoria do ensino público foi alcançado? Se a resposta for negativa, o que é necessário para que isso ocorra?

Luís Carlos Prestes é o terceiro da esquerda para a direita (sentado). O lenço que ele traz no pescoço é indício de que se tratava de um rio-grandense. O

O segundo 5 de julho

Alguns participantes do levante foram processados e sabiam que, em caso de condenação, seriam expulsos do Exército; outros foram transferidos para guarnições distantes. A ameaça de expulsão e a transferência exaltaram os ânimos, o que ajuda a explicar por que, em 1924, no mesmo dia e mês do primeiro, explodiu em São Paulo o segundo levante tenentista. Dessa vez, liderado pelo general reformado Isidoro Dias Lopes e pelo major Miguel Costa, da Força Pública de São Paulo.

Colocando-se como árbitros dos problemas nacionais, os tenentes tinham agora objetivos mais definidos: a deposição de Arthur Bernardes, a adoção do voto secreto, a obrigatoriedade do ensino primário e a melhoria do ensino público e da Justiça gratuita.

Quase ao mesmo tempo, eclodiram levantes tenentistas em Mato Grosso, Sergipe, Amazonas, Pará e, meses depois, no Rio Grande do Sul. Dispondo de forças mais numerosas e do apoio da aviação militar, o governo saiu vitorioso. Os tenentes, porém, não se deram por vencidos: parte das tropas de São Paulo formou a **coluna paulista** e rumou em direção a Foz do Iguaçu, no Paraná, onde se uniu à **coluna gaúcha**, formada por remanescentes dos levantes tenentistas do Rio Grande do Sul.

Resposta pessoal.
Professor: embora tenha ocorrido a democratização do acesso à escola, a qualidade do ensino público tem estado aquém do desejável. E isso por diversas razões: entre elas a falta de condições de trabalho e de segurança e o fato de não haver professores de algumas disciplinas.

A Coluna Prestes

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 718).

Imagem 11 - dimensão axiológica qualidade do serviço público 2 - *Dialogando* – 3º ano

DIALOGANDO

As faltas constantes no serviço e a fraude nos concursos públicos continuam sendo um problema no Brasil atual?

Resposta pessoal.
Professor: a imprensa tem noticiado com frequência casos de prevaricação e fraude no serviço público.

A ação moralizadora de Jânio Quadros estendeu-se também à administração pública, com medidas como o controle do “ponto”, o impedimento do uso de carros oficiais nos fins de semana, a fiscalização das provas dos concursos públicos e o fim das nomeações em troca de fidelidade político-partidária. Essa devassa na administração pública desmantelava o clientelismo urbano e atingia muitas pessoas nomeadas ou favorecidas pela aliança dos partidos com maioria no Congresso, o que prejudicou ainda mais o presidente Quadros e contribuiu para seu isolamento político.

Economia

Em 1961, Jânio assumiu o poder com a disposição de conter a inflação e os

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 808)

Imagem 12 - dimensão axiológica qualidade do serviço público 3 – *Dialogando* – 3º ano

<p>DIALOGANDO</p> <p>Converse com seus colegas sobre as escolas e/ou hospitais públicos de seu bairro; reflita e opine sobre o assunto.</p> <p>Resposta pessoal.</p>	<p>rios reclamam que os impostos elevados dificultam a sobrevivência das empresas; a população queixa-se de que os serviços públicos oferecidos em troca desses impostos são de baixa qualidade.</p> <p>» Desigualdade social. A desigualdade de rendimentos e de oportunidades é antiga na sociedade brasileira. Em anos recentes, porém, o crescimento econômico, somado à redução da pobreza (em função das políticas de transferência de renda e do aumento do poder de compra do salário mínimo), ocasionou uma diminuição dessa desigualdade, como mostra o gráfico a seguir:</p>
---	--

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 898)

O apelo ao *bem comum das nações* se faz presente no Capítulo 36 – A Guerra Fria. O *antirracismo* é mobilizado no Capítulo 37 – Independências: África e Ásia e no Capítulo 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática. Neste capítulo também se faz o apelo à *democracia* como valor inegociável. Finalizando, no Capítulo 42 – O Brasil e a nova ordem mundial são incentivados a *empatia* e a *cidadania*.

Analisando as dimensões axiológicas em relação aos conteúdos aos quais elas se vinculam, percebe-se que nas narrativas da história brasileira as mais mobilizadas foram *qualidade do serviço público*, *democracia*, *antirracismo*, *empatia* e *cidadania*, indicando esses elementos como desafios a serem enfrentados ou consolidados na contemporaneidade. Outros valores que fazem parte do mesmo campo semântico do significante *paz* estão articulados aos conteúdos de guerras, enquanto no estudo relativo à África predomina o *antirracismo* como postura a ser buscada. Mais do que buscar eventuais ausências, esse movimento de análise ajuda a identificar processos de validação de configuração/refiguração de narrativas históricas escolares em meio aos valores, que fazem parte do processo de didatização que torna um objeto científico passível de ser ensinado e aprendido. Ademais, torna possível também buscar insumos para tentar apresentar lances sobre a maior ou menor pertinência de algum conteúdo para trabalhar determinados valores. De outra forma: haveria algum conteúdo mais indicado para trabalhar determinado valor, ou os valores podem ser trabalhados como forma de abordagem, independentemente do conteúdo trabalhado? Essa indagação tentará ser respondida nos desdobramentos desta pesquisa.

As questões apresentadas, repetindo o que já fora sinalizado em relação à seção *Para refletir*, também investem na relação entre passado e presente como estrutura pertinente às aprendizagens históricas, embora não explicitem nem no enunciado e nem no gabarito a necessidade de pautar essa relação. Isso poderia ser realizado, por exemplo, pela sinalização de permanências e mudanças, movimento indispensável à compreensão da História como

processo não-linear, não teleológico, e que articula complexas relações dos sujeitos (individuais e coletivos) entre si e deles no e com o tempo. Não estando presente na estrutura da atividade, caberá ao professor sublinhar esses sentidos temporais no contexto da sala de aula.

Passo agora para a análise da seção *Retomando*.

1.4.3 – Retomando

Os dois principais sentidos denotativos para o termo *retomar* são: “tomar de volta” e de “dar continuidade”. A forma nominal do verbo no gerúndio indica uma ação contínua, um processo não concluído. Então, nomear uma seção que faz parte das atividades propostas em um LD como *Retomando* pode sugerir que nesse espaço se deseja “tomar de volta”, “recuperar”, “reaver” algo que lhe foi tirado, o que em narrativas de livros didáticos, no espaço dos exercícios, pode ser equiparado a pegar o conteúdo para fazer algo, mas, pode sugerir também, “continuar”, “prosseguir”, o que neste mesmo espaço de um LD pode ser entendido como uma continuação da narrativa, ou seja, as atividades propostas não teriam como função primordial outra coisa senão estabelecer uma relação de continuidade da narrativa, mas de outro modo, diferente da primeira perspectiva, cuja função dos exercícios seria a de verificar a correta mobilização do conteúdo da narrativa.

A própria obra didática aqui analisada deixa clara a perspectiva à qual se filia ao definir a seção *Retomando* como “Questões variadas sobre os conteúdos dos capítulos para serem realizadas individualmente ou em grupo. Uma forma de rever aquilo que foi estudado”, conforme pode ser observado na Imagem 1. Assim, a lógica de continuidade se perde, pois trata-se de um *voltar* e não de um *continuar*, ficando esta ideia restrita apenas ao gerúndio (forma nominal do verbo que indica continuidade) que, no contexto discursivo dos LDs, aponta para a presença dessa seção em todos os capítulos dos dois exemplares que estão aqui sendo analisados. Em outros termos: a ação de continuidade não está assegurada na relação entre narrativa principal e exercícios propostos com ambos fazendo parte de uma mesma cadeia equivalencial, mas na certeza de que ao final de cada capítulo ali estarão os exercícios para voltar ao que foi estudado, evidenciando uma distinção entre o momento de configuração e o de refiguração (RICOEUR, 1997)³² de narrativas históricas escolares nos livros, o que no

³² Como será mais bem explorado no Capítulo 4, a proposta do Círculo Hermenêutico de Ricoeur não distingue esses momentos em termos de uma sequência necessariamente linear, apostando, pois, numa articulação de modo espiral entre esses momentos e ainda o da pré-figuração.

meu entender tende a reforçar uma perspectiva de avaliação para verificação de um sentido particular de aprendizagem, enfraquecendo uma ideia de avaliação para a aprendizagem, na qual configuração e refiguração são articuladas em seu processo.

A seção *Retomando* assume configurações bastante distintas na comparação entre os livros destinados aos estudantes que estão finalizando o ensino fundamental e os oferecidos aos alunos que estão integralizando o ensino médio. Para estes, há um predomínio significativo de questões objetivas retiradas de exames vestibulares (ENEM incluído), enquanto para aqueles, há maior diversificação de tipos de questões, embora já se observe a presença de questões do ENEM, vislumbrando nesse predomínio para o terceiro ano um indício da perspectiva de progressão das aprendizagens. Como o foco na *dimensão avaliativa* Tipos de Questões será apenas no Capítulo 3 desta tese, cabe ainda no presente capítulo apresentar apenas um esboço do que servirá como empiria para as análises daquele capítulo.

No LD do 9º ano, a seção *Retomando* apresenta em média cinco questões, no entanto, três capítulos apresentam apenas três questões (quantidade mínima identificada), são eles: Capítulo 5 – Primeira República: resistência, Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial e o Capítulo 11 – O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. Já na outra ponta, o Capítulo 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial apresenta a maior quantidade de questões: oito.

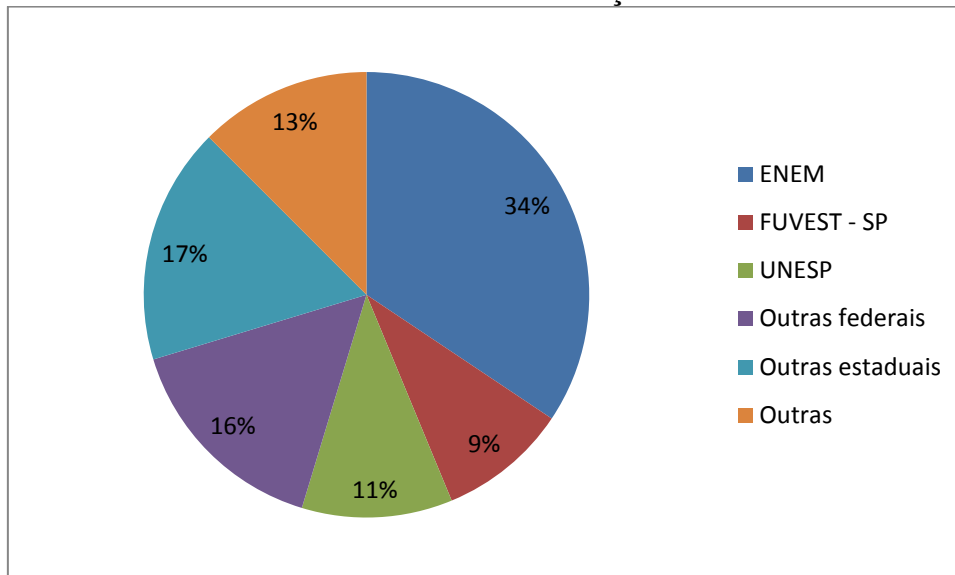
Para o 3º ano, a média de questões presentes na seção *Retomando* é de seis questões, apenas uma a mais do que identificado na outra série. A distribuição, no entanto, é mais equânime do que a registrada na série do ensino fundamental, destoando apenas o último capítulo, sobre o Brasil e a Nova Ordem Mundial, com nove questões. O fato dos capítulos com o mesmo conteúdo apresentarem o maior número de questões nessa seção, abre pistas para pensar o privilégio que o ensino de História tem dado a pensar questões contemporâneas no âmbito desta disciplina escolar, o que precisa ser mais bem investigado e problematizado, mas representa mais um indício de valorização da articulação passado-presente como elemento constituinte de aprendizagens históricas válidas.

A hegemonia de questões objetivas e de vestibulares para o terceiro ano do ensino médio permite que se identifique e problematize os vestibulares que mais servem como referência para avaliar as aprendizagens dos alunos em História. Dado o caráter assumido pelo ENEM após o Reuni³³, era de se esperar que ele assumisse o protagonismo de vestibular

³³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado no segundo governo Lula (2007-2010) que vinculava o aumento de verbas a serem recebidas via este programa à opção pelo ENEM como forma de ingresso aos seus cursos de graduação, o que fez com que quase todas as universidades federais optassem por essa adesão.

de referência na proposição de questões e isso pôde ser constatado. No entanto, há outras universidades que também assumem papel de referência, como pode ser observado pelo Gráfico 3.

Gráfico 3 – Influência dos vestibulares na seção *Retomando* – 3º ano



Fonte: Elaborada pelo autor.

Após o ENEM, individualmente destacam-se os vestibulares de duas universidades estaduais paulistas e, coletivamente, o somatório de todas as universidades estaduais ultrapassa o ENEM. Esses dados apontam que o LD em questão diversifica, ao menos em termos de fonte de busca, as questões que oferece aos seus alunos³⁴, pois as universidades estaduais tendem a manter seus próprios exames de vestibulares. Além disso, a presença de questões de vestibulares de universidades federais indica que são questões anteriores ao Reuni ou de universidades que eventualmente não tenham aderido ao referido programa, investigação esta que não cabe nas balizas desta tese.

Os dados apresentados nesta seção tendem a corroborar as pesquisas que analisam e denunciam os impactos dos vestibulares na oferta de instrumentos avaliativos aos alunos da educação básica, especialmente aos do ensino médio, e da assunção do ENEM como política reguladora de aprendizagens válidas, da “qualidade” do ensino médio, como política de currículo afinal (OLIVEIRA, 2006; RAMOS, 2014; ROCHA, 2013; VELASCO, 2018). Ademais, não sendo o foco deste estudo a análise de questões de vestibulares, as análises da

³⁴ Não cabe nos limites desta pesquisa uma análise de relação entre o ENEM e outros exames vestibulares.

relação com as fontes e das dimensões axiológicas sobre esse tipo de atividade ficam prejudicadas nessa seção, mas serão desenvolvidas nos capítulos posteriores.

Passo agora à análise da seção *Leitura e escrita em História*.

1.4.4 – Leitura e escrita em História

Nomear uma seção de LD no âmbito das atividades como *Leitura e escrita em História* remete a importância dessas competências (leitura e escrita) na configuração de aprendizagens históricas. Esse aspecto será mais bem explorado no Capítulo 2 desta tese, no que se refere ao conceito de competência(s), e no Capítulo 4 no que diz respeito a sua incorporação no âmbito do conhecimento histórico escolar. Interessa-me, contudo, aqui, rascunhar elementos a serem problematizados mais adiante.

Estruturalmente, esta seção é dividida em duas partes que não necessariamente se apresentam juntas, isto é, nem sempre as partes *leitura de imagem* e *leitura e escrita de textos* aparecem quando da oferta da seção *Leitura e escrita em História*, podendo aparecer apenas uma delas. O item *leitura de imagem* “visa à educação do olhar, à formação de conceitos e ao estímulo à produção escrita (escrever a partir da imagem)”, já a *leitura e escrita de textos* “visa familiarizar o aluno com diferentes gêneros textuais e estimulá-lo a perceber quem está falando, de que lugar fala, e capacitá-lo a identificar, relacionar e contextualizar (habilidades das mais importantes em História)” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 47 – materiais de apoio ao professor).

Os textos oferecidos na parte *leitura e escrita de textos* são classificados pela própria obra em dois tipos: *vozes do passado* – “que dá voz aos sujeitos históricos que viveram as experiências sociais de outros tempos e espaços”; e *vozes do presente* – “especialista a falar sobre um dos assuntos relacionados ao tema eleito” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 48 – materiais de apoio ao professor). Assim como em relação à própria seção, ora esses tipos aparecem juntos, ora aparecem separados.

Dadas as definições feitas pela própria obra, é possível perceber preocupações que dizem respeito ao processo de produção de aprendizagens históricas, e não necessariamente de verificação dessas aprendizagens. Nesse sentido, duas análises podem ser feitas: ou seria mais congruente que esta seção estivesse entremeada à narrativa condutora de cada capítulo, tal como as seções *Para refletir* e *Dialogando*; ou a localização espacial dos exercícios ao final da narrativa principal não necessariamente significa um distanciamento da avaliação

com o processo de ensino-aprendizagem. Outras análises a serem feitas no decorrer desta tese possibilitarão voltar a esta questão mais adiante maior embasamento.

Dos 16 capítulos que compõem o LD do 9º ano, em três a seção *Leitura e escrita em História* não aparece: 9 – A Guerra Fria, 14 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu e 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial. Já no LD do 3º ano, apenas o Capítulo 41 – O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial não conta com esta seção. Causa estranheza que um tema prenhe de fontes escritas e imagéticas como o do fim da URSS não contemple uma seção que tem como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à interpretação dessas fontes. A Tabela 7 mostra as partes privilegiadas no contexto da seção.

Tabela 7 – partes da seção leitura e escrita em História – 9º ano x 3º ano

SÉRIE / PARTE DA SEÇÃO	LEITURA DE IMAGEM	LEITURA/ESCRITA DE TEXTOS	IMAGEM E TEXTO
9º ano ens. fund.	02	08	03
3º ano ens. médio	-	05	08

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que é possível afirmar categoricamente é subalternização do recurso à *leitura de imagens* de forma isolada nessa seção, considerando as duas séries, pois de 26 presenças dessa seção, apenas duas são exclusivamente para propor leituras de imagens. No entanto, como foi visto até aqui, isso não significa poder afirmar que as fontes imagéticas são negligenciadas nas atividades dos LDs, pois em outras seções esse recurso é bastante mobilizado na configuração de aprendizagens históricas. De qualquer forma, nesta seção, o privilégio é dado primordialmente à *leitura e escrita de textos* com 24 presenças em 26 possíveis, sendo que mais da metade das vezes nas quais a seção é disponibilizada, o é apenas por meio da parte referente a textos.

Sobre a maior ou menor mobilização de *vozes do passado* ou de *vozes do presente* no contexto desta seção, a Tabela 8 sintetiza da seguinte forma:

Tabela 8 – vozes do passado e/ou vozes do presente na leitura/escrita de textos – 9º ano x 3º ano

SÉRIE / TIPOS	VOZES DO PASSADO	VOZES DO PRESENTE	PASSADO / PRESENTE
9º ano ens. fund.	06	05	-

3º ano ens. médio	02	05	05
-------------------	----	----	----

Fonte: Elaborada pelo autor.

O dado que de imediato chama atenção nessa tabela é a ausência da articulação entre *vozes do passado* e *vozes do presente* nas propostas dirigidas ao ensino fundamental. Essa constatação pode ser uma evidência de expectativa de progressão das aprendizagens baseada em questões de temporalidades, de forma mais específica no que diz respeito à comparação/relação entre relatos produzidos em tempo-espaço históricos diferentes. Outras pistas são necessárias para confirmar a plausibilidade dessa aposta, entretanto, a presença de rubricas nomeadas como *vozes do passado* e *vozes do presente* em uma mesma seção de atividades de livros didáticos assinala uma lógica de relação entre essas vozes (e temporalidades), principalmente no terceiro ano, como é perceptível na Tabela 8.

Um espaço destinado a dar visibilidade a algumas vozes sejam do passado ou do presente, ainda que para problematizá-las e, não necessariamente para referendá-las, implica na seleção de sujeitos e lugares de fala a se homenagear, contestar ou compreender, explicitando os vínculos entre escolhas didáticas, questões axiológicas, seleções curriculares de conteúdo e a dimensão narrativa na configuração do conhecimento histórico escolar.

A título de exemplo, no nono ano, no capítulo sobre industrialização e imperialismo, a opção do LD foi por apresentar um texto que evidencia resistência africana no contexto de dominação imperialista no século XIX. Essa opção revela que às narrativas hegemônicas podem ser incorporadas outras narrativas, ampliando os elementos que compõem sua cadeia de equivalências, como pode ser observado na Imagem 13.

Imagem 13 – Vozes do passado – *Leitura e escrita em História* – 9º ano.

◀ VOZES DO PASSADO

O texto a seguir é uma das muitas manifestações da resistência africana ao imperialismo europeu na África. Leia o que Wogobo, rei dos **mossis**, disse ao capitão francês Destenave, em 1895.

Mossi
Povo que habitava as terras onde hoje é Burkina Faso, na costa ocidental da África.

Sei que os brancos querem me matar para tomar o meu país, e, ainda assim, você insiste em que eles me ajudarão a organizá-lo. Por mim, acho que meu país está muito bem como está. Não preciso deles. Sei o que falta e o que desejo: tenho meus próprios mercados; considere-se feliz por não mandar cortar-lhe a cabeça. Parta agora mesmo e, principalmente, não volte nunca mais.

DECLARAÇÃO de Wogobo, o Moro Naba (rei dos Mossi) ao capitão Destenave, 1895.
Disponível em: <www.fafich.ufmg.br/luarnaut/resistencia_primaria.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

a) Quem fala e que posição ele ocupa na sociedade?

b) O que se pode concluir considerando o que está explícito no texto?

c) Retome o que você estudou neste capítulo e responda: por que os europeus conseguiram vencer a resistência africana e partilhar a África?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 29).

Além da dimensão axiológica de *resistência* identificada na Imagem 13, no 9º ano foram observadas ainda as seguintes dimensões axiológicas: proteção dos animais, empatia, valorização da mulher, antirracismo, autodeterminação dos povos e democracia, enquanto proteção dos animais, resistência, empatia, antinazismo, cultura da paz, liberdade e valorização da mulher foram observados nessa seção no livro do 3º ano.

Nos capítulos posteriores desta tese será possível explorar com mais detalhamento as articulações entre essas fontes e os conteúdos específicos e a validação de narrativas históricas escolares.

Passa-se agora a análise da seção *Cruzando fontes*.

1.4.5 – Cruzando fontes

O título desta seção de imediato remete a ao ofício do historiador no processo de produção do conhecimento histórico, sugerindo que uma das aprendizagens históricas validadas para a educação básica é saber fazer na escola o que faz um historiador, tal como defendem os pesquisadores inscritos no campo da Educação Histórica, como brevemente comentado neste capítulo. No entanto, para os fins deste capítulo, interessa investigar como esse cruzamento de fontes tem sido mobilizado em atividades propostas nos LDs, a que conteúdos estão vinculados e se é mais dirigido a estudantes do ensino fundamental ou médio.

Assim como a seção anterior, esta também possui potencial de produção de aprendizagens maior do que de verificação delas, fazendo com que as suspeitas ali ventiladas por mim também se enquadrem aqui.

A seção *Cruzando fontes* é item raro no livro do ensino fundamental, sendo oferecida apenas no Capítulo 13 – Regime Militar e Capítulo 15 – A Nova Ordem Mundial. Essa marcante ausência não é observada no exemplar do 3º ano do ensino médio, pois dos 13 capítulos que o compõem, sete apresentam esta seção. Esses dados evidenciam uma perspectiva de progressão das aprendizagens, deixando transparecer a perspectiva de que alunos que estão integralizando o ensino médio possuem mais condições de “se aproximar do trabalho do historiador”, como aponta a definição que pode ser identificada na Imagem 1. No entanto, uma ligeira análise das questões apresentadas aos alunos de ambas as séries a partir das fontes disponibilizadas, não permitem identificar de imediato a presença de algum elemento que sugira maiores exigências cognitivas de alunos do terceiro ano em relação aos do nono ano, como pode ser observado nas imagens 14 e 15, retiradas dos capítulos referentes ao mesmo assunto em cada livro.

Imagem 14 – A Nova Ordem Mundial – *Cruzando fontes* – 9º ano.

- a) Para o autor da fonte 1, as redes sociais não tiveram nenhuma importância na explicação da “Primavera Árabe”? Justifique.
- b) Segundo a autora da fonte 2, qual foi o peso das redes sociais na explicação da Primavera Árabe?
- c) Segundo a autora da fonte 2, a revolta que sacudiu o mundo árabe a partir de 2010 teve uma cobertura colaborativa; o que ela quis dizer com isso?
- d) Em que ponto o autor da fonte 1 discorda da autora da fonte 2? Que argumento ele usa em defesa de seu ponto de vista?
- e) Qual dos dois autores você considera mais convincente? Justifique por escrito.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 300).

Imagem 15 –O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial - *Cruzando fontes* – 3º ano

- a) Aponte pontos de concordância entre os dois autores.
- b) É possível perceber uma divergência entre os dois autores?
- c) **Em dupla.** Reflitam, debatam e opinem: que sugestões vocês dariam para a construção de uma paz duradoura entre os judeus e palestinos?

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 880).

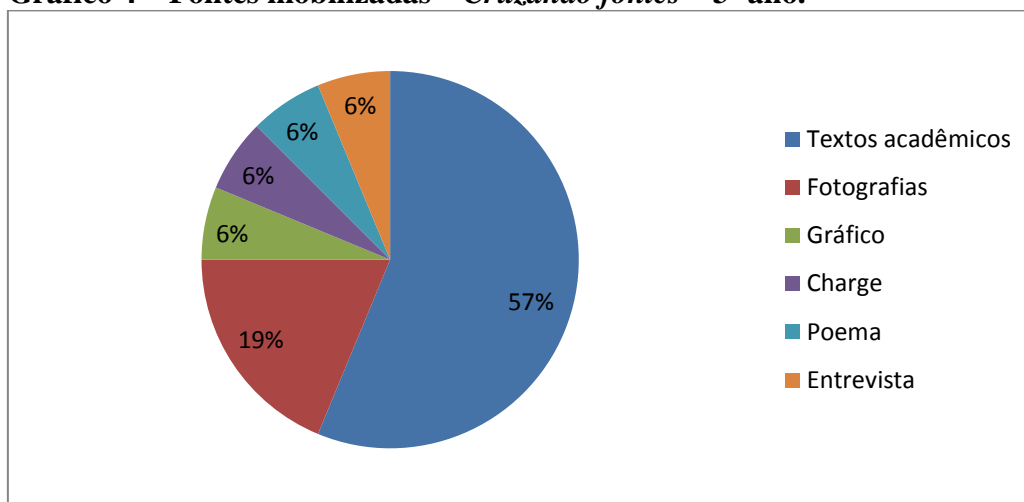
Embora as fontes utilizadas para a elaboração das atividades propostas tenham sido suprimidas na reprodução aqui por questão de espaço, pois se tratam de textos muito grandes, as questões que orientam o cruzamento das fontes são muito semelhantes a ponto de considerar que olhadas assim por professores de História não haveria consenso sobre qual dos exercícios foi endereçado a cada série, o que de certa forma, rechaça a hipótese de que os estudantes que estão prestes a integralizar o ensino médio teriam mais condições de “se aproximar do trabalho do historiador” do que os do ensino fundamental. De forma geral, as propostas feitas nessa seção quando aparecem nos capítulos do LD do ensino médio solicitam ao aluno: i) pontos de convergência; ii) pontos de divergência; iii) opinião sobre maior poder de persuasão. Não raro aparecem também questões diretas do tipo “qual a visão do autor sobre o fato?”. Nenhum desses pontos parece impossível de ser trabalhado com alunos que já estão com nove anos de escolarização. Assim, torna-se preciso buscar outras explicações para a quase ausência dessa seção no LD no nono ano. A análise das exigências cognitivas no âmbito do Capítulo 4 desta tese poderá contribuir para a proposição de explicações.

Nos dois capítulos do 9º ano no qual há a seção *Cruzando fontes*, as fontes disponibilizadas foram textos acadêmicos (dois), charge e tabela. Nas propostas não houve

mobilização de elementos axiológicos e a relação passado-presente só pode ser observada se se considerar que a indagação sobre os argumentos mais convincentes faz com que os estudantes acionem dimensões temporais de suas experiências para responder ao questionamento, não havendo, portanto, nos próprios exercícios o estabelecimento explícito da relação passado-presente.

No terceiro ano os textos acadêmicos também predominam como fontes, e o Gráfico 4 apresenta com maior nitidez essa hegemonia.

Gráfico 4 – Fontes mobilizadas – Cruzando fontes – 3º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tal predomínio, articulado às principais propostas dessas atividades reforçam a perspectiva de se pensar a narrativa histórica como construção de versões possíveis sobre o passado, o que consiste também em uma aprendizagem histórica legitimada para alunos da educação básica, haja vista sua recorrência em outras seções também. Ademais, algumas propostas de questões exigem a mobilização da fonte para a construção do argumento, o que considero positivo em função da perspectiva de *fonte histórica* enunciada na explicação desse eixo histórico de problematização.

Sublinhe-se que tanto no ensino fundamental como no ensino médio, as atividades da seção *Cruzando fontes* tendem a não explorar dimensões axiológicas, exceção feita aos capítulos 41 e 42 do terceiro ano, O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial e O Brasil e a nova ordem mundial, nos quais, respectivamente, a *cultura da paz* e a *preocupação com o meio ambiente* podem ser identificadas, conforme mostram as Imagens 15 e 16. Na Imagem 15, após textos dos intelectuais Edward Said (palestino) e Amós Oz (judeu), no item *c* se propõe aos alunos que após reflexões e debates, apresentem sugestões para a construção de

uma *paz* duradora para esses povos que se apresentam em permanente conflito. Já na Imagem 16, os itens *c* e *d* explicitam diretamente a perspectiva da preservação ambiental.

Imagem 16 – Preservação ambiental – *Cruzando fontes* – 3º ano.

- a) Que relação se pode estabelecer entre as fontes 1, 2 e 3?
- b) Descreva a imagem da fonte 3 e responda: por que o pecuarista está dizendo para o boi fazer cara de árvore?
- c) Identifique na fonte 4 os problemas da ocupação territorial com pecuária extensiva e relacione-os com as críticas expressas na charge.
- d) Segundo o entrevistado da fonte 4, como conciliar pecuária com preservação ambiental?

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 906).

Chama atenção que na seção cujo objetivo é aproximar o estudante da educação básica do fazer do historiador a dimensão axiológica seja majoritariamente negligenciada. Esse dado pode representar um indício de que atualmente a escrita historiográfica esteja afastada das dimensões axiológicas, que ficariam restritas apenas a versão escolar do conhecimento histórico. Essa discussão será mais bem enfrentada no Capítulo 4 dessa tese.

Nessas propostas de questões (Imagens 15 e 16), articuladas às fontes de referência, é possível identificar relações entre passado e presente para além daquelas vinculadas apenas a questão de qual argumento seria mais convincente, pois no primeiro caso, tratar do conflito árabe-israelense demanda o conhecimento das causas históricas do conflito, bem como da forma como essas causas se reatualizam nas disputas políticas do atual presente, no que os textos de referência oferecidos contribuem.

No caso da Imagem 16, as próprias fontes disponibilizadas indicam uma amplitude temporal para pensar a questão do meio ambiente. A primeira fonte é um gráfico sobre taxas anuais de desmatamento na Amazônia de 1994 a 2016, a segunda, uma fotografia de um campo da Floresta Amazônica retirada em 2011, a terceira, uma charge (sem indicação do ano e local de veiculação), e a última, uma entrevista com um pesquisador da área ambiental publicada em 2016. Ainda que todas essas fontes estejam inscritas no espaço recente dos últimos 25 anos, sua sequenciação provavelmente cronológica e a perspectiva de permanência apontam para uma relação entre passado e presente que permite pensar a questão ambiental no Brasil em perspectiva histórica.

Destaque-se que apenas esses casos analisados e aqueles que questionam a persuasão das fontes apresentam uma relação temporal entre passado e presente. Passo agora à seção *Você cidadão*.

1.4.6 – Você cidadão

Uma seção com esse título explicita um compromisso não apenas da disciplina História, mas da instituição social *escola* com a cidadania. Tradicionalmente a História enquanto disciplina escolar assume demandas sociais que lhes são endereçadas sobre esta questão, inclusive, como já mostrado neste capítulo, a cidadania constitui-se como um dos elementos axiológicos mobilizados para validar aprendizagens no domínio dessa disciplina.

Situar, pois, esta seção em uma parte posterior a narrativa condutora do conteúdo em um LD parece deslocá-la da função de elemento equivalente a outros no processo de configuração de narrativas históricas escolares válidas, para campo de validação, ou não, de aplicabilidade de conteúdos históricos supostamente assimilados pelo contato com as narrativas do livro. Em outros termos, argumento em favor de pensar a cidadania como um dos elementos axiológicos integrantes da cadeia equivalencial definidora de conhecimento histórico escolar legítimo para ser ensinado na educação básica. Assim, seria mais pertinente que esta seção estivesse articulada à narrativa condutora, em uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem, e não ao final, separado, parecendo corresponder a uma avaliação da aprendizagem.

De acordo com o próprio LD, como pode ser observado na Imagem 1, a proposta da seção *Você cidadão* é permitir “a reflexão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade. As atividades visam estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania”. Tal definição revela um caráter utilitarista das atividades e uma visão de cidadania como fim, reatualizando perspectivas que pensam o sujeito como ser centrado que, mediante a preparação recebida na escola estará apto para, fora dela, cumprir com presteza seu papel de cidadão. Dito de outra forma é como se existisse um espaço-tempo de aprender a ser cidadão e um espaço-tempo de exercer a cidadania, perspectiva esta que tende a enfraquecer a escola como lugar de aprender sendo.

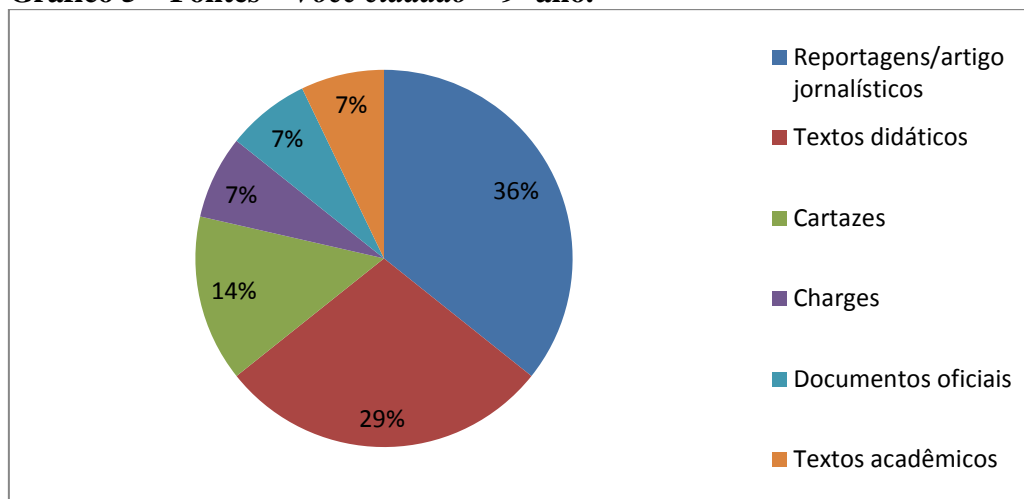
Essa visão se confirma quando se identifica que no 9º do ensino fundamental apenas em dois capítulos não é oferecida a seção *Você cidadão*, enquanto no 3º ano, menos de 1/3 dos capítulos são contemplados com a mesma seção. Parece que o espaço-tempo do final da educação básica já é o momento de exercer a cidadania fortemente estimulada ao final do

ensino fundamental. No ensino médio, apenas os capítulos sobre Primeira República: dominação e resistência; A Guerra Fria; O Regime Militar; e O Brasil e a nova ordem mundial disponibilizam a oportunidade de refletir “sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade”.

A análise das propostas dessa seção presente no LD do ensino médio vincula cidadania às seguintes questões: i) eleição/voto; ii) cultura da paz; iii) democracia; iv) denúncia do consumismo. Já no livro destinado ao ensino fundamental, onde parece que é o melhor momento de ensinar cidadania, a cadeia equivalencial se forma com os seguintes elementos: i) cultura da paz; ii) democracia; iii) direitos humanos, civis e políticos; iv) uso consciente da tecnologia; v) acesso à informação; vi) antirracismo; vii) transparência na política. Tais dimensões axiológicas são de extrema importância para ficarem confinadas apenas a exercícios propostos ao final de cada capítulo e serem admitidas como já apreendidas por alunos que estão prestes a concluir seu percurso de escolarização obrigatória.

O Gráfico 5 explicita a presença das fontes mobilizadas nessa seção no exemplar do 9º ano.

Gráfico 5 – Fontes – *Você cidadão* – 9º ano.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O predomínio de reportagens sugere uma tentativa de aproximação ou familiaridade do tema em discussão com o aluno, tanto pela sua linguagem mais coloquial, como pela recorrência a assuntos que estejam mais na “ordem do dia”, haja vista que em todos os casos nos quais os textos jornalísticos foram mobilizados, as reportagens eram recentes, ainda que o assunto do capítulo fosse mais remoto, o que já indica um estímulo à valorização da relação passado-presente quando o objetivo é formar para a cidadania.

Essa perspectiva em relação à temporalidade se confirma também nas questões propostas, e que assumem diferentes perfis de mobilização da relação passado-presente: adaptação da linguagem, propostas de comparação de processos aparentemente semelhantes, identificação do período de produção da fonte, estabelecimento de relações entre essas duas dimensões da temporalidade, análise de temas na conjuntura do tempo presente, dentre outros. A Imagem 17 representa bem uma questão típica da seção *Você Cidadão*.

Imagem 17 – Fonte e relação passado-presente – *Você cidadão* – 9º ano

DITADOR da Coreia do Norte impõe o próprio corte de cabelo aos homens do país. **UOL**, 26 mar. 2014. Fornecido pelo Folhapress. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/03/26/ditador-da-coreia-do-norte-impoe-o-proprio-corte-de-cabelo-aos-homens-do-pais.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

O líder norte-coreano Kim Jong-un em comício em Pyongyang, no dia 9 de setembro de 2013, em comemoração do 65º aniversário da Coreia do Norte.

a) Qual é o gênero do texto e a quem se destina?

b) De onde o texto foi extraído?

c) Coloque-se no lugar de um(a) jovem coreano(a): como você receberia essa notícia?

d) A ditadura stalinista (1927-1953) e a de Kim Jong-un, na Coreia do Norte, desde 2011, estão inseridas em diferentes tempos e contextos históricos. Apesar disso, há várias semelhanças entre elas. Aponte algumas.

e) Debata e reflita sobre o tema “Ditadura: passado e presente” e elabore um seminário apresentando as principais limitações que as ditaduras impõem ao exercício da cidadania. Postem as conclusões dos debates no **blog da turma**.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 61).

Embora por razões de espaço a fonte na íntegra tenha sido suprimida, a referência permite identificar que trata-se de uma reportagem que fora publicada em 2014. Em relação às questões, o item *c* propõe um exercício abstrato de deslocamento espaço-temporal com inclinação à dimensão axiológica de *empatia*. No item *d*, o próprio enunciado confirma a existência de diferenças temporais e contextuais entre dois processos históricos (ditadura stalinista e ditadura norte-coreana), e solicita que o aluno apresente semelhanças, contribuindo oportunamente para o entendimento de que exercícios comparativos no âmbito da História devem se preocupar tanto com as diferenças como com as semelhanças. Por fim, no item *e*, o próprio tema indicado para debate e reflexão explora a relação passado-presente, além de articular essa relação com a questão axiológica que norteia essa seção do livro: a cidadania.

As análises feitas no âmbito dessa seção não indicam a presença da perspectiva de progressão das aprendizagens históricas, de forma que o enfraquecimento da presença da seção *Você cidadão* no deslocamento do fim do ensino fundamental para o fim do ensino médio talvez possa ser explicado mais pela sobrevalorização do investimento em aspectos voltados ao ingresso no ensino superior via ENEM e demais exames vestibulares.

Com a próxima seção, Integrando com, encerro as análises do Capítulo 1.

1.4.7) Integrando com

Mais do que uma proposta de interdisciplinaridade que pressupõe uma articulação epistemológica entre diferentes disciplinas, a lógica dessa seção na coleção didática aqui privilegiada é, como explicitado na Imagem 1, de promover um encontro da História com alguma outra disciplina, caminhando na direção do que opto por chamar de *bidisciplinaridade*, por envolver apenas uma outra disciplina escolar, além da História e por não envolver articulação das respectivas epistemologias, e sim sobreposição, ou como o próprio livro denomina, integração, no sentido de adição, e não de substituição.

A presença de uma seção de atividades com esse título sugere uma tentativa de timidamente começar a atender demandas sociais por interdisciplinaridade que atravessam o campo curricular no tempo presente. A timidez se evidencia também na disponibilização dessa seção nos livros, principalmente no do ensino fundamental, no qual em apenas seis dos 16 capítulos essa proposta se faz presente, enquanto no ensino médio a presença é um pouco maior: seis em 13.

Embora nos debates curriculares a perspectiva de interdisciplinaridade se refira às grandes áreas do conhecimento, tais como ciências humanas, ciências exatas, ciências da natureza e linguagens, o que se constata nessa coleção didática é a ausência de relação com as demais disciplinas escolares que compõe a chamada área de ciências humanas ou humanidades (Geografia, Sociologia e Filosofia). No 9º ano, na metade das propostas o diálogo se dá com a disciplina Língua Portuguesa, havendo ainda duas relações com Matemática e uma com Arte. No 3º ano, a predominância do diálogo com a disciplina Língua Portuguesa permanece, sendo observado em quatro das seis ofertas, sendo Biologia a disciplina com a qual se mantém contato nas outras duas propostas de exercícios no âmbito dessa seção.

Em relação às fontes, é possível argumentar que elas se aproximam mais, em termos de conteúdo, das disciplinas com as quais a História dialoga nas atividades propostas. Nas

relações com Língua Portuguesa no livro do 9º ano, as fontes mobilizadas foram poemas e literatura de cordel. No diálogo com Arte uma estátua, e com a Matemática, gráfico e tabela com números. No terceiro ano essa tendência se repete em relação à Língua Portuguesa com poemas, literatura de cordel e músicas, mas havendo também texto didático e texto acadêmico, que não são específicos de disciplina alguma, configurando-se apenas como forma de veiculação de conhecimento nas mais diversas áreas. Se até aqui todas as propostas de diálogo com outras disciplinas caminharam no sentido de privilegiar fontes típicas dessas disciplinas, o mesmo não se observa em relação à Biologia, cujas fontes apresentadas foram texto acadêmico e reportagem. Em todos os casos à perspectiva de fonte histórica aqui assumida também se efetiva em algumas propostas de exercícios.

Chama atenção que nessa proposta de atividades com sobreposição de disciplinas haja pouca referência a questões axiológicas, que ficam restritas à *valorização da mulher* no Capítulo 13 – Regime Militar, e *liberdade* no Capítulo 14 – O fim da URSS e a democratização do leste europeu no livro do ensino fundamental, e *combate ao desperdício e liberdade* nos capítulos 39 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática e 40 – O Regime Militar, respectivamente, no livro do ensino médio. Exceção feita à dimensão axiológica de *liberdade* em capítulos que tratam sobre regimes ditatoriais, em ambas as séries, as outras duas dimensões axiológicas não apresentam vestígios de relação específica com determinados conteúdos.

Sobre dimensões temporais, os exercícios dessa seção tendem a favorecer a relação passado-presente por meio do incentivo a debates que, conforme discutido, exige que se mobilizem experiências, e estas só são possíveis no tempo. Há também, no entanto, questões que priorizam a abordagem atual de alguns temas com lastro histórico, como pode ser observado na Imagem 18 em relação à questão da terra no Brasil. Nessa imagem se observa também a mobilização da literatura de cordel como fonte para as indagações, além da relação entre passado e presente por meio da reflexão, do debate e da análise sobre desperdício no tempo presente, conforme indica o item *d*. Sublinhe-se, contudo, que as análises desenvolvidas nessa seção não apresentam vestígios de progressão das aprendizagens.

Imagem 18 – Fonte e relação passado-presente – *Integrando com* – 3º ano.

III. Integrando com Língua Portuguesa

Os versos a seguir são extraídos da literatura de cordel, e ambos são do mesmo período. Leia-os com atenção.

> Fonte 1

Agora as ligas camponesas,
Tomando as propriedades,
Rasgando as escrituras,
Humilhando as autoridades,
Praticando as injustiças,
Crimes e barbaridades
Veio da banda do inferno
Um tal Chico Julião,
Parece que expulso
Da escola de ladrão,
Hoje anda pela praça
Chamando o povo atenção

> Fonte 2

O brasileiro precisa
Tirar do ombro esta cruz
E adoutrinar aquele
Que vive cego sem luz
E dizer aos opressores
A Terra é de quem produz.
Não pode continuar
O trabalhador sem nome
O filho do operário
Não pode estudar nem come
A burguesia estragando
E o pobre morrendo a fome

CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009. p. 167, 171-172.

- Qual é o assunto da fonte 1?
- De que forma Francisco Julião é descrito na fonte 1?
- Compare nos autores da fonte 1 e da fonte 2 o modo como eles veem a questão da terra.
- Em dupla.** O autor da fonte 2 critica duramente o desperdício. Pesquisem, debatam, reflitam e opinem sobre o desperdício na nossa sociedade. Postem o resultado da pesquisa no **blog da turma**.
- Pesquise sobre o gênero literatura de cordel procurando saber:
 - O que é.
 - A forma como é veiculado.
 - Construa um cordel sobre a política brasileira entre 1945 e 1964. Você pode escolher um personagem, Getúlio ou Jango, por exemplo, ou um episódio, como a construção de Brasília.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 818).

Foi possível identificar, pois, que não necessariamente os títulos das seções encontram-se em sintonia com o que é desenvolvido. No entanto, isso aqui é visto menos como um problema a ser necessariamente sanado, do que como efeitos de produção de sentidos que se quer hegemonizar na interface entre exercícios e aprendizagem histórica. Problematizados os títulos das atividades neste primeiro capítulo, passo à discussão sobre aprendizagem investindo no entrecruzamento dos eixos históricos de problematização com a dimensão avaliativa *gabarito*.

Capítulo 2 – Questões de aprendizagem: entre tradições e traduções

A maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças no sistema educacional. (CHAIB, 2015, p. 361).

Embora aprendizagens possam ocorrer em vários momentos e espaços, a escola emerge na Modernidade como instituição legitimada a lidar de forma sistematizada com aprendizagens, e sobre isso não parece haver discordância. Essa afirmação, no entanto, diz pouco sobre o que se considera como aprendizagem e qual a relação que a escola mantém com ela. Debruçar-se sobre sentidos de aprendizagem diz respeito a refletir sobre a função social da escola na contemporaneidade, reconhecendo que essa função encontra-se singularmente disputada no cenário sócio-político-educacional brasileiro atual, com propostas de investimentos de sentidos que abarcam desde o entendimento de escola como espaço de socialização, passando pela ideia de lugar de consumo de conhecimentos, chegando até mesmo ao questionamento da necessidade de sua existência³⁵.

Descartando nos limites desta tese essa última proposta, neste capítulo serão abordados os efeitos das outras duas na produção discursiva de sentidos para o significante *aprendizagem*, concordando com Chaib (2015) que a forma como ela é compreendida é que circunscreve limites e possibilidades para pensar projetos e práticas educacionais, mas também, sujeitos que lidam com ela, seja na função de provedor, consumidor, ou produtor. Mais particularmente, o interesse em colocar “sob rasura” (HALL, 2000) o termo aprendizagem está relacionado à produção de enunciados sobre as aprendizagens no contexto da disciplina História, apostando que estas não ocorrem simplesmente na epistemologia da ciência de referência, mas na articulação de diversos elementos que atravessam os processos educacionais e, por isso, participam da configuração dessas aprendizagens.

Outra aposta aqui presente está na vinculação estratégica entre ensino e aprendizagem, de forma a fomentar a preocupação do primeiro com o segundo, independente dos sentidos particulares fixados em cada um desses significantes tão caros aos processos educacionais. Essa aposta consiste em condenar a separação radical de responsabilidades nas escolas que normalmente atribui ao docente à função de ensinar e ao aluno a função de aprender. Essa

³⁵ Refiro-me aqui particularmente às propostas de *homeschooling*, que embora explicitamente não puguem o fim da escola, ao defender o direito a particularização/privatização educacional, enfraquecem a escola como instituição capacitada à promoção de um espaço público, no sentido de abertura à pluralidade.

diferenciação pode ser exemplificada por meio de frases comuns no cenário escolar, ditas tanto por docentes, como por discentes, tais como “*Eu não reprovou ninguém, o aluno que se reprova*” ou “*O professor até ensina bem, mas eu que não quis aprender*”.

Essas frases não são aqui vistas como necessariamente falsas ou verdadeiras, mas como sintomas de determinadas formas de conceber a função social da escola e, conseqüentemente, os papéis desempenhados pelos sujeitos que nela circulam, principalmente na relação que esses sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar, contribuindo, pois, para maior/melhor ou menor/pior enfrentamento de questões que, independente da forma como são concebidas, assumem um viés negativo, como fracasso escolar e desigualdades educacionais, por exemplo, pois como denuncia Biesta (2017), práticas educacionais são práticas de socialização que permitem participação em determinada cultura, mas também contribuem para reprodução das desigualdades existentes.

Pimenta *et al* (2013) entendem que a função social da escola é a democratização do conhecimento, o que lhe permitiria assumir sua condição de partícipe nos processos de transformação das desigualdades sociais. Essa visão estabelece um vínculo entre consumo de conhecimento e enfrentamento das desigualdades sociais que entendo ser problemático e, principalmente, injusto com a escola, que passaria a ser responsável por algo que ela não tem condições de controlar, ainda que os autores reconheçam que a escola é apenas uma das participantes de tal processo de transformação. Essa concepção está assentada no que Biesta (2017, p. 17) chama de “tradição de *Bildung*” para explicar a tradição educacional ocidental moderna, segundo a qual, “uma pessoa educada era aquela que tinha adquirido um conjunto claramente definido de conhecimentos e valores; era aquela que se mostrava apropriadamente socializada numa determinada tradição”.

Articulando essa tradição ao Iluminismo, a tarefa da educação passa a ser liberar o potencial inato da autonomia racional dos indivíduos. “A educação moderna tornou-se assim baseada numa *verdade* particular sobre a natureza e o destino do ser humano, enquanto a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação se tornou a “Santíssima Trindade” do projeto do Iluminismo” (BIESTA, 2017, pp. 18-19, grifo do autor). Assim, ambientado em determinada cultura ou tradição, e de posse de conhecimentos e valores previamente definidos como os mais importantes, o sujeito educado seria plenamente capaz de atuar conscientemente e autonomamente no enfrentamento das desigualdades sociais.

Tanto a socialização como a libertação da racionalidade ocorre, nessa perspectiva, mediadas pela relação com conhecimentos que trariam em si as condições necessárias para a construção desse sujeito pleno, dotado de competências e habilidades indispensáveis à sua

atuação na sociedade. Para além da discussão sobre a natureza ontológica do termo *conhecimento*, importa sublinhar, por ora, que nem todas as perspectivas educacionais em disputa atualmente sobre o papel social da escola têm compromisso com a oferta de conhecimentos nesse espaço, o que repercute em disputas no campo do Currículo, pensado como espaço-tempo de significação de escolarização, sujeito educado, de docência, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, dentre outros elementos referentes aos processos educacionais.

O objetivo deste capítulo é, pois, explorar os sentidos hegemonizados de significantes associados discursivamente às dimensões da aprendizagem, explicitando os elementos equivalentemente articulados, investindo na produção de sentidos outros, e identificando no *corpus* empírico vestígios das tradições e de novas traduções³⁶, destacadamente nos gabaritos dos exercícios propostos nos livros didáticos, reconhecidos aqui como espaço principal de definição de aprendizagens válidas.

Para isso, divido este capítulo em cinco seções. Na primeira coloco o significante *aprendizagem* “sob rasura”, apontando como ele vem tradicionalmente sendo concebido no campo educacional, suas filiações teóricas, os efeitos que as formas de concebê-lo produzem sobre sujeitos posicionados como docentes e como discentes, e fazendo uma aposta na categoria *relação com o saber* como uma porta de entrada outra para pensar e conceber a aprendizagem.

Na segunda seção exploro como documentos curriculares oficiais de âmbito nacional vêm significando a aprendizagem. A análise se dará sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio em ambos os textos curriculares.

A questão do conhecimento no campo curricular será objeto de análise na terceira seção deste capítulo por meio da explicitação das principais tensões, da aposta no conhecimento escolar como elemento incontornável na construção de uma escola democrática (GABRIEL; CASTRO, 2013) e investindo em sentidos de conhecimento escolar que não se reduzem aos conteúdos, mas não abre mão deles, fugindo da dicotomia entre “conteudismo” e “conteudofobia” (VEIGA-NETO, 2012).

³⁶ Por *tradições* estou entendendo aquilo que adquire *status* de natureza dada a sua estabilização de sentidos forjados em algum espaço-tempo e que são compartilhadas culturalmente, enquanto por *traduções* entendo os movimentos deslocatórios que politicamente interpelam os sentidos hegemonizados e partilhados como tradições.

Diante da aposta no conhecimento escolar em sua relação com a aprendizagem, interessa, na quarta seção, problematizar elementos que compõem a cadeia de equivalências definidora de conhecimento escolar na perspectiva aqui proposta e elementos que assumiram protagonismo nos discursos educacionais, como conteúdos, habilidades e competências.

Finalizando, na última seção desse capítulo exploro o cruzamento da dimensão avaliativa *gabarito* com os *eixos históricos de problematização* com vistas a identificar as aprendizagens históricas validadas pelos gabaritos dos exercícios dos livros didáticos.

2.1) O significativo aprendizagem “sob rasura”.

*Claro, o que acontece nas escolas e em outros lugares institucionalizados de aprendizagem não é focalizado e não deve ser focalizado exclusivamente nesse processo de se tornar alguém. Seria um erro pensar que a educação e a instrução podem e devem ser reduzidas a isso. Não só porque a educação está sempre também interessada pela aquisição de conhecimento, habilidades, competências, atitudes, etc. Mas ainda mais porque seria uma dicotomia falsa pensar que a educação pode e deve **ou** consistir em “tornar-se alguém” **ou** em aprender. É mais acertado dizer que nos tornamos alguém pela maneira como nos envolvemos com aquilo que aprendemos. (BIESTA, 2017, p. 127, grifos do autor).*

A escolha deste excerto trazido como epígrafe desta seção revela a intenção de pensar e defender a escola como *locus* de aquisição de “conhecimento, habilidades, competências, atitudes”, mas também como espaço de “tornar-se presença”, que significa vir ao mundo de forma única e singular (BIESTA, 2017), e como espaço de “experiência”, entendida como “algo que nos acontece” (BONDÍA, 2002). Conforme dito na epígrafe, as duas finalidades devem coexistir na escola contemporânea, mas um olhar ligeiro e descuidado mesmo de pessoas externas ao campo educacional identifica que esta instituição tem se caracterizado apenas pelo foco nas aquisições destacadas (concebidas como aprendizagem), e ainda assim tem sido constantemente acusada, principalmente com base em avaliações externas de larga escala em níveis municipal, estadual, nacional e internacional, de malograr diante de sua principal função.

Como então sugerir que a escola seja algo a mais se ela vem sendo sistematicamente acusada de não cumprir com êxito aquilo que hoje se propõe a fazer? Para tentar responder a essa questão escolho abrir duas frentes de enfrentamento teórico. A primeira é sumariar e analisar a lógica argumentativa que sustenta a “constatação” do fracasso da escola, enquanto a outra é apostar no investimento de sentidos para a escola que a concebam “para além da aprendizagem” (BIESTA, 2017) como forma de incrementar e/ou garantir as aprendizagens. De qualquer forma, trata-se de colocar “sob rasura” (HALL, 2000) a palavra *aprendizagem*, entendendo, como Bondía (2002), que palavras são mecanismos de subjetivação que nos permitem fazer coisas.

Tradicionalmente a aprendizagem tem sido pensada, no âmbito escolar, como sinônimo de aquisição relacionada à noção de quantidade, ou melhor, de quantificação, de coisas que possam ser medidas. Essa tradição reverbera em uma relação com um saber-objeto, cuja existência independe do sujeito. A objetivação é a consciência por parte do sujeito dessa apropriação (CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018). Em outros termos, trata-se de pensar a aprendizagem como consciência do sujeito daquilo que ele adquiriu durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa ideia decorre também de outra tradição que se relaciona ao fato de se aceitar que todo o nosso aprendizado provém da experiência consciente (JARVIS, 2015), leitura esta que reatualiza a crença no sujeito autônomo e centrado forjado na e pela Modernidade. Sujeito e objeto (no caso desse último trata-se aqui do saber/conhecimento) possuem, nessa perspectiva, absoluta exterioridade um em relação ao outro, mesmo que se observem algumas mudanças em relação ao entendimento de aprendizagem:

Originalmente, a aprendizagem era vista como um recurso do ensinar, “vou te fazer aprender!”. Posteriormente, foi considerada como resultado do ensinar e, mais recentemente, foi reconhecida como parte do processo de crescimento e desenvolvimento, mas, agora, está começando a ser vista como uma função intrínseca da consciência ou até mesmo do próprio viver. (JARVIS, 2015, pp. 812-813).

No campo da Didática no Brasil, caracterizado por relevante pluralidade teórica, têm prevalecido as perspectivas cognitivistas, construtivistas e construcionistas como hegemônicas para conceber as aprendizagens. José Carlos Libâneo, um dos representantes mais proeminentes dessa perspectiva, aposta nos meios de aquisição de conceitos científicos e desenvolvimento de capacidades cognitivas como elementos indissociáveis da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2004). Para ele o compromisso da didática, tomada como saber pedagógico e não como campo, é a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, isto é,

aprender a pensar. Nesse sentido, o autor crê na atividade de aprendizagem como o núcleo da escola. Aprender, nessa lógica, tem a ver com o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, sendo o papel do professor as mediações cognitivas entre aluno e conhecimento, mais uma vez vistos como exteriores um ao outro. O próprio autor apresenta sua concepção de aprendizagem:

Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. [...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida. (LIBÂNEO, 1998, p. 19, *apud* PIMENTA *et al*, 2013, p. 151).

Essa aposta de Libâneo (2004) aponta para o caráter dialético da relação entre aquisição de conceitos científicos (que na proposta do autor pode ser pensado como sinônimo de conteúdo, saber ou conhecimento) e o desenvolvimento de capacidades mentais, de forma que apropriar-se dos conteúdos - entendidos pelo autor como símbolos e elementos culturais disponíveis na sociedade, sinônimo de conhecimento teórico - significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Dito de outra forma, Libâneo argumenta que oferecer o caminho de construção do conteúdo enquanto tal permite que o aprendiz se desenvolva em meio aos processos cognitivos.

O fundamento teórico que sustenta a aposta de Libâneo (2004) é o construcionismo social³⁷ que, para além de adaptações e releituras que produzem diferenças de entendimentos, convergem na concepção de aprendizagem como processo mediado, ancorando-se nos estudos de Vygotsky que entende aprendizagem como articulação de elementos internos e externos e faz apelo ao desenvolvimento de competências e habilidades mentais. Atividades internas e externas possuem estrutura psicológica, assim, o papel do contexto (fatores externos) na aprendizagem é afetar as questões internas, mentais, o que permite situar esta perspectiva no campo mais amplo do cognitivismo.

Esse paradigma cognitivista, dominante nas explicações sobre ensino e aprendizagem escolar (CHAIB, 2015), se concentra em explicar a aprendizagem, tomada como aquisição, como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Assim, o fracasso escolar pode ser explicado

³⁷ De acordo com Vivian Burr (1999), deve-se fazer uma distinção entre construtivismo social e construcionismo social. O primeiro está relacionado com a abordagem cognitivista do pensamento representada por Piaget, ao passo que o segundo está relacionado com Vygotsky e abrange uma ampla gama de teorias em diversas disciplinas. (CHAIB, 2015, p. 362).

porque o aluno “é fraco”, ou “não quer nada”, ou “não recebe estímulos da família”, ou “é muito novo para se preocupar com isso”, ou tudo isso articulado, e mais porque os professores “estão desestimulados com a carreira”, “não se preocupam com os aprendizados de seus alunos”, “não motivam seus alunos”, dentre outros aspectos que sublinham dimensões internas. Essa estruturação discursiva tende a desconsiderar dimensões psicanalíticas, históricas, sociológicas e pedagógicas no processo de obtenção (para realçar o valor semântico de posse) de aprendizagens, deslocando para os sujeitos a exclusiva responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das relações de ensino-aprendizagem.

Não se trata, pois, aqui de negar a importância de elementos cognitivos nos processos de aprendizagem, mas mitigar seu *status* de fundamento último no processo de definição de *aprendizagem*. Outras visões, a despeito de incluírem na cadeia equivalencial definidora de *aprendizagem* dimensões sociais e culturais em níveis macro e micro, reativam a substância do sujeito aprendente, como pode ser percebido, por exemplo, em perspectivas que assinalam a importância das representações sociais do aluno sobre o que é para ser aprendido (CHAIB, 2015); as concepções que os estudantes têm de si levando em consideração sua relação com os outros; o tipo, a abrangência e o nível de exigência participam da decisão dos alunos em relação se vão e como vão realizar as tarefas; a influência de questões como afetividade, lugar, tempo disponível para realização, razão para realização, dentre outros (CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018).

Esses elementos assinalados por Corrêa, Passos e Arruda (2018, p. 522) são nomeados como *metacognição*, correspondendo a “um processo em que ocorre a tomada de consciência, com monitoramento, avaliação e autorregulação da aprendizagem”. Esse processo também pode ser entendido como estratégias de aprendizagem (HAUGEN, 2015), e concebê-las como conhecimentos neutros, informam sobre a não percepção da educação como processo envolto a relações sociais. Ademais mobilizar termos como “tomada de consciência” e “estratégias” pode remeter a uma essencialização dos sujeitos que só seriam capazes de aprender (adquirir conhecimento) em um processo absolutamente consciente e controlado.

As formas tradicionais de conceber a aprendizagem pressupõem, pois, que ela tem a ver com aquisições de algo “externo”, algo que existia antes do ato de aprender e que, o seu resultado, torna-se algo cuja posse passa a ser do aprendente. Esse parece ser o foco principal da escola e a via de acesso dos jovens escolarizados ao que Biesta (2017) com base em Lingis (1994) nomeia de “comunidade racional”, e que apresenta como característica principal a instituição de uma ordem comum, uma linguagem comum, um discurso comum, de forma que os sujeitos são despersonalizados, importando, portanto, o *que é dito*, e não *quem diz*. Assim,

“na comunidade racional somos, portanto, *intercambiáveis*” (BIESTA, 2017, p. 82, grifo do autor). Ainda de acordo com este autor:

As escolas propiciam aos estudantes uma voz muito específica, a saber, a voz das comunidades racionais representada por meio do currículo. Ao dar aos estudantes essa voz, as escolas não só legitimam certos modos de falar. Ao mesmo tempo, elas deslegitimam outros modos de falar. (Isso, como os sociólogos da educação nos mostraram, explica por que alguns estudantes têm de desaprender muito mais do que outros para ter sucesso no sistema educacional). (BIESTA, 2017, p. 83).

Um gabarito de um instrumento avaliativo qualquer produzido por quem elaborou tal instrumento de forma a permitir que qualquer pessoa, de posse deste gabarito, possa corrigir a avaliação, desconsiderando, portanto, os possíveis contornos específicos do processo vivido entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, e frases do tipo “eu sei que você sabe, mas não foi o que você escreveu” comumente proferidas por professores, são exemplos da intercambialidade que caracteriza os processos escolares. A escola e suas práticas educacionais, e destacadamente a avaliação, cumprem esse papel na constituição e reprodução da comunidade racional, legitimando e deslegitimando modos de falar. Ao instituir um discurso comum e deslegitimar vozes dissonantes desse discurso, a comunidade racional produz o seu outro, aquele que lhe é estranho, que são aqueles “que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 1995 *apud* BIESTA, 2017, p. 85), mapa este concebido como natural, verdadeiro, ou ainda que percebido como construção sócio-histórica, é tomado como estrutura suficientemente poderosa para impedir a produção de ordens outras. Faz sentido, portanto, a crítica produzida por Bondía (2002, p. 23): “estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.”.

Essa crítica indica uma preocupação com uma perspectiva de aprendizagem que extrapole a expectativa de que os alunos sejam capazes de internalizarem e reproduzirem o discurso comum que os qualificam a se tornarem membros da comunidade racional produzida e representada pela escola. A proposta do autor é que as escolas sejam lugares de *experiência*, entendido como “aquilo que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), e que vai ser explorado um pouco mais adiante em uma tentativa de articulação com a noção de “tornar-se presença” de Biesta (2017). Ainda em relação à crítica de Bondía (2002) à falta de oportunidades no espaço escolar para que tenhamos experiências, o autor alerta:

seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima

de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (BONDÍA, 2002, p. 22, grifos do autor).

Com base na psicopedagogia e nos estudos de Fernández (2001), Freitas (2016), também apresenta uma crítica a esta concepção hegemônica de aprendizagem por meio de uma metaforização que articula as relações de ensino-aprendizagem a distúrbios alimentares:

estetiza-se no corpo algo que acontece nessa relação, pois trata-se de um modalidade de apre(e)nder. Assim compreende-se, por exemplo, o movimento de *absorver* e *deglutir* informações e conhecimentos, mas sem incorporá-los (torná-los corpo), de modo que, não por acaso, ocorre o *esquecimento*, a recusa ou a desatenção em relação aos conteúdos. No máximo o sujeito os *devolve*, à semelhança da bulimia, no cumprimento de uma função (passar de ano ou em uma prova). (FREITAS, 2016, p. 582, grifos da autora).

A metáfora utilizada pela autora escancara o caráter nocivo da ênfase escolar a uma linguagem da aprendizagem como sinônimo de consumo de conhecimentos-objetos com vistas a garantir a reprodução de uma comunidade racional que invisibiliza sujeitos e impedem que eles se “tornem presença” (BIESTA, 2017) ou produzam “saberes de experiência” (BONDÍA, 2002). É preciso sublinhar, porém, que as críticas aqui trazidas não consistem em negar qualquer tipo de validade de pensar a escola como espaço de consumo de conteúdos, valores, habilidades e competências, ou, em outros termos, expressões da arte, da tecnologia e da ciência acumulados historicamente no seio de uma cultura e objetivados como conhecimento escolar, pois uma das funções da educação sobre a qual parece haver poucas divergências é o seu papel de apresentar (*um*) mundo aos sujeitos, mundo este que já é habitado por outros e que possui alguns códigos que precisam ser partilhados para garantir a dimensão pública do mesmo. Dessa forma, a comunidade racional não é *per si* o que impede uma educação, ou de forma mais abrangente, uma ordem social mais democrática e menos excludente, mas o investimento em processos articulatórios que em meio a relações assimétricas de poder do jogo político negam a diferença ou a transformam em desigualdade.

Ademais, tirar da escola o papel do ensino de conteúdos, habilidades e competências pode ser extremamente perverso com quem mais precisa da escola, principalmente em uma sociedade como a brasileira na qual as enormes desigualdades educacionais e sociais se retroalimentam como confirmam pesquisas sobre eficácia educacional (BROOKE; SOARES, 2008). Considerando o modelo hegemônico de acesso a cursos de nível superior no Brasil, e o peso que um diploma obtido nesse nível de escolarização assume em uma sociedade

extremamente desigual, negar à maioria da população (os que ocupam os bancos escolares da educação básica) acesso a conhecimentos escolares em favor de privilegiar a escola como espaço de socialização, tende a reproduzir aquilo que se deseja combater: as desigualdades de várias ordens. Nesse sentido, concordo com Nóvoa (2009), para quem:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (p. 151, grifos do autor).

Uma forma de escapar a este binarismo contraproducente é apostar no investimento em sentidos de aprendizagem que desestabilizem e ampliem essa cadeia de equivalências hegemônica, caracterizada por aspectos possessivos (saber como objeto) e quantificáveis (saberes que possam ser medidos), incluindo elementos que para além de atribuir funções outras à escola, pode ainda ajudar no processo de aquisição de conhecimentos, pois como diz Biesta (2017, p. 31) “Vivemos agora numa era em que estamos começando a perceber que a cognição, o conhecimento, é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador”. Assim, concordo com Gabriel (2018), para quem “reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender oferece a possibilidade de explorar a *relação com o conhecimento* como uma relação epistêmica e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem”. (GABRIEL, 2018, p. 241-242, grifos da autora). Apostar, pois, na categoria *relação com o saber* na pauta pós-fundacional como proposto por Gabriel (2018) exige que se importe um pouco mais com o que Biesta (2017) chama de *linguagem da educação* que não deve ser resumida a uma *linguagem da aprendizagem*.

Essa *linguagem da aprendizagem* está assentada, na perspectiva do autor, na combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios: (i) a emergência de Novas Teorias da Aprendizagem como as que trazem as marcas das perspectivas construtivistas e socioculturais e argumentam que o conhecimento e a compreensão são ativamente construídos pelo aprendente, frequentemente em cooperação com outros aprendentes. Nessas teorizações o ensino é redefinido como apoio e facilitação para a aprendizagem; (ii) Os questionamentos trazidos pela consolidação das abordagens teóricas pós-modernas que incidem sobre a natureza ontológica do próprio sujeito da educação percebido como um sujeito emancipador por meio do uso de sua racionalidade e da transmissão do pensamento crítico. Para alguns essas críticas pós-estruturalistas sobre o

sujeito racional moderno implicaria no próprio fim da educação, sendo assim, o que restaria senão a aprendizagem? (iii) A “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta expressa no aumento significativo de investimento dos adultos em variadas formas de aprendizagem e de caráter individualista; (iv) A erosão do Estado de bem-estar social pela intensificação da ideologia de mercado neoliberal que ao transportar para as relações educacionais seus princípios e lógicas, passa a perceber os alunos como consumidores de serviços oferecidos pelo Estado, ou seja, muda-se de uma relação política para uma relação econômica, na qual a mercadoria é a educação.

Essas tendências, ao mesmo tempo em que enfatizam as aprendizagens, tendem a suprimir o ensino, contribuindo para reforçar o lugar de subalternidade da docência na relação com o conhecimento e a função da escola como sendo a de satisfazer as necessidades do aprendente, definidas previamente, cabendo assim aos professores apenas a função técnica de entregar sua mercadoria. Nessa perspectiva, questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são formuladas em termos do que “o cliente” (aluno) ou “o mercado” deseja, secundarizando ou mesmo impossibilitando uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação, afinal os grupos de interesse que apoiam e investem nessas concepções entendem este estado das coisas como algo dado e plenamente estabelecido, atuando apenas no sentido de prover condições de adaptação a esta ordem.

É nesse movimento que se inscrevem as propostas de políticas educacionais recentes, com a promessa de atender o “cliente”, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio³⁸ – que propõe uma acentuada diminuição de conteúdos obrigatórios com a possibilidade de escolha por parte do aluno (“cliente”) daquilo que ele deseja aprender – e de atender ao “mercado”, ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que define os objetos de aprendizagem que devem ser entregues aos “clientes” em cada espaço-tempo de sua trajetória de escolarização na educação básica, de forma que questões fundamentalmente políticas como o conteúdo e o objetivo da aprendizagem, que são questões educacionais importantes e devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, são deslocadas para a condição de questões de preferências individuais ou determinadas pelo mercado.

A linguagem da aprendizagem tal como brevemente apresentada aqui impede que os indivíduos se tornem presença, ou seja, que habitem o mundo “como seres singulares e únicos”, o que só é possível “por meio de nossas relações com os outros que não são como nós” (BIESTA, 2017, p. 56). Na mesma linha, Bondía (2002) argumenta sobre o *saber da*

³⁸ Estabelecida por Medida Provisória pelo governo Temer em 2016, passa a valer após a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, que se encontra em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC).

experiência - o sentido (ou sem sentido) do que nos acontece (experiência), de forma que se trata de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, não podendo ser apartado do indivíduo, constituindo-se em uma forma singular de estar no mundo, sendo uma atuação ética (um modo de conduzir-se) e estética (um estilo). Biesta (2017, p. 48), no entanto, salienta que “vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão”, essa ressalva é pertinente para sublinhar o caráter relacional e ético de vir ao mundo, de se tornar o sujeito da experiência.

A proposta do autor da passagem de uma *linguagem da aprendizagem*, atualmente identificada como hegemônica, para uma *linguagem da educação* que não a perceba como processo de “produção” de um tipo particular de subjetividade (apenas aquela necessária para a reprodução da comunidade racional), especialmente o sujeito racional autônomo da educação moderna, está assentada em três conceitos.

O primeiro conceito é o de *Confiança*. Educar é correr riscos (não aprender o que queria, aprender o que não imaginaria que poderia aprender, aprender algo que talvez preferisse não aprender, sofrer com o impacto da aprendizagem) e correr riscos exige confiança que é incalculável. Embora reconheça que nem toda aprendizagem acarrete um volume similar de risco, o autor argumenta que toda aprendizagem possa conduzir a mudanças inesperadas. Para o autor:

Sugerir que a educação pode ser e deve ser livre de risco, que os aprendentes não correm nenhum risco ao se engajarem na educação, ou que os resultados da aprendizagem podem ser conhecidos ou especificados de antemão é uma representação errônea daquilo em que consiste a educação (BIESTA, 2017, p. 45).

O segundo conceito é o de *Violência*. A proposta do autor é substituir esta ideia de aprendizagem calcada em metáforas possessivas, ligadas à ideia de aquisição, por uma noção de *resposta* a uma desintegração, reação a um distúrbio, tentativa de reorganização. A aprendizagem como *resposta* participa da produção de subjetividades (que são inteiramente sociais), permitindo ao sujeito aprendente “tornar-se presença”. A violência educacional consiste, pois, na interferência sobre a soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis. Para ele:

As duas maneiras de considerar a aprendizagem – como aquisição e como resposta – poderiam ser igualmente válidas, isto é, dependendo da situação em que propomos questões sobre a definição da aprendizagem (...) mas a segunda concepção de aprendizagem é a *educacionalmente* mais significativa, se admitimos que a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito

à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua “vinda ao mundo” como seres únicos e singulares (p. 47, grifos do autor).

Por fim, mas não menos importante, o conceito de *Responsabilidade*. Trata-se de uma responsabilidade ilimitada e incalculável, pois se assume responsabilidade pela singularidade do estudante, isto é, por alguém que não conhecemos e não podemos conhecer. Como diz o próprio Biesta (2017):

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único (p. 50).

Esses três conceitos ou dimensões que para Biesta (2017) instituem uma relação educacional buscam romper com a onipresença da *linguagem da aprendizagem* nos mais variados discursos educacionais contemporâneos. Nesse sentido, retomo Gabriel (2018) com a categoria *relação com o saber* apostando em seu potencial de mediação entre a tradicional concepção de aprendizagem como *aquisição* de um conhecimento externo ao sujeito e a tradução de aprendizagem como *resposta* ao que nos acontece, defendendo ainda que esta pode qualificar aquela, operando, pois com a indissociabilidade dos processos de subjetivação (tornar-se presença e sujeito da experiência) e objetivação (do conhecimento e do sujeito educado/escolarizado, o sujeito que aprende).

Na perspectiva de aprendizagem como resposta,

podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2017, p. 97).

Em diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional, Gabriel (2018, p. 233) define *relação com o saber* como “relação de acesso ao mundo por meio de processos ou sistemas de significação produzidos em um espaço-tempo específico”. O contexto deve ser levado em consideração para pensar a dimensão social dessa categoria que, em sintonia com a postura epistêmica assumida, não estabelece uma ligação entre duas essências (sujeito e saber), de forma que “é a própria relação que precisa ser considerada logo de saída” (CHARLOT, 1997, p. 74, *apud* GABRIEL, 2018, p. 239). Dito de outra forma, o potencial heurístico dessa categoria está em pensar a relação como lugar de emergência do sujeito e do saber, pois como afirma a autora, “um saber tem sentido e valor somente em referência às

relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros” (GABRIEL, 2018, p. 242).

A autora compreende, a partir de uma releitura na pauta pós-fundacional da discussão travada por Bernard Charlot nos anos de 1980 em torno dessa categoria, que o desejo de aprender é uma forma de estar no mundo com desejo do outro e de si mesmo, e não desejo de posse por um objeto (conhecimento objetivado), de forma que "não estar motivado", "não gostar de uma aula de uma disciplina específica", ou "não achar um curso interessante" não é percebido como uma característica do indivíduo ou uma questão de gosto individual, mas sim como uma forma específica de se relacionar com o saber (GABRIEL, 2018, p. 240). Investir, pois, em sentidos de saber como sendo a própria relação significa não tomar o sujeito do conhecimento (no caso aqui específico, o aluno) como racionalmente centrado em si mesmo, e nem como dotado de subjetividades transcendentais, mas reconhece-lo como um ser (não existencialista) sempre inacabado, assumindo a incompletude como a própria condição humana.

Na mesma linha, Freitas (2016), com base em Fernández, argumenta, fazendo uma tradução direta para as relações de ensino-aprendizagem, que “só se aprende quando autorizamos o outro a nos ensinar e isso implica conexão com o desejo” (FREITAS, 2016, p. 582). Os fins escolares normalmente buscam mobilizar o desejo pelo conhecimento objetivado, fomentando relações com o saber hegemonicamente identificadas como não aprendizagens, pois a escola, e não só ela, mas também outros sujeitos e instituições nela interessados, “não se mostra ou pouco se mostra desejoso de que aprendamos movidos pelo *sabor* de aprender e sob a satisfação da continuidade que o processo alimentaria, sem preocupação imediata com os fins.” (*Idem*, grifos da autora).

Apostar então na categoria *relação com o saber* é potencialmente fértil, portanto, para que nos “tornemos presença pela maneira como nos envolvemos com aquilo que aprendemos”, como expresso na epígrafe trazida para essa seção, de forma que o conhecimento objetivado seja contingencialmente estruturado para atender a demandas de desejo pelo mundo, pelos outros e por si mesmo que são mobilizadas em meio aos processos de subjetivação.

Considerando a relevância da avaliação educacional no contexto desta tese, a aposta na categoria *relação com o saber* se apresenta como potente para pensar a aprendizagem como *aquisição*, mas também como *experiência*, exigindo que sejam ofertadas pelas escolas diversos e diferentes instrumentos avaliativos de forma a permitir que ambas as formas de aprendizagem possam se expressar. Nesse sentido, a estruturação pensada para este capítulo,

levando em consideração a discussão aqui trazida, permite explorar a dimensão avaliativa *gabaritos* no que diz respeito às relações com o saber legitimadas como aprendizagem no *corpus* empírico selecionado para esta pesquisa. A análise será feita com base na adaptação de três categorias de relação com o saber mobilizadas por Corrêa, Passos, Arruda (2018).

A primeira é *relação epistêmica com o saber*, entendida como relação “com um saber objeto, [...], pois sua existência independe do sujeito, ou objetivação, quando essa aprendizagem epistêmica se faz com o sujeito consciente dessa apropriação” (CORRÊA, PASSOS, ARRUDA, 2018, pp. 519-520). A segunda categoria é *relação pessoal com o saber*, concebida como relação com “o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas” (pp. 520-521). E a outra é *relação social com o saber*, que diz respeito “ao fato de que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva, que lhe definem o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber” (p. 521).

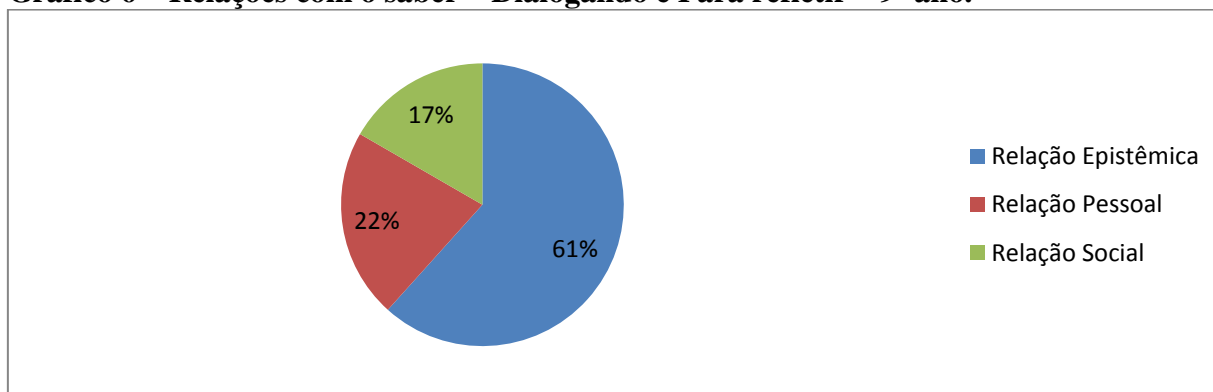
É preciso sublinhar que a mobilização dessas categorias, a despeito de não terem sido produzidas na pauta pós-fundacional, consiste em um recurso estratégico que não impede uma análise que, tal como vem sendo desenvolvida aqui, valoriza sentidos outros da relação sujeito-objeto de forma a permitir o “tornar-se presença”. Entendo ainda que a *relação pessoal com o saber* na perspectiva desses autores é a que mais se aproxima da releitura pós-fundacional feita por Gabriel (2018) da categoria cunhada por Bernard Charlot. Ademais, é ela que, sem negar a importância das demais concepções de aprendizagem disponíveis, oferece maiores possibilidades de articular aprendizagem com o sentido de resposta particular, entendido aqui como educacionalmente mais importante.

Para melhor sistematização e apresentação dos dados produzidos, organizei a análise dos *gabaritos* em duas partes. Na primeira, de forma condensada, apresentarei as seções de atividades que se mesclam ao texto condutor da intriga de cada capítulo (*Dialogando* e *Para refletir*), depois, também de forma articulada, apresentarei os resultados das seções posicionadas após a narrativa principal, exceção feita à seção *Retomando*, dadas as características exploradas no capítulo anterior.

Reconhecendo a tradição de conceber aprendizagem como *aquisição*, já era esperado o predomínio da *relação epistêmica com o saber* como tipo de relação mais oferecida aos estudantes nos livros didáticos independente da série a qual se destina e à posição na qual as seções se situam em relação à narrativa principal do capítulo. Mesmo reconhecendo também as dificuldades de classificação dos *gabaritos* em uma das categorias de relação com o saber estabelecidas, o que por vezes tornou a análise exclusivamente pelo *gabarito* infrutífero e

levou à observação da questão como um todo, fazendo com que algumas questões pudessem ser classificadas em mais de uma categoria, a expectativa em relação ao predomínio da relação epistêmica foi confirmada.

Gráfico 6 – Relações com o saber – Dialogando e Para refletir – 9º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais de 60% das atividades oferecidas aos alunos do ensino fundamental de forma intercalada à narrativa principal de cada capítulo priorizam a lógica da apropriação de um conhecimento objetivado. A força da tradição de aquisição se expressa em propostas cuja questão poderia priorizar a relação pessoal com o saber, mas o gabarito, aqui compreendido como lugar privilegiado de expressão de expectativas e validação de aprendizagens, reforça a perspectiva aquisicionista em relação ao conhecimento, como pode ser observado nas imagens 19 e 20.

Imagem 19 – Relação Epistêmica com o saber I – 9º ano.

Dialogando...
Em 2005, o Brasil, a Índia, o Japão e a Alemanha pleitearam a reforma do Conselho de Segurança.

a) Você sabe o que eles pretendiam com essa reforma?
b) Isto é interessante para o Brasil?

– Organização Mundial da Saúde; o FMI – Fundo Monetário Internacional; o BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial), entre outros. a) Pretendiam aumentar o número de membros permanentes de 5 para 11.
b) Sim, pois provavelmente ele seria um dos seis novos membros permanentes no Conselho de Segurança da ONU e, como tal, teria maior poder de decisão na política internacional.

Um mundo bipolarizado

Com a imposição do comunismo no Leste Europeu e a popularidade dos partidos comunistas da França e da Itália, as rivalidades entre comunistas e liberais se acirraram.

Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Latinstock



Fonte: Boulos Junior (2015, p. 160).

Imagem 20 – Relação Epistêmica com o saber II – 9º ano.

Dialogando...

Levante uma hipótese: por que será que o movimento sindical que liderou as greves iniciadas em 1979 no ABCD paulista foi chamado de “sindicalismo autônomo”?

O sindicato que dirigiu essa greve tinha uma característica nova: não era subordinado ao Ministério do Trabalho nem liderado por comunistas ou pelegos (um agente do governo que se infiltra nos sindicatos e finge defender os interesses dos trabalhadores). Seus dirigentes tinham sido eleitos pelos próprios operários. Por isso, esse movimento sindical nascido no ABC paulista, no final dos anos 1970, foi chamado de “sindicalismo autônomo”.

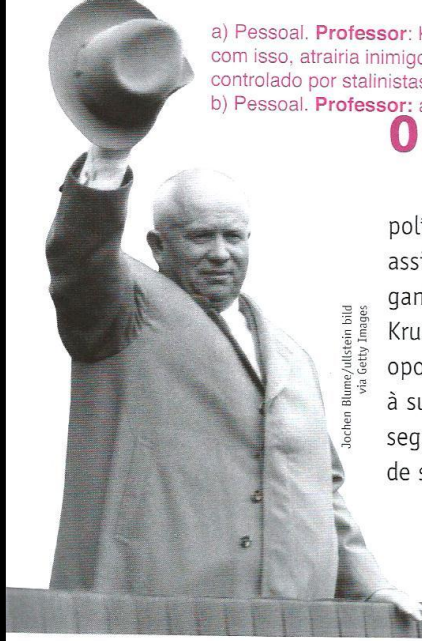
Fonte: Boulos Junior (2015, p. 240).

O item *b* da seção *Dialogando* mostrado na Imagem 19 poderia legitimar outras formas de se compreender a participação de um país nos assuntos de segurança internacional, sem que se passe, necessariamente, pela vaga cativa neste espaço, mas o *gabarito*, que é a dimensão avaliativa privilegiada neste capítulo, fecha uma resposta em torno da importância do Brasil pleitear uma vaga no Conselho de Segurança da ONU. Situação semelhante pode ser observada na Imagem 20, pois embora a proposta grafada da seção seja de formulação de uma hipótese, o que já sugere a criação de algo que lhe faça sentido - característica com elevado potencial de fomento da *relação pessoal com o saber* - trata-se de uma pergunta direta com resposta objetiva.

Ainda no que diz respeito à relação epistêmica, apenas os capítulos 14 e 15, “O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu” e “A Nova Ordem Mundial” respectivamente, não apresentaram gabaritos com as características típicas de aprendizagem como aquisição ao longo da narrativa mestra.

Para classificar um gabarito na categoria *relação pessoal com o saber* não era suficiente que viesse escrito apenas “pessoal” no gabarito proposto pelo LD, mas que a questão buscasse a construção de sentidos pelo estudante, ou buscasse fomentar interesse e desejo de se relacionar com saber, se aproximando da função de *socialização* que Biesta (2012) defende para a escola, e que será mais bem explorada no capítulo seguinte dessa tese. A Imagem 21 consiste em um exemplo dessa proposta.

Imagem 21 – Relação pessoal com o saber – 9º ano.



a) Pessoal. **Professor:** Khrushchev denunciou os crimes cometidos pela ditadura stalinista mesmo sabendo que, com isso, atrairia inimigos poderosos. Nesse caso, o inimigo era o Partido Comunista soviético, que na época era controlado por stalinistas.

b) Pessoal. **Professor:** a questão visa estimular uma reflexão crítica sobre a transparência na política.

O governo Khrushchev

Nikita Khrushchev (1953-1964), o sucessor de Stalin, libertou prisioneiros políticos e afrouxou a censura prévia que pesava sobre a imprensa dando início, assim, a um processo de **desestalinização** do regime soviético. Esse processo ganhou visibilidade no XX Congresso do Partido Comunista, em 1956, quando Khrushchev revelou **os crimes praticados por Stalin:** assassinatos em massa de opositores; emprego da tortura para arrancar confissões; campanha de culto à sua personalidade. Essas revelações chocaram o mundo. Desiludidos, muitos seguidores do comunismo em todo mundo abandonaram o Partido Comunista de seu país.

Jochen Blume/ullstein bild
via Getty Images

Nikita Khrushchev
(1894-1971) em
visita oficial a Berlim

Dialogando...

a) Khrushchev valorizou a transparência na política; qual a sua opinião sobre essa atitude dele?

b) Em sua opinião, o que se pode fazer para elevar o nível de transparência na política brasileira?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 256).

Dos 16 capítulos que compõem o exemplar do ensino fundamental, em nove não houve propostas desse tipo, sendo os dois últimos capítulos, ambos relacionados à Nova Ordem Mundial, os que se destacam com mais propostas, com três e quatro respectivamente.

Esse dado sugere que o aluno só é estimulado a se relacionar pessoalmente com o saber quando se trabalha com temáticas temporalmente (em termos cronológicos) mais próximas ao seu cotidiano, temáticas essas que, teoricamente, careceriam de fechamentos definitivos de sentido, tornando-os “ainda” passíveis de serem disputados socialmente, enquanto os assuntos mais distantes já teriam uma estabilização do que é considerado verdadeiro, o que expressa outra tradição do Ensino de História que é a objetificação do passado, o que tende a limitar o trabalho com outras dimensões de temporalidades na configuração de narrativas históricas escolares.

Os assuntos mobilizados nesse tipo específico de *relação com o saber* são: vacinação, tecnologia, campanha política, construção de heróis, transparência na política, neoliberalismo, globalização, mercado de trabalho e programas sociais. Todos, em alguma medida, passíveis de serem abordados independentemente do conteúdo histórico do capítulo, o que torna injustificável a opção de privilegiar apenas os conteúdos temporalmente mais recentes para oferecer possibilidades aos alunos de se tornarem sujeitos de experiência. No próprio livro do

9º ano é possível identificar uma mesma temática (nos exemplos a seguir, a tecnologia) cujos gabaritos apresentados permitem classificar os exercícios em tipos distintos de *relação com o saber*, conforme mostram as imagens 22 e 23.

Imagem 22 – Relação pessoal com o saber – 9º ano.

Nos anos de 1960, a TV foi se tornando um objeto de desejo das famílias, disputando a primazia com a geladeira. E foi assim até que, nos anos de 1970, ela se popularizou, tornando-se um item importante da casa dos brasileiros.

Dialogando... a) Pessoal.
b) Pessoal.

Sobre a TV hoje, responda:

a) Na sua casa há mais de um televisor?
b) Quantas horas você fica diante da televisão por dia?

Professor: o objetivo é estimular uma postura crítica diante da televisão. Refletir com os alunos sobre a importância de se ter um controle sobre o que, como e quando assistir.

UNIDADE 3 – MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 210).

Imagem 23 – Relação social com o saber – 9º ano.

Dialogando...

Segundo o historiador Nicolau Sevcenko:

O que distinguiu particularmente o século XX, em comparação com qualquer outro período precedente, foi uma tendência contínua e acelerada de mudança tecnológica, com efeitos multiplicativos [...] sobre praticamente todos os campos da experiência humana [...].

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 23.

Você seria capaz de dar alguns exemplos de mudanças tecnológicas recentes?

Pessoal. Há um grande número de inovações tecnológicas recentes, sobretudo no campo da comunicação móvel e da informática, que estão incorporadas ao dia a dia do aluno.

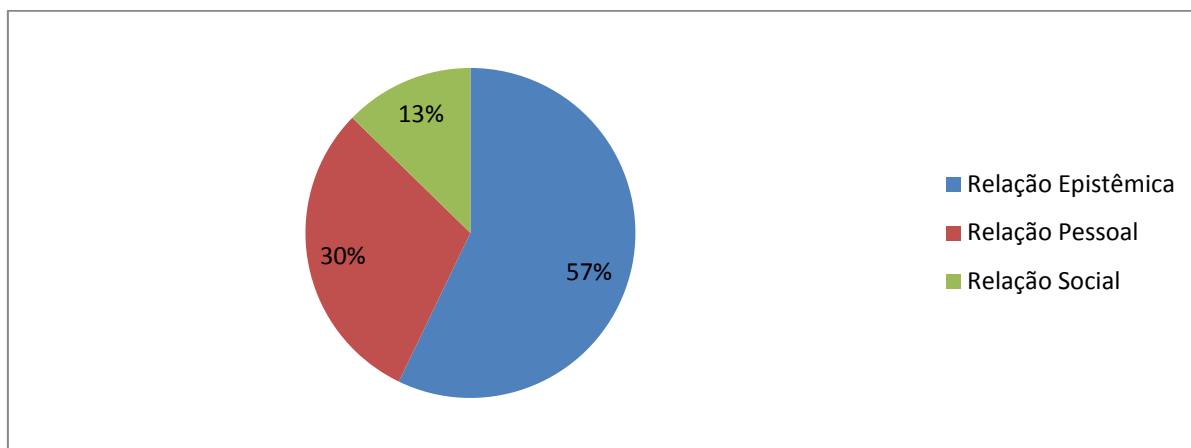
Fonte: Boulos Junior (2015, p. 271).

A questão proposta na Imagem 22 aponta para a posição objetiva do aluno numa determinada ordem social na produção de uma resposta a ser validada. A *relação social com o saber*, embora também seja identificada em apenas sete dos 16 capítulos, não apresenta grande concentração de propostas em um único capítulo, sendo o Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial o que mais apresenta esse tipo (três), e assim mesmo em atividades que também podem ser classificadas no âmbito da *relação epistêmica com o saber*.

Em relação ao 3º ano do ensino médio, nas seções *Dialogando* e *Para refletir*, identifica-se a mesma priorização de atividades com maior potencial de *relação epistêmica com o saber*, acompanhado da *relação pessoal com o saber* e, por último, as propostas de

relação social com o saber. No entanto, proporcionalmente, verifica-se maior presença da relação pessoal com o saber, conforme pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Relações com o saber – Dialogando e Para refletir – 3º ano.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao mesmo tempo em que a lógica de apropriação e compreensão de um saber-objeto permanece hegemônica na configuração narrativa da história escolar, o que informa sobre as enormes dificuldades em se promover outros entendimentos sobre aprendizagem, na série que finaliza a educação básica, há maior presença de relações com o saber que investem em uma perspectiva de aprendizagem que aciona e/ou fomenta, interesses e desejos, ou em outros termos, possibilidades de experiências. Esse quadro aponta para o que foi trazido na epígrafe como aposta de Biesta (2017) com a qual aqui se concorda, de que “nos tornamos alguém pela maneira como nos envolvemos com aquilo que aprendemos” (p. 127). Ademais, a maior presença da *relação pessoal com o saber* no 3º ano do ensino médio na comparação com o 9º ano do ensino fundamental sugere que há maior possibilidade de “tornar-se presença” ao final do ensino médio, do que ao final do ensino fundamental, supostamente por já ter adquirido mais conhecimentos nessa etapa final.

A tradição da lógica de aquisição de conhecimentos evidencia-se também na identificação da *relação epistêmica com o saber* em todos os capítulos que compõem o exemplar do terceiro ano, enquanto a relação pessoal com o saber não é apresentada nos capítulos 33 – A Grande Depressão e os fascismos e 34 – A Segunda Guerra Mundial. Já a *relação social com o saber*, que assim como na série que integraliza o ensino fundamental é a menos mobilizada ao longo da narrativa principal deixa de estar presente em quase metade dos capítulos (seis de treze), sem contar que muitas vezes aparece acompanhada de uma das

outras duas formas de *relação com o saber* na mesma atividade, ou até mesmo das duas, como pode ser observado na Imagem 24.

Imagem 24 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – 3º ano.

a) O que Mikhail Gorbachev critica nesse trecho? a) Ele critica as pessoas desonestas que exploravam as vantagens do socialismo soviético.

b) Na nossa sociedade também há pessoas que conhecem apenas seus direitos, mas não querem saber de seus deveres? Comente. b) Resposta pessoal.

c) O que você pensa sobre isso? c) Resposta pessoal. **Professor:** a intenção é colocar o aluno em contato com uma crítica à experiência socialista na URSS feita por seu último líder expressivo. E, ao mesmo tempo, estimular a reflexão a respeito da cidadania, em qualquer espaço ou tempo.

d) Você tem cumprido seus deveres de cidadão? d) Resposta pessoal. **Professor:** sugerimos comentar que a partir dos 16 anos o cidadão já pode votar, mas que o direito ao voto é apenas um aspecto da cidadania.

CAPÍTULO 41 | O FIM DO BLOCO SOVIÉTICO E A NOVA ORDEM MUNDIAL

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 847).

O item *a* da atividade evoca a *relação epistêmica com o saber* ao indicar no gabarito uma resposta específica e que pode ser encontrada no texto que serviu de referência para a questão. Embora nos itens *b*, *c* e *d* a indicação de *resposta pessoal* apareça, de acordo com as delimitações aqui apresentadas, o item *d* é o único que apela para a posição objetiva do sujeito no contexto, enquanto as demais buscam que os alunos produzam sentidos sobre a temática *cidadania*, sendo, portanto, caracterizadas como de *relação pessoal com o saber*.

Lembrando que a *dimensão avaliativa* privilegiada neste capítulo é o *gabarito*, há questões que embora pela sua configuração de enunciado pudesse indicar uma classificação, o gabarito sugere outra classificação, como se observa na Imagem 25.

Imagem 25 – Relação epistêmica com o saber – 3º ano.

o e jornais.
Carlos Lacerda, **DIALOGANDO**

Como você avalia a atitude de Carlos Lacerda?

Resposta pessoal. **Professor:** Lacerda estava querendo depor um presidente legitimamente eleito pelas regras da Constituição de 1946. Uma ação golpista, antidemocrática.

u sua crença

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 803).

Nesta questão, a proposta de avaliação indica a produção de sentidos por parte do aluno sobre um personagem da trama política brasileira narrada no capítulo, no entanto, o complemento presente no conteúdo do gabarito sugere que na validação da resposta pessoal

do aluno o professor considere uma compreensão específica das ações do personagem destacado, o que desloca a questão da *relação pessoal* para a *relação epistêmica com o saber*.

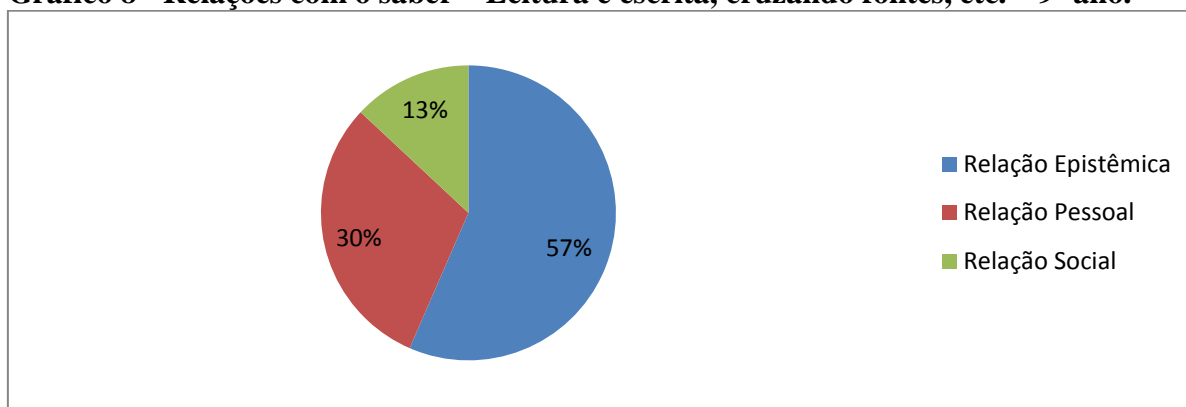
É relevante a quantidade de questões das seções *Dialogando* e *Para refletir* classificadas como de *relação pessoal com o saber* caracterizadas pela busca de expressão da opinião dos alunos. Nesse sentido, é preciso atentar para a crítica feita por Bondía (2002) de que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Para ele:

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa idéia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (BONDÍA, 2002, pp. 22-23, grifos do autor).

Embora concorde com o autor em relação a não identificar a atividade de opinar como a guardiã de uma aprendizagem significativa, defendo a viabilidade de criação de mecanismos de experiencição observável, dada a inevitabilidade da escola, como instituição pública socialmente legitimada para produzir e informar sobre a educação das pessoas nos contextos nos quais ela se desenvolve. Assim, entendo que apostar em ampliação, variação e produção de outros tipos de instrumentos avaliativos com consequentes parâmetros outros de validação de aprendizagens, definidos com base em aspectos pedagógicos e específicos de cada disciplina escolar, é potencialmente fértil para que estudantes se tornem presença com o que aprenderam.

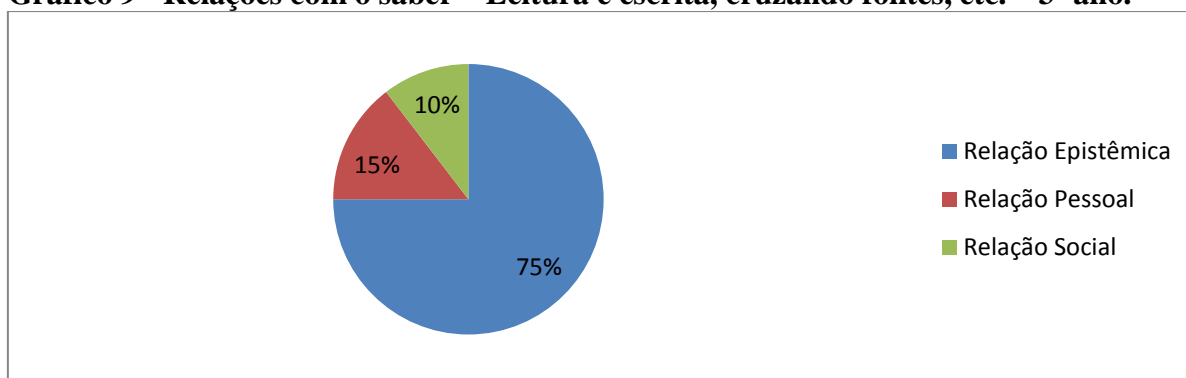
Passando à análise dos gabaritos das seções de atividades fixadas nos LDs após a narrativa principal (*Leitura e escrita em História, Cruzando fontes, Integrando com... e Você cidadão*), até pela posição que ocupam na estruturação desta obra didática, a expectativa era por um aprofundamento da *relação epistêmica com o saber*, o que se corroborou em ambas as séries, mas mais acentuadamente no terceiro ano, como se pode observar nos Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 - Relações com o saber – Leitura e escrita, cruzando fontes, etc. – 9º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 9 - Relações com o saber – Leitura e escrita, cruzando fontes, etc. – 3º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na série que encerra a educação básica três em cada quatro atividades presentes após a narrativa histórica condutora, excetuando-se ainda a seção *Retomando* cuja principal característica é a oferta de questões de vestibulares e do ENEM, são voltadas para uma perspectiva aquisicionista de aprendizagem. Considerando a maior incidência da *relação pessoal com o saber* nas atividades que se entrecruzam com a narrativa condutora, e esse quadro mostrado pelo Gráfico 6, é possível compreender que embora se presuma que ao final do ensino médio os alunos tenham mais condições de produzir experiências com os conhecimentos que lhes são ofertados, a lógica de pensar o ensino médio em uma perspectiva funcional, isto é, como etapa de preparação para o ensino superior é significativamente mais relevante, e assim se expressa na proposição das atividades de avaliação.

Tanto no 9º como no 3º ano a dimensão *epistêmica* da *relação com o saber* atravessa todos os capítulos, revelando que todos os conteúdos podem ser adquiridos. No que diz respeito às *relações pessoal e social com o saber*, chama a atenção que nessas seções analisadas essas propostas sempre apareçam como parte da questão e não como o todo da

questão, ou seja, as questões tendem a priorizar aquisições de conhecimento (independentemente das habilidades cognitivas exigidas), mas reservam um ou dois itens que a compõem para promover uma ou outra (ou as duas) outras formas de *relação com o saber*. Os itens a seguir (Imagens 26 e 27), que compõem uma questão proposta a partir de um texto, ilustram essa situação descrita.

Imagem 26 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – questões - 9º ano.

- a) O texto é filosófico, historiográfico, jornalístico ou jurídico? Justifique.
- b) Quem é o entrevistado?
- c) Qual o assunto da entrevista?
- d) Segundo o entrevistado porque tantos jovens europeus vêm ingressando no Estado Islâmico?
- e) **Em dupla:** segundo o autor, a internet vem sendo uma ferramenta importante no aliciamento de jovens pelo Estado Islâmico. Com base na sua experiência social e no diálogo com o colega, elabore um comentário crítico envolvendo redes sociais e juventude.
- f) **Em grupo:** discutam com seus colegas os motivos apresentados pelo entrevistado para o ingresso de jovens em organizações extremistas e, a seguir, respondam:
 - Vocês consideraram a análise do entrevistado assertiva? Justifiquem.
 - O que pode ser feito para evitar o recrutamento de jovens por organizações extremistas?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 299).

Imagem 27 – Relações epistêmica, pessoal e social com o saber – gabarito - 9º ano.

▶▶ VOZES DO PRESENTE

- a) A entrevista é um texto jornalístico.
- b) Jochen Müller, um especialista no tema do ingresso de jovens em organizações extremistas islâmicas.
- c) O ingresso dos jovens europeus nas fileiras do Estado Islâmico.
- d) Ele aponta alguns motivos como: famílias desestruturadas, histórico de violência, ausência de pai, problema de aceitação, desemprego, problemas sociais e escolares.
- e) Pessoal. **Professor:** estudos de mídia eletrônica e História têm evidenciado a força das redes sociais no aliciamento de jovens por organizações extremistas ao redor do mundo.
- f) • Pessoal.
 - Pessoal. **Professor:** a questão pode ser usada para dar continuidade ao trabalho de divulgação da cultura da paz, tal como proposto pela ONU. Valorizar o uso do diálogo e da diplomacia na solução de problemas entre pessoas e povos.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 126 – material de apoio ao professor).

Os quatro primeiros itens foram classificados na *relação epistêmica com o saber*. O item *e* foi classificado como *relação social com o saber*, pois se refere à experiência objetiva do aluno, enquanto o item *f*, por fomentar interesse e a construção de sentidos por parte dos estudantes sobre o tema, foi classificado como *relação pessoal com o saber*.

No terceiro ano não foi identificada questão alguma que contemplasse as três dimensões de *relações com o saber*, mas houve questões de perfil majoritariamente de *relação epistêmica*, mas que também abria espaço para outra relação, como as Imagens 28 e 29 comprovam.

Imagem 28 - Relações epistêmica e pessoal com o saber – questões - 3º ano.

- a) Quais eram as principais bandeiras de luta do movimento feminista nos anos de 1960?
- b) **Em dupla.** Vocês consideram justo que se reserve às mulheres certo número de vagas no Parlamento brasileiro?
- c) Escolha uma mulher brasileira que se destaque por sua atuação na área social ou política e elabore um pequeno texto sobre a história dessa mulher.
- d) Caracterize o machismo e elabore um comentário crítico a esse comportamento, que continua presente na sociedade brasileira.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 840).

Imagem 29 - Relações epistêmica e pessoal com o saber – gabarito - 3º ano.

► Vozes do presente

- a) O movimento feminista opunha-se à crença de que a mulher seria naturalmente inferior ao homem e, com base nisso, pleiteava que as mulheres tivessem salários e direitos iguais aos dos homens.
- b) Resposta pessoal. **Professor:** contextualizar o debate e apresentá-lo em uma perspectiva temporal são procedimentos próprios do historiador e que podem ajudar os alunos a argumentar em defesa de seu ponto de vista.
- c) Resposta pessoal. **Professor:** são muitas as mulheres brasileiras dignas de respeito e admiração por sua atuação na área social ou política. Um exemplo de combatividade é o da professora Amanda Gurgel, do Rio Grande do Norte, que veio a público denunciar as condições de trabalho precárias a que os professores da rede pública estão submetidos no Brasil.
- d) Crítica pessoal. **Professor:** o machismo pode ser definido como atitude ou comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos e oportunidades para o homem e a mulher.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 140, material de apoio ao professor).

O gabarito do item *b* é que o classifica como *relação pessoal com o saber*. No item *d*, por exemplo, embora o comando da questão e o gabarito apontem para uma crítica pessoal

sobre a temática em questão, o complemento do gabarito fecha um sentido para a questão, limitando assim a possibilidade de experiência.

Em busca de pistas sobre conteúdos/temáticas potencialmente mais favoráveis à *relação pessoal com o saber* foi observado que convergem os seguintes temas, que podem ser entendidos como questões axiológicas: i) cidadania; ii) democracia; iii) machismo. Apareceram ainda no 9º ano: uso crítico das mídias digitais, combate ao preconceito e ao terrorismo, e no 3º ano: liberdade e utopias. Todos esses valores identificados podem de alguma forma ser trabalhados independentemente do conteúdo histórico que estiver sendo ensinado, não havendo, portanto, privilégio *à priori* de algum conteúdo para o desenvolvimento desses valores.

Identificado, pois que a principal forma de conceber a aprendizagem é em perspectiva cognitivista, baseado na lógica da aquisição de um conhecimento-objeto, mas colocando o significante *aprendizagem* “sob rasura” por meio do investimento na categoria *relação com o saber* como forma de contemplar aprendizagem não só nessa perspectiva hegemônica, mas também como espaço de experiência, passo, na seção seguinte, a investigar os sentidos de aprendizagem produzidos/mobilizados em documentos curriculares oficiais de nível nacional.

2.2) PCNs e BNCC: que sentidos de aprendizagem?

Assumindo o campo do Currículo como lugar de fala e as influências de teorias pós-críticas nas teorizações curriculares que atravessam este campo, tenho definido currículo, em sintonia com os estudos realizados no âmbito do GECCEH, como “prática de significação”, “espaço de fronteira”, “entre-lugar” e “espaço de enunciação” (MARTINS, 2015, p. 41). Todas essas definições convergem na rejeição à perspectiva de que currículo seria uma lista objetiva de conteúdos e no entendimento que currículo é uma prática discursiva, um processo onde se disputam e se hegemonizam sentidos em detrimentos de outros, onde se cria uma determinada realidade. O currículo não é apenas o registro dessas disputas, mas é ele mesmo um espaço de enfrentamento de leituras políticas do social.

No GECCEH, como visto na introdução, tem-se investido atualmente na definição de currículo como “espaço biográfico”. Assumir, portanto, o currículo como formação discursiva e também como espaço biográfico é tomá-lo como mecanismo que está diretamente relacionado aos processos de produção de subjetividades dos indivíduos que com ele se relacionam nos processos educacionais. Com efeito, trata-se de compreendê-lo como

percurso, mas também, como o próprio ato de percorrer, tal qual o entendimento de Pinar (1994) de currículo como *currere*.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não são aqui admitidos como sinônimo de currículo, mas como textos curriculares que atuam como mecanismos de controle dos fluxos de significação dos processos educacionais com a tentativa de limitar as possibilidades de trajetórias ímpares em favor de um percurso performativo único (neste caso, principalmente a BNCC). Tal percurso único, na postura epistêmica aqui assumida é impossível, mas como sublinha Macedo (2015, p. 903), “o fato de o controle estar fadado ao fracasso, posto que nenhum controle satura tudo a sua volta, não nos exime de combatê-lo”. Esse combate justifica-se pela força indutiva que esses textos curriculares possuem, ainda mais quando se amplia o foco e os identifica como elemento importante de uma teia que articula ainda mensuração da “qualidade da educação” ou “qualidade do ensino” por meio de avaliações externas de larga escala e políticas de responsabilização docente.

Embora os editais do PNLD que circunscreveram os critérios de avaliação das obras didáticas que aqui servem de empiria não façam referência a BNCC, haja vista que os editais de convocação foram publicados (2015 tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio) quando esta ainda não havia sido aprovada³⁹, considero pertinente para a discussão que está sendo travada neste capítulo trazer os sentidos de aprendizagem que estão sendo fixados/mobilizados por este documento que se assume como de “caráter normativo” (BRASIL, 2017, p. 7) e destinado às escolas das redes pública e privada, urbanas e rurais.

A opção por trazer também a análise dos PCNs justifica-se pelo forte discurso de necessidade de um documento normativo como a BNCC, o que sugere que o que vigorava até então (desde a segunda metade da década de 1990) como referência curricular de abrangência nacional não estava sendo suficiente para atingir a “qualidade da educação” no país – novo mantra dos discursos políticos sobre educação. Já nos PCNs assume-se que a tônica da política educacional brasileira, superados os desafios de expansão das oportunidades de escolarização, deve ser “concentrar atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 36) - assim, interessa comparar os sentidos de aprendizagem fixados/mobilizados desses dois textos curriculares, de forma que ausências de divergências claras que possam vir a serem identificadas demonstram que não é necessariamente sobre as aprendizagens que se disputa a legitimidade de cada documento oficial.

³⁹ A BNCC do ensino fundamental foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 e a do ensino médio em dezembro de 2018.

Como abordado na seção anterior, os sentidos de aprendizagem vinculam-se ao entendimento da função social da escola, que nos PCNs assume-se que é a construção da cidadania por meio de acesso a conhecimentos indispensáveis (BRASIL, 1998, p. 9). Em outra parte a função da escola é indicada como sendo garantir “as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos” (BRASIL, 1998, p. 21). Fica evidente que o documento parte do princípio que há conhecimentos que são mais potentes do que outros para a formação cidadã via escolarização, o que implica, na perspectiva aqui assumida, problematizar processos de seleção de conhecimentos, uma vez que o currículo não é concebido com uma listagem de conteúdos neutros e importantes em si mesmos, gerando, portanto, disputas para significar por meio de articulações discursivas determinados conhecimentos, e não outros, como indispensáveis.

A análise permite identificar também uma lógica que opera com um sentido de sujeito que resgata a crença na sua plenitude racional, que para ser atingida precisa que os conhecimentos indispensáveis sejam aprendidos (e não ensinados), transformando, pois, os alunos em *sujeitos da aprendizagem*, o que se confirma em outras partes desse texto legal, como por exemplo, “nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem” e “processo de aprendizagem como propriedade do sujeito” (BRASIL, 1998, p. 72). Nessa perspectiva, cabe ao professor criar condições de aprendizagem, inclusive se responsabilizando pela *disponibilidade para a aprendizagem* que o aluno deve *possuir* para atingir *aprendizagens significativas*, e que segundo o texto oficial “essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça”. (BRASIL, 1998, p. 93).

No documento oficial PCNs (BRASIL, 1998) é possível reconhecer algumas marcas textuais que se relacionam diretamente à aprendizagem. São elas: i) “o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a *responsabilidade com a própria aprendizagem*” (p. 10, grifos meus); ii) “a *apropriação dos conhecimentos* socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade” (idem, grifos meus); iii) “*todos são capazes de aprender* e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências” (pp. 10-11, grifos meus); iv) “diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a *aprendizagem de conteúdos específicos*” (p. 11, grifos meus).

Todos esses elementos corroboram a tradição de pensar aprendizagem pela lógica da aquisição pelo estudante de algo que lhe é externo (conhecimento-objeto) por meio de processos mentais cognitivistas cujo desenvolvimento cabe à escola prover, reforçando a lógica do *aprender a aprender* baseada nas teorias de viés psicológico exploradas na seção anterior. Para se ter ideia de sua força, a expressão *aprender a aprender* ou outras expressões de mesmo valor semântico aparecem 13 vezes ao longo das 175 páginas do documento.

O próprio documento (BRASIL, 1998, p. 41) traz citação da LDB sobre estratégias a serem utilizadas no ensino fundamental para a formação básica do cidadão. No item III está definido que uma das estratégias é “o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;” (grifos meus). Essa perspectiva é reafirmada também quando se expressa que “mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”” (p. 44, grifos do original). O vínculo dessa lógica com o construtivismo é explicado no texto oficial:

Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (BRASIL, 1998, p. 71).

Essas características apresentadas estão em consonância com proposições de instituições supranacionais, notadamente as ligadas a ONU e ao Banco Mundial, que se propõem a pensar sobre a educação com o foco em “aumentar as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 19) e definiram quatro pilares para a “educação ao longo da vida”: i) *aprender a conhecer* (aprender a aprender ao longo de toda a vida); ii) *aprender a fazer* (adquirir uma qualificação profissional); iii) *aprender a viver com os outros* (busca da paz); iv) *aprender a ser* (assunção das responsabilidades pessoais). A articulação desses pilares configura aquilo que foi apresentado na seção anterior e nomeado por Biesta (2017)

como “linguagem da aprendizagem”, e que aqui é entendida como redutora dos potenciais da educação nos processos de subjetivação.

Articulam-se, portanto, a capacidade de aprender e os conhecimentos indispensáveis para fechar um sentido para aprendizagem. Mobilizando o termo *aprendizagens essenciais* (BRASIL, 1998, p. 17) os PCNs entendem que estas compreendem tanto leitura, escrita, expressão moral, cálculo, resolução de problemas, como conceitos, atitudes e valores. Ainda que se assuma como consenso que aprender é a apropriação desses elementos (o que não é o caso desse estudo, como tem sido explorado), é indispensável que se reconheça que “expressão moral”, “atitudes” e “valores” são elementos fortemente disputados na contemporaneidade, implicando em tensões tanto na sociedade de forma mais abrangente, como no interior de cada comunidade disciplinar, revelando uma tensão entre universal e particular que a abordagem discursiva que aqui vem sendo mobilizada ajuda a compreender como inerente aos processos de significação.

A seleção de “conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p. 44) é, pois, parte da cadeia equivalencial definidora dos conhecimentos indispensáveis que devem integrar as aprendizagens. Nos PCNs esse papel cabe à escola, sem perder de vista a sua função de formadora de “cidadãos autônomos, críticos e participativos”, como já visto.

Esse é, pois, um ponto de acentuada discrepância entre os PCNs e a BNCC. Enquanto nos primeiros “identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores” (BRASIL, 2000, p. 26) e se apresentam “algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção de conteúdos e suas relações históricas para o subtema” (BRASIL, 1998b, p. 68), na BNCC “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a *definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos* a ser ensinados. Essas são duas noções *fundantes* da BNCC” (BRASIL, 2017, p. 11, grifos meus). Identifica-se aí não apenas diferenças de perspectiva em relação a quem tem o direito de escolher conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras, mas um deslizamento da função dos conteúdos, que no documento mais recente fica explicitamente articulado a outros elementos – conceitos e processos – no que a BNCC nomeia como *objetos de conhecimento*.

A discussão sobre conhecimento escolar e conteúdo será enfrentada na próxima seção deste capítulo tendo como lugar de enunciação o campo do Currículo, no entanto, o primeiro contato com o nome *objetos de conhecimento* já sugere a noção de aprendizagem que orienta

a BNCC como sendo exclusivamente voltada a lógica de aquisição. O texto de introdução do documento é explícito ao ratificar esse entendimento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do original).

Nesse pequeno trecho que conforma o parágrafo inicial da apresentação do documento, afirma-se seu caráter normativo em oposição à lógica “apenas” indutora dos PCNs, confirma a definição das aprendizagens essenciais (que contemplam os conteúdos) em um “conjunto orgânico”, revela uma perspectiva de progressão das aprendizagens essenciais, busca a garantia de um patamar comum de aprendizagens, e traz à cena educacional um novo termo: *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*.

Se o termo *aprendizagens essenciais* já era mobilizado nos PCNs, na BNCC ele assume protagonismo, não só por ser completamente definido e estabelecido a *priori*, inclusive para cada etapa de escolaridade, mas por estar intimamente vinculado às 10 *competências gerais* “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). Aqui, aprender é sinônimo de desenvolver competências, e dentre estas estão: “continuar aprendendo” (competência geral 1); “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (competência geral 6), que reafirmam a tradição cognitivista da concepção de aprendizagem que norteia a formulação dos textos curriculares oficiais.

A BNCC destaca-se por articular organicamente *aprendizagens essenciais*, que levam ao desenvolvimento de *competências gerais*, que comportam em círculos concêntricos as competências da área e de cada componente disciplinar desta área, que são desenvolvidas por meio de *habilidades* relacionadas aos *objetos de conhecimento* que devem ser aprendidos. O objetivo dessa cadeia articulatória é garantir os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Como o objetivo desta seção é discutir noções sobre o conceito de aprendizagem, deixo para a quarta seção a discussão relativa aos conteúdos, habilidades e competências, optando por deslocar as lentes de análise para a emergência do termo *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* em substituição ao termo *expectativas de aprendizagem*, mais comumente mobilizado no início dos debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

Mello (2015) destaca que essa última expressão aparece em documentos oficiais apenas quando se institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo inclusive o vínculo dos tais *direitos de aprendizagem* com a aferição por meio de avaliações externas anuais. Para Macedo (2015, p. 895), apesar de estranho, “talvez [seja] derivado, numa associação que ele apenas induz, da expressão constitucional educação como direito de todos e dever do estado”. A aposta em *direitos de aprendizagem* pode estar relacionada, portanto, a ideia de "necessidade de uma definição normativa desses direitos, para que os sujeitos possam exercer o seu direito subjetivo à educação" (MACEDO, 2015, p. 896).

Embora apresentados como direito individual, a BNCC aposta nos *direitos de aprendizagem*, em uma perspectiva normativa, comum a todos, reduzindo as possibilidades de pensar a educação em termos de produção de subjetividades, mais uma vez resgatando a tradição moderna iluminista de produção de uma mesmidade, partindo do pressuposto que a escola pode controlar as *competências gerais* fixadas como *direitos de aprendizagem*. É justamente o foco no controle que leva à articulação das *competências gerais* aos *objetos de conhecimento* que devem ser adquiridos, pois eles constituem a possibilidade de mensuração por meios externos do que deve ser aprendido, ainda que, como sublinha Macedo (2015, p. 898), “não é possível perceber qualquer ligação entre ambos, apesar de o vínculo ser explicitado”.

A emergência dos *direitos de aprendizagem* como ponto nodal da BNCC reduz a aprendizagem a aquilo que pode ser mensurado, medido, quantificado. O *sujeito da experiência*, da relação pessoal e/ou social com o saber é impedido de emergir em função do *sujeito da aprendizagem*, esse sim racional, consciente, autônomo, crítico e, como não poderia deixar de ser, paradoxalmente, controlável.

Tanto os PCNs como a BNCC operam com a concepção tradicional de aprendizagem em perspectiva aquisicionista e cognitiva, não sendo, portanto, este aspecto o que valida à elaboração de uma base comum. Parece ser justamente o controle - por parte dos diferentes grupos de interesses que investem nessa proposta curricular - da *relação com o saber* - estabelecida tanto pelos docentes como pelos discentes - em um sentido único e performativo⁴⁰, que poderia explicar a necessidade e implementação da mesma. Entendida pelos seus defensores como o antídoto para a “crise” educacional brasileira, a BNCC participa intensamente desse momento de “acirramento de um conflito inerente às lutas pela significação da instituição escolar implodindo possibilidades outras de processos de

⁴⁰ O sentido de *performativo* aqui mobilizado é o de algo rigidamente preciso, sem brechas para escapes que não previamente previstos.

subjetivação por meio da escola e/ou a produção de outros sentidos para essa instituição mais ou menos antagônicos.” (GABRIEL 2016, p. 114). Como dito anteriormente, não se trata aqui de defender uma aprendizagem sem aquisição, ou uma escola sem conhecimento ou sem ensino, mas de entender que a indução a homogeneização por meio de mecanismos sofisticados de controle não contribui para ordens sociais mais democráticas e, conseqüentemente, menos injustas.

Se até aqui neste capítulo debrucei-me sobre o *quem* da aprendizagem, os dois próximos passos serão para pensar, igualmente do ponto de vista ontológico, sobre o *que* da aprendizagem. Na seção seguinte me proponho a discutir a questão do conhecimento escolar que, como visto, está no cerne das discussões sobre aprendizagem nos textos curriculares oficiais e, conseqüentemente, alvo de tensões nas discussões do campo das teorizações curriculares.

2.3) Conhecimento escolar: reafirmando uma aposta

Em quais práticas articulatórias definidoras do conhecimento escolar investir quando o que está em jogo é a construção de uma escola democrática? (GABRIEL, 2016, p. 127).

A indagação proposta por Gabriel (2016) e trazida como epígrafe dessa seção assume politicamente como pressuposto a validade de continuar apostando no conhecimento escolar como bem simbólico a ser produzido, ensinado, aprendido, criticado, reelaborado, desconstruído nas escolas da educação básica, mesmo em tempos de denúncias de seu caráter elitista, monocultural, excludente, reproduzidor de desigualdades educacionais e sociais, como o fazem as teorizações críticas do Currículo desde a década de 70 do século passado, mas também de leituras do campo curricular que assumem a virada ontológica e tendem a deslocar a questão do conhecimento escolar para uma posição de subalternidade nas cadeias de equivalências formuladas para pensar escola pública democrática. Nessas interpretações, o foco no conhecimento na perspectiva da teorização curricular crítica tende a ser percebido como limitador da discussão sobre a produção da diferença, compreendida como condição indispensável para a democratização dessa instituição secular (MACEDO, 2012, 2016, 2017; LOPES, 2014; LOPES; BORGES, 2017).

Essa aposta também não se contradiz com a postura epistêmica aqui assumida de rejeitar os fundamentos transcendentais da racionalidade iluminista e, conseqüentemente, suas

promessas de emancipação e autonomia pautadas nessa lógica. Ao reconhecer *o* político como *locus* onde se efetuam os fechamentos contingenciais que permitem que os processos de significação se efetivem, é possível investir em sentidos outros, que não se sustentem em uma relação unívoca entre a posse de determinados conhecimentos e formação do sujeito autônomo/emancipado/crítico. O que está em jogo é a possibilidade de produção de articulações que compreendam que o significado de *sujeito educado* está sempre tendo seu fechamento adiado, isto é, sempre aberto a outras possíveis suturas.

Apesar disso (e/ou talvez por conta disso) a escola ainda se faz necessária, principalmente em uma sociedade tão desigualmente estruturada em termos de acessos a bens econômicos e culturais, como a brasileira. Assim, compreender o conhecimento oferecido pelas escolas como bem simbólico potente para participar do processo de construção de uma sociedade menos desigual não significa reatualizar perspectivas essencialistas de conhecimento como sendo algo neutro, a-histórico, universal e, por isso, em si mesmo importante para ser distribuído a todos. Trata-se, pois, de lutar pela sua presença na escola por meio da disputa permanente pela sua definição. O objetivo dessa seção é justamente apresentar sentidos outros de conhecimento escolar considerados potentes para lutar por uma escola pública democrática sem, contudo, me aprofundar na historicização dos debates curriculares em torno da pertinência em afirmar (ou não) a centralidade do conhecimento escolar.

Reconhecendo, assim como Gabriel (2016) que os sentidos de escola democrática não estão previamente estabelecidos, mas “se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados” (GABRIEL, 2016, p. 114), a primeira investida nesse processo de luta via relação com o conhecimento na escola é o de apostar na distinção entre *conhecimento escolar* e *conteúdo escolar* sem, contudo, pensá-los de forma antagônica, pois tomá-los como sinônimos ou como opostos acarreta efeitos políticos e epistemológicos tanto para a pesquisa em Educação como para as práticas educacionais que ocorrem no cotidiano da escola.

Gabriel e Moraes (2014) problematizam os efeitos de tomar como sinônimos os dois termos. Para as autoras, quando tomados dessa forma, há uma tendência a “hegemonizar o sentido de conteúdo como sendo universal e a-histórico tornando-se alvo das críticas desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas.” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 26). Essas críticas referem-se aos questionamentos sobre o processo de seleção do que ensinar, tendo como principal pressuposto que este processo é permeado por relações de poder e tende a reproduzir nas escolas as desigualdades sociais. Segundo as autoras, quando estes termos

“não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência, eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica em que o primeiro [conteúdo] emerge como exterior constitutivo do segundo [conhecimento escolar].” (Idem).

Em oposição a essas duas perspectivas de análise Gabriel e Moraes (2014) defendem que o *conteúdo* configura-se como uma unidade diferencial dentre outras que se articulam para configurar o *conhecimento escolar*. Essa aposta não reduz conhecimento escolar a conteúdos, pois reconhece a presença de outros elementos diferenciais nas práticas articulatórias definidoras deste conhecimento que tem na escola o seu espaço privilegiado de estabelecimento de relações, como, por exemplo, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, dos meios de comunicação de massa, etc. Afinal, Gabriel e Castro (2013) definem o conhecimento escolar como sendo:

Estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos (...). (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 100).

Pensar os *conteúdos escolares* como unidade diferencial de uma cadeia equivalencial definidora do que vem a ser o *conhecimento escolar*, não diminui, de forma alguma, sua importância nas discussões em torno desse bem simbólico a partir do qual as relações sociais na escola acontecem. Pelo contrário. Na perspectiva na qual ele aqui é tomado, é ele o responsável por colocar o *conhecimento escolar* no domínio do *verdadeiro* na medida em que garante a sua articulação com o regime de verdade de cada área disciplinar no qual ele se inscreve. Ademais, afirmar a importância do *conteúdo* como unidade diferencial do *conhecimento escolar* é ir à contramão do que Veiga-Neto (2012) tem nomeado como *conteufobia*, perspectiva esta que demoniza os conteúdos, os responsabilizando negação da diferença e pelas desigualdades educacionais, sem também ser associado à *conteudismo*, perspectiva que atribui aos conteúdos a capacidade de por si só emancipar aqueles que os adquirem, em função de serem produtos de conhecimento científico. “Isso significa reconhecer que, embora o significante conteúdo seja portador de estabilidades de sentido historicamente construídas, nada impede que esse sentido hegemônico, em função dos interesses em jogo, seja desestabilizado e deslocado.” (GABRIEL, 2017, p. 532), entendendo por deslocamento o ato de desestabilizar os discursos sedimentados reativando o momento da contingência de seu fechamento precário.

Reconhecer, com base nos estudos de Michel Foucault que não há como escapar do poder “não significa adotarmos um imobilismo ou negarmos a possibilidade de agirmos no mundo” (GABRIEL, 2016, p. 126), de forma que sem ingenuidades assume-se aqui que todos que militam na Educação participam, em meio às relações assimétricas de poder, dos processos de significação de escola, conhecimento escolar, conteúdo, currículo e de tudo mais que a ela se refere.

O conhecimento ensinado nas escolas não é todo ele produzido *in loco*. Embora não seja o mesmo produto cientificamente construído, o que é ensinado possui relações estreitas com esse conhecimento científico. E é este “conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 101), ou ainda é esse “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL, FERREIRA, 2012), “produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32) que aqui está sendo definido/nomeado como *conteúdo*. Assim, incluir, pois, a unidade diferencial *conteúdo* na cadeia equivalencial definidora de *conhecimento escolar*, implica reconhecimento dos “fluxos de cientificidade” (GABRIEL; MORAES, 2014) na produção daquilo que é considerado válido a ser ensinado nas escolas da educação básica. É, por isso, que se argumenta aqui que é este elemento que coloca o *conhecimento escolar* no domínio do *verdadeiro*.

Considero, contudo, necessário esclarecer que na perspectiva teórica aqui assumida, também a ciência é produzida discursivamente, ou seja, em torno dela se disputam sentidos de verdade. Como alertam Gabriel e Moraes (2014), “os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição como fluxos de conhecimentos universais e neutros” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32). Outrossim, “assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de ‘a’ verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o ‘valor de verdade’⁴¹”. (Id.).

Em texto recente, Gabriel (2017) com base na Desconstrução de Derrida cunhou a noção de *conteúdo-rastro* para enfrentar as questões sobre o que é ensinado nas salas de aula da educação básica a partir de outro padrão de objetividade. De acordo com a autora:

Operar com a noção *conteúdo-rastro* permite explorar a ideia de 'conteúdo escolar' sem conteúdo específico, isto é, um não-lugar ou entre-lugar que, porém, cumpre historicamente uma função discursiva singular: responder, autorizar o “desejo de

⁴¹ Expressão cunhada por Forquin (1993) e apropriada pelas autoras em suas proposições sobre o conhecimento escolar.

centro”. Defendo que, neste caso específico, trata-se de um desejo que envolve a sutura provisória de processos de significação da interface ciência- objetividade-verdade - emancipação. (GABRIEL, 2017, p. 532, grifos da autora).

O *rastro* que passa a ser substantivado junto ao termo *conteúdo* diz respeito aos vestígios do passado e do por vir que se condensam nos processos de objetivação que se fazem especialmente no espaço escolar, nas relações de ensino-aprendizagem em cada sala de aula, reafirmando a potência de valorizar a relação entre conhecimento escolar e ciência, mas escancarando o caráter não engessado do conhecimento científico. Afinal, com base na teoria discursiva de Laclau (2011), para quem o ser das coisas desse mundo é relacional, ocorre afirmar que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças que se dá no jogo da linguagem, de forma que ciência, nessa perspectiva, articula “relação” e “objetividade”. Como defendem Gabriel e Castro (2013, p. 104), “articular, fechar, definir, são, pois, ações de objetivação”.

Tomando o *rastro* como aquilo que impossibilita uma origem pura (sempre traz vestígios em uma cadeia infinita) e também o fechamento do devir (que é sempre adiado), o “*conteúdo-rastro* retém e relança fluxos de cientificidade na composição de uma fixação provisória do conhecimento escolar” (GABRIEL, 2017, p. 534). Em outros termos, uma das singularidades do conhecimento que circula nesta instituição secular, se comparado a tantos outros que circulam na sociedade, é a presença, como momento da cadeia equivalencial que o define, da reelaboração didática dos fluxos de cientificidade, do qual resultam os conteúdos. Assim, a categoria *conteúdo-rastro* torna-se potente para pensar os processos de subjetivação e objetivação que atravessam as relações de ensino-aprendizagem nas escolas.

Reafirmo, pois, que pensar *conteúdo* nesse quadro de inteligibilidade não significa se distanciar de uma perspectiva conteudista no processo de seleção e organização curricular. Nesse sentido, Gabriel e Castro (2013) afirmam que:

Defini-lo como fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, faz com que esse significante seja indispensável no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que passa ser responsável pelo vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Um vínculo que não é o único, mas mesmo assim, apostamos que seja imprescindível. (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 102).

Ser interpelado pela cultura da escola e pela cultura escolar coloca os processos de objetivação e subjetivação que ocorrem na escola, sejam dos sujeitos, sejam dos conteúdos e conhecimentos, no domínio da relação humana, permitindo que se invista na própria relação, ao invés de investir apenas no que está sendo relacionado. Assim, torna-se possível afirmar

que são nas relações de ensino-aprendizagem que se objetivam conhecimentos escolares (por meio da mobilização de todas as unidades diferenciais que o compõem, incluindo-se aí as subjetividades dos docentes e discentes envolvidos naquela relação específica) e os sujeitos que ensinam e aprendem, pois seus processos de subjetivação podem ser reativados em função das relações que estabelecem com o saber, tal como abordado anteriormente neste capítulo.

É também na própria relação que se torna possível investir em sentidos outros para o termo *emancipação* que é bastante caro ao projeto da racionalidade iluminista e às teorias críticas do campo curricular, mas que pode ser relançado na pauta pós-fundacional. Nesse sentido, Gabriel (2016) não concebe tal termo como um destino comum a ser alcançado, mas como processo relacional da ordem do político, “assumindo o significado de ato criativo”, podendo ser entendido como “momento performativo do político” (GABRIEL, 2016, p. 115). No contexto desta pesquisa, é possível observar que os exercícios dos livros didáticos ainda que apresentem potencial para desenvolvimento de práticas emancipatórias por meio das *relações com o saber* que estimulam, pouco o exploram, o que, contudo, não inviabiliza sua utilização de forma produtiva em sala de aula, haja vista que o fio de sentido ao que é feito em sala de aula com os conhecimentos e instrumentos didático/pedagógicos (os exercícios são um exemplo) é dado pelo professor.

Se, como têm sido abordados nesta seção, os *conteúdos* constituem uma unidade diferencial articulada a outras na configuração do *conhecimento escolar*, torna-se possível indagar sobre os critérios que presidem o processo de seleção curricular, pois o que se ensina/aprende/avalia está em permanente disputa no campo educacional, e mais particularmente, no campo curricular. Gabriel e Rocha (2017) ensaiam uma resposta instigante para essa questão:

é possível estabelecer uma articulação entre os termos seleção, antagonismo e objetividade do conhecimento. A decisão de selecionar, nessa perspectiva, corresponde à produção do corte radical definidor do que é e do que não é validado como conhecimento escolar. É, pois, um processo decisório contingencial que incide diretamente na escolha do lugar do corte radical, isto é do lugar da fronteira. Assim, a seleção curricular se inscreve na aporia que representa a tensão entre a necessidade e impossibilidade de qualquer processo de significação. O ato de selecionar não corresponde à escolha - em meio a um conjunto de saberes previamente estabelecidos - de conhecimentos que serão validados, e sim ao próprio ato político de decisão curricular. (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 858).

Com essa proposta das autoras é possível pensar na própria *seleção do conteúdo* (e não no conteúdo) como elemento que possibilita a objetividade do conhecimento escolar. O papel

do antagonismo então é cumprir a dupla função de condição e limite do que está sendo no currículo escolar de cada escola, de cada sala de aula validado como conhecimento escolar. Em outras palavras, é a operação antagônica que, ao interditar os fluxos de sentidos, fazendo o corte do processo de significação, fixa, simultaneamente, o que *é* e o que *não é* passível de ser ensinado/aprendido/avaliado.

O que políticas curriculares como a BNCC vêm fazendo é tentar bloquear o processo de significação do conhecimento escolar por meio da fixação prévia dos conteúdos, das habilidades e competências a serem desenvolvidos⁴² nas escolas e avaliados por meio de sistemas de avaliações externas aplicadas em larga escala, permitindo que se compreenda que o sentido hegemônico de escola ali contingencialmente fixado é o de instituição que garante a aquisição (aprendizagem) desses mesmos elementos por todos os que dela participam como consumidores de seus produtos.

Apresentados os sentidos de *conteúdo* considerados potentes para a reafirmação da pertinência política e epistemológica de pensar o *conhecimento escolar* como elemento incontornável das disputas pela configuração de uma escola democrática, exploro na próxima seção outros dois elementos também articulados na cadeia equivalencial desse conhecimento, habilidades e competências, que ganharam notoriedade nas políticas curriculares contemporâneas.

2.4) **Habilidades e Competências: uma ameaça ao conhecimento escolar?**

*O problema surge quando [a linguagem das competências] se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a **competência** signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na*

⁴² Intencionalmente não utilizei o termo *ensinados*, pois há pouco *ensino* nas novas propostas curriculares, embora haja muita *aprendizagem*.

construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais. (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 36, grifo do autor).

Ao trazer este excerto como epígrafe pretendo chamar a atenção para alguns pontos que considero pertinentes para a discussão que tem sido mobilizada até aqui. O primeiro é sobre a “novidade” ou a “dimensão inovadora” de uma organização educacional/curricular por competências. Outro ponto é a reiteração do vínculo entre a forma de organização curricular e as concepções sobre as funções sociais da escola e, por último, mas não menos importante, ainda mais no contexto desse capítulo, é a relação entre competências/habilidades e conhecimento escolar.

Se há grande polissemia para o termo *competências* no campo educacional, parece não haver dúvidas da presença de algum grau de relação entre esse conceito, aspectos comportamentalistas orientados por teorias da área da Psicologia, e o movimento da “eficiência social” (DUARTE, 2001; DIAS; LOPES, 2003; DIAS, 2010; GIMENO SACRISTÁN, 2011; PÉREZ GÓMEZ, 2001; TORRES SANTOMÉ, 2011). Pérez Gomes (2011, p. 83) afirma que tal termo “possui uma longa tradição e se encontra envolto por uma carga pesada de interpretações condutivistas” e que esse tipo de interpretação “considera que as competências, confundidas com as habilidades, têm um caráter estritamente individual e podem ser contempladas como livres de valores e independentes das especificações de suas aplicações reais e dos contextos em que são desenvolvidas”. Já Torres Santomé (2011, p. 169), reafirma o apoio teórico da teoria condutivista na origem do termo, mas afirma também a presença da teoria econômica do Capital Humano em sua formulação, na qual “se destaca a ideia de um estoque imaterial que pode ser acumulado por cada pessoa a título individual”. No campo educacional a *pedagogia por objetivos* talvez tenha sido o principal exemplo de tradução prática desse enfoque. Nela,

As competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 83).

A partir dos anos 80 do século XX há um deslocamento epistemológico de pensar as competências no âmbito da teoria condutivista para as teorias construtivistas de base cognitiva, como indica (Dias, 2010):

Nas últimas décadas, tem-se inflectido para uma perspectiva cognitivista e construtivista, sendo que o enfoque tem recaído na construção interna do sujeito, no poder e desejo que dispõe para desenvolver o que lhe pertence como actor autónomo da sua aprendizagem. Os objectivos pedagógicos passam a visar as competências a adquirir pelos alunos ao longo do seu percurso académico. (DIAS, 2010, p.75).

Nessa perspectiva, as competências fundamentais deixam de ser a soma mecânica das habilidades específicas simples, tal como na teoria condutivista, de forma que as competências não podem mais ser reduzidas às habilidades, embora destas não abra mão. Mais do que isso, o contexto cultural e/ou profissional passam a participar do processo de desenvolvimento de competências. Ou seja, na perspectiva construtivista, há uma ampliação dos elementos da cadeia equivalencial definidora das *competências*, pois estas, agora, constituem:

Um “saber fazer” complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica, mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um carácter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes. Definitivamente, toda competência inclui um “saber”, um “saber fazer” e um “querer fazer” em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados. (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 86, grifos do autor).

Esse movimento evidencia que embora haja mudanças na forma de se conceber as *competências*, sua mobilização no campo educacional não se trata de uma novidade, haja vista a tradicional preocupação em fazer da escola um espaço de formação de sujeitos aptos a serem integrados ao mundo do trabalho. Os elementos destacados como inerentes a qualquer competência informam sobre o carácter utilitário dos saberes em uma organização curricular por competências. Gimeno Sacristán (2011) identifica alguns traços comuns dos currículos que se orientam por este foco: i) combate às aprendizagens academicistas em oposição a uma lógica de funcionalidade; ii) enfoque utilitarista tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho, sem que se limite ao saber fazer; iii) o que foi adquirido deve servir para desempenhar algo.

Assim, é possível afirmar que as *competências* encontram-se no campo semântico do gerencialismo, isto é, da lógica produtiva/empresarial adaptada para a educação: “Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes.” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 13). Mais do que identificar, para se adequar à lógica gerencialista, é

preciso que esses elementos sejam comparáveis para se tornarem classificáveis, tornando pertinente a crítica feita por Dias (2010) de que as competências se traduzem em performance. Nesse sentido, o currículo por competências possibilita um controle diferenciado e específico da aprendizagem (DIAS; LOPES, 2003).

Para os grupos de interesses inscritos nessa perspectiva gerencialista de se pensar a educação, um currículo por competências se torna justificável porque em sua visão a resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico é insuficiente e inadequada, além da necessidade de controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas educacionais em todo o mundo, reatualizando, com nova roupagem, a teoria da “eficiência social” como pano de fundo dessa “nova” linguagem educacional que é referendada e estimulada por organismos supranacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que dentre suas ações desenvolve o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujo objetivo é “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico”, de forma que “os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, tornando mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade”⁴³.

A produção de indicadores em escala internacional que permita comparar sistemas educacionais de países tão diferentes torna-se possível, por sua vez, por meio de uma organização curricular por *competências* que possam ser ensinadas e aprendidas, que possam ser compartilhadas, ainda que se desenvolvam em contextos distintos, pois como já visto, é “competência” das *competências* saber fazer as devidas adaptações, e mais do que isso, que possam ser avaliadas, mensuradas, pois como sublinha Gimeno Sacristán (2011, p. 24) “A dificuldade de avaliar a competência [qualquer que seja ela] leva a sua exclusão”, complementando que “se tudo pode ser avaliado, nem tudo pode sê-lo quantitativamente” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 27).

Em um currículo organizado por *competências*, qualidade da educação corresponde ao que pode ser medido e sistematizado em indicadores, de forma que se possa controlar e intervir em busca de eficácia e eficiência. Nessa perspectiva a *aprendizagem* passa a ser um conjunto de resultados observáveis acumulados, e é justamente sobre esse aspecto que se faz pertinente indagar pelos elementos apontados na epígrafe dessa seção e que dizem respeito à

⁴³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Data de acesso: 31 ago. 2018.

função social da escola. Em outro conjunto de indagações, Gimeno Sacristán (2011) provoca tensionamentos na articulação discursiva hegemônica entre *competências* e *direitos de aprendizagem*:

É adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? De que forma, em que lugar e diante de quem se deve reivindicar esse direito? Esse enfoque pode ser suficiente para completar todo o conteúdo desse direito? De que forma resolver tais interrogações quando nossos valores diferem e nossas opções ideológicas são distintas? De que forma tais temas são resolvidos em uma democracia? (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 41).

Argumento nesse estudo que a crítica contida nesses questionamentos é compartilhada não apenas no âmbito das teorizações críticas do campo curricular, marcadamente influenciadas pelo marxismo, mas também no seio das teorizações curriculares pós-fundacionais que interpelam o fundamento último dos sentidos da educação, que neste caso é a adaptabilidade à ordem produtiva. A vinculação entre *competências* e *direitos de aprendizagem* tal como colocada na ordem educacional da grande maioria dos países diminui drasticamente as possibilidades de pensar as escolas como espaços de experiência e de possibilidades de “tornar-se presença” tal como Bondía (2002) e Biesta (2017) colocam, pois são vistas como fins e não como meios (lembrando que Biesta argumenta em favor de tornar-se alguém pelo que aprendeu), e mais do que isso, objetiva o mundo de forma irrevogável, cabendo ao cidadão educado se apropriar, de forma prática, das condições que lhe garantem a melhor adaptação possível a este mundo, e à escola, garantir as condições de apropriação por meio da preparação dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, é pertinente a crítica desenvolvida por Torres Santomé (2011) que denuncia:

É bastante visível o avanço do que podemos denominar como hipertrofia da formação prática frente a formação teórica, a qual, implicitamente, parece ser considerada como pouco confiável. Produz-se uma exaltação da experiência e da prática contrapondo-a à teoria. A perda do debate epistemológico (Young, 2008) é, talvez, dimensão que melhor está contribuindo para esse tipo de perigosas disfunções nos sistemas educacionais. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 190).

A perda do “debate epistemológico” citada por Torres Santomé (2011) coincide com a mudança epistemológica em favor do construtivismo, como já abordado. A emergência da psicologia piagetiana nos anos 80 era vista como capaz de mudar uma educação que não agradava ninguém: “O que era mais interessante e atual era criar ambientes cognitivamente estimulantes: potencializar as capacidades de cada estudante. (...) Desenvolvamos as

estruturas cognitivas e isso bastará para que os alunos se transformem em pessoas educadas”. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 166).

Na mesma linha, Dias (2010, p. 76) diz que a escola orientada pela perspectiva construtivista “Fomenta o aprender a aprender, desenvolve a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmos, num vasto conjunto de situações e circunstâncias”. De modo semelhante, Duarte (2001, p. 35) situa a lógica da organização educacional por *competências* no que ele chama de “pedagogias do aprender a aprender”. Para este autor, o aprender a aprender é um aprender fazendo, e sintetiza a concepção de educação como *lócus* de formação de capacidades adaptativas dos indivíduos. Ao invés da crítica a realidade social, há a busca de melhores condições adaptativas, reativando a crítica que aqui vem sendo feita ao caráter atrofiado que a educação assume quando tem a formação de/por *competências* como fim.

Duarte (2001) identifica quatro posicionamentos valorativos sobre o "aprender a aprender": i) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo; ii) é mais importante o indivíduo desenvolver um método de aquisição e construção do conhecimento do que aprender o conhecimento descoberto e produzido por outros; iii) as atividades educativas devem ser desenvolvidas de acordo com os interesses do próprio educando; iv) a educação deve preparar o indivíduo para se adaptar a uma sociedade em permanente mudança. Tais posicionamentos valorativos traduzem-se em movimentos pedagógicos que Dias (2010) sintetiza: i) valorização do método em detrimento do conteúdo; ii) valorização do processo de aprendizagem em relação ao ensino; iii) protagonismo do aluno e não do professor.

Compartilho, nesta tese, da crítica formulada por esses autores. Afinal a autonomia intelectual dos estudantes não é garantida por aprendizagens feitas por si mesmo, pois o acesso a conhecimentos acumulados culturalmente e socializados por meio da escola são também potencialmente formadores, constituindo-se como *rastros* na perspectiva aqui assumida e explicitada anteriormente. A lógica funcional se evidencia na ideia de que a aprendizagem deve ser fruto do desejo, como se o sujeito só aprendesse o que desejasse e como se a escola fosse espaço do individualismo do desejo, o que é bem diferente de pensá-la como lugar de possibilidades de processos múltiplos de identificação/subjetivação. Além disso, o foco na abordagem adaptativa transforma a “realidade social” em um ente cuja crítica e transformação não passam de retórica sem efeito prático e de posse de sujeitos incapazes de se adaptarem a contento nela.

Nessa linha de argumentação Torres Santomé (2011) faz uma contundente e pertinente crítica:

Um dos erros de muitos projetos educacionais psicologistas foi o de uma notável ingenuidade em suas análises, caindo sem entender em modelos naturalistas nos quais se pressupõe que qualquer menino ou menina, deixado em liberdade, sabe escolher o que melhor lhe convém; que o desenvolvimento intelectual de cada pessoa não está programado geneticamente, possui um ritmo próprio sobre o qual não devemos interferir e que apenas oferecer um ambiente rico em estímulos para cada estudante os fará aprender a ler, aprender matemática, física, história, música, filosofia... Em grande medida, esse erro é o que expressões como “o ensino centrado no aluno, não nas matérias” esconde. Frase que escutamos com alguma frequência e que opõe questões que devem ser complementares. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 167).

O ponto nodal que articula as diferentes propostas situadas na perspectiva construtivista que orienta a organização do currículo por *competências* parece ser a secundarização da seleção do conteúdo e do conhecimento, sobretudo na perspectiva que aqui essa categoria vem assumindo, de momento de definição do que *é* e do que *não é* conhecimento escolar, mas também em relação ao deslocamento produzido sobre a função do conhecimento no currículo escolar, que no currículo focado em competências passa ele mesmo a constituir-se como unidade diferencial da significação discursiva desse currículo. Explicando de outra forma, “Os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1172), diferente do que vem aqui sendo proposto que *é*, além de distinguir *conteúdo* e *conhecimento* (o que o currículo por competências não faz), situar as *competências* como unidade diferencial do *conhecimento escolar*.

Há, portanto, nessa perspectiva, uma mudança ou inversão na qual a *competência* deixa de se constituir como uma unidade diferencial do conhecimento escolar para transformar-se em ponto nodal enquanto o conhecimento escolar faz o caminho inverso, como é possível apreender do que diz Dias (2010, p. 75), “a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular”.

Gimeno Sacristán (2011) entende que tal movimento de deslocamento dos *conteúdos* para uma posição de subalternidade em um currículo por *competências* é efeito da

necessidade de contemplar a diversidade cultural dos sistemas educacionais dos países⁴⁴ que compõem a União Europeia. Assim, a forma de contemplar a diversidade no currículo é apagá-la, confluindo apenas para o que pode ser compartilhado. Para ele, “recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-as na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 30).

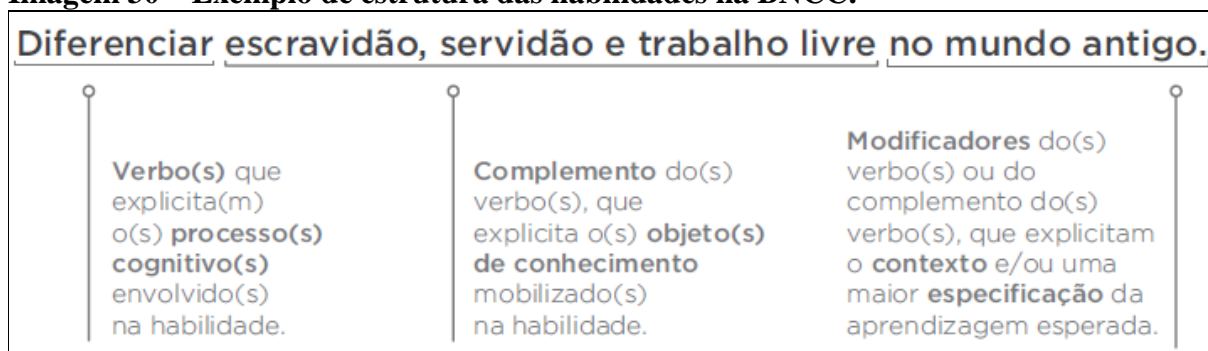
Entendo que a crítica do autor consiste em compreender que a competência exige a *mobilização adequada de conhecimentos* diante de uma situação, e não a *mobilização de conhecimentos adequados* diante da demanda que se apresente. Essa aparente sutil distinção reafirma a centralidade da lógica do “aprender a aprender” na organização curricular por *competências*. Não obstante a pertinente reflexão de Gimeno Sacristán (2011), o caso brasileiro é *sui generis* na articulação entre *conteúdos* e *competências* na configuração de seu currículo comum. Se tradicionalmente a organização curricular orientada por *competências* tende a negligenciar os *conteúdos*, no Brasil, estes fazem parte das *habilidades* e, mais do que isso, constituem-se como principais elementos das discussões sobre o currículo nacional que está em processo de implementação no país.

Para entender a singularidade do caso brasileiro é necessário recorrer a duas definições presentes na BNCC, a de *objetos de conhecimento* e a de *habilidades*. Nesse texto curricular explicita-se que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (BRASIL, 2017, p. 28, grifos do documento).

Identifica-se nesse trecho da BNCC que há uma espécie de círculos concêntricos organizados para o desenvolvimento das competências. Os objetos de conhecimento, formados por conteúdos, conceitos e processos e organizados em unidades temáticas, fazem parte das *habilidades*, que fazem parte das *competências*. Já as *habilidades* “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Tais aprendizagens essenciais possuem uma estrutura pré-definida, cujo exemplo a seguir, da área de História, e também retirado da BNCC, demonstra:

⁴⁴ Embora o autor se refira ao continente europeu, suas conclusões são estendíveis a todos os países e sistemas que têm como característica marcante a lógica gerencialista de controle educacional que se consubstancia na elaboração de currículos comuns, elaboração de índices e avaliações externas de larga escala.

Imagem 30 – Exemplo de estrutura das habilidades na BNCC.

Fonte: Brasil (2017, p. 29).

As *habilidades* articulam, pois, processos cognitivos, objetos de conhecimento (conteúdos) e contexto específico da aprendizagem desejada. Tal contexto, como se pode observar, não se refere a um espaço mais amplo de atuação do aprendente, mas a um grau estritamente especificado do próprio *conteúdo*, o que tende a valorizar ainda mais essa unidade diferencial, mas em uma perspectiva autorreferenciada, e não como defendido aqui. Ao menos no caso da História é assim que se estruturam as *habilidades* que vão gerar o desenvolvimento das *competências*, ainda que não fique clara a ligação lógica e direta entre o domínio da habilidade e o desenvolvimento de competências.

A sólida presença dos *conteúdos*, renomeados como objetos de conhecimento, na BNCC fez que com que mais do que a necessidade ou não de um currículo nacional, ou, no caso específico da história ensinada, cujas especificidades epistemológicas serão problematizadas no Capítulo 4 desta tese, da seleção dimensões de temporalidade, as principais discussões se pautassem na escolha dos conteúdos que deveriam fazer parte dessa base curricular, promovendo tensões que expuseram os enormes conflitos dentro dessa comunidade disciplinar/epistêmica⁴⁵ gerando, inclusive, a divulgação da proposta da primeira versão da base pelo MEC para discussão pela sociedade civil sem esse componente curricular, sob a alegação do então Ministro da Educação, Renato Janine, de que “o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa” (JANINE, 2015 *apud* ESTADÃO,

⁴⁵ Para saber mais sobre essas tensões que não cabem nos limites desse texto, indico Silva; Meireles (2017) e Mattos (2015).

2015)⁴⁶, ressaltando ainda que “Não havia História Antiga, não havia História Medieval.” (JANINE, 2015 *apud* G1, 2015)⁴⁷.

Essa singularidade do caso brasileiro apresenta hibridizações teóricas no processo de fechamento precário de texto curricular que se pretende base do que deve ser ensinado/aprendido/avaliado em cada escola do país. Hibridizações estas que interpelam os processos de configuração do conhecimento escolar, os processos de identificação/subjetivação e objetivação docente e discente, os processos de objetivação do que seria escola democrática e qualidade da educação. Como aqui tem sido destacado, a impossibilidade de fechamentos definitivos de sentidos faz com que qualquer estrutura objetivada mantenha sempre abertas as brechas pelas quais se torna possível a subversão dos sentidos “originais”. Dessa forma, é preciso que se invista em pesquisas que se dediquem a investigar como os sujeitos que são interpelados por esses textos curriculares participam dos processos de significação aos quais estão envolvidos quando se pensa em educação escolar e, mais especificamente, de acordo com o interesse no Ensino de História.

Diante das discussões mobilizadas ao longo desse capítulo, passo agora à articulação mais específica com dimensões da aprendizagem no campo disciplinar da História, priorizando mais a proposta analítica de exploração da empiria, e deixando para o Capítulo 4 algumas discussões teóricas sobre a Didática da História.

2.5) Aprendizagem histórica: que fixações hegemônicas?

Considerando, para as finalidades dessa tese, o *gabarito* dos exercícios dos livros didáticos como lugar de fechamento da cadeia equivalencial e, por isso mesmo, o lugar da fixação do corte antagonico definidor do que *é* e do que *não é* aprendizagem histórica válida e legítima, trago nessa seção relações entre o que o campo do Ensino de História tem produzido sobre sentidos de aprendizagem no âmbito dessa disciplina, e como isso tem se materializado na dimensão avaliativa *gabarito* no contexto da obra didática aqui mobilizada como empiria de acordo com os *eixos históricos de problematização* selecionados.

Abud (2007) destaca que os meios de comunicação e o senso comum participam do processo de formação histórica dos sujeitos. Da mesma forma, Siman (2005) argumenta que a

⁴⁶ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,historia-em-curriculo-nao-pode-descambar-para-ideologia--diz-ex-ministro.1776791> Data de acesso: 02 set. 2018.

⁴⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html> . Data de acesso: 03 set. 2018.

formação de representações sociais que orientam as interações e práticas cotidianas dos sujeitos também não se dá exclusivamente na escola, e sublinha que a escola não é nem a ordem social que mais participa desse processo. Na mesma linha, Rocha, H (2010), ao abordar o conceito de *literacia*, histórica ou não, para dar conta de um processo mais amplo de alfabetização, afirma que tal processo se desenvolve não só na escola e nem apenas a partir da escolarização.

Cabe aqui, no entanto, sublinhar o foco desta tese na aprendizagem histórica no contexto escolar. Isso significa que, para além de reconhecer a existência de outros *lócus*, mais ou menos institucionalizados, produtores de narrativas históricas, e que, por isso, concorrem com a escola no sentido de “formação histórica” dos sujeitos na contemporaneidade, interessa-me mais particularmente apostar nessa instituição como lugar do compromisso com o caráter público dessa formação, responsável por garantir a pluralidade e a perspectiva democrática, uma vez que aqui o significante democracia vem sendo entendido como lugar da pluralidade e do dissenso, e não de um consenso visto como objetivo último. Tal compromisso, como já explicitado, advém da defesa da escola em oferecer conhecimentos que não poderiam ser acessados pelos sujeitos em outros espaços.

Nesse sentido, a especificidade escolar como espaço de produção de narrativas históricas⁴⁸ apresenta singularidades. Albuquerque Junior (2016) argumenta que:

O ensino, através da aula, deveria constituir um espaço de seleção de entidades, de conexão narrativa delas, visando um efeito e um afeto nos alunos que a frequentassem. O espaço do ensino, a aula, seria um lugar de *vivência de experiências*, não apenas de recepção de conteúdos, de experimentação de mundos, de tempos, de historicidades, para além de um lugar burocrático de cumprimento de tarefas. *A experiência de ensino deve ser marcante para ser efetiva*, deve deixar assinalada em nosso corpo, em nossa mente e em nossa subjetividade a sua ocorrência, o seu acontecimento. *Ensinar é marcar* e decifrar marcas. O ensino de história deve ser capaz de construir marcos e marcas e ser capaz de *tornar legível esses marcos e essas marcas*, seja as deixadas pelo tempo, pelas ações dos homens, seja aquelas elaboradas e deixadas pelos próprios historiadores. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 36, grifos meus).

Entendo a partir deste excerto de Albuquerque Junior (2016) que aprender história na escola é assumir marcas a partir de experiências proporcionadas pelos professores nas atividades de ensino. O próprio autor diz, conforme grifado na citação acima, que tais marcas devem ser legíveis. Nessa perspectiva, aprender história é aprender maneiras de pensar sobre

⁴⁸ Opero aqui com uma perspectiva que assume a narrativa como estruturante do conhecimento histórico, e não como uma forma possível desse conhecimento se expressar. No Capítulo 4 essa questão será mais bem explorada.

o passado, o que implica, necessariamente, em sintonia com o que até então foi aqui trazido, pensar as aulas de história como espaços privilegiados de oferecimento de oportunidades para que sejam vivenciadas experiências atravessadas por questões relativas às temporalidades, quais sejam: analogias, experiências vividas, empatia (Abud, 2005); simultaneidade, transformação (Cainelli, 2006), dentre outras caras à produção do conhecimento histórico na contemporaneidade, seja em sua dimensão acadêmica ou escolar, como permanência, duração, ruptura, cronologia, acontecimento.

Sendo, pois, a relação inextrincável com as temporalidades um dos eixos que constitui e singulariza a História enquanto área do conhecimento, dimensões temporais estão sempre presentes nas salas de aula de história da educação básica. De acordo com Albuquerque Junior (2016, p. 25), “o professor de História ministra uma dada dieta de temporalidades, muitas vezes sem se dar conta ou ter consciência disso”. A essa dieta de temporalidades, Hartog (2013) chama de *regimes de historicidade*, compreendendo as formas como as sociedades significam, lidam e se articulam no e com o tempo.

No contexto desse capítulo, interessa indagar que marcas têm sido legitimadas como aprendizagem histórica por meio dos *gabaritos*, entretanto, considerando o contexto mais amplo do objeto de investigação, é preciso que se atente para as possibilidades e os limites que os exercícios dos livros didáticos oferecem para que se capturem essas marcas, o que será mais bem explorado no Capítulo 3.

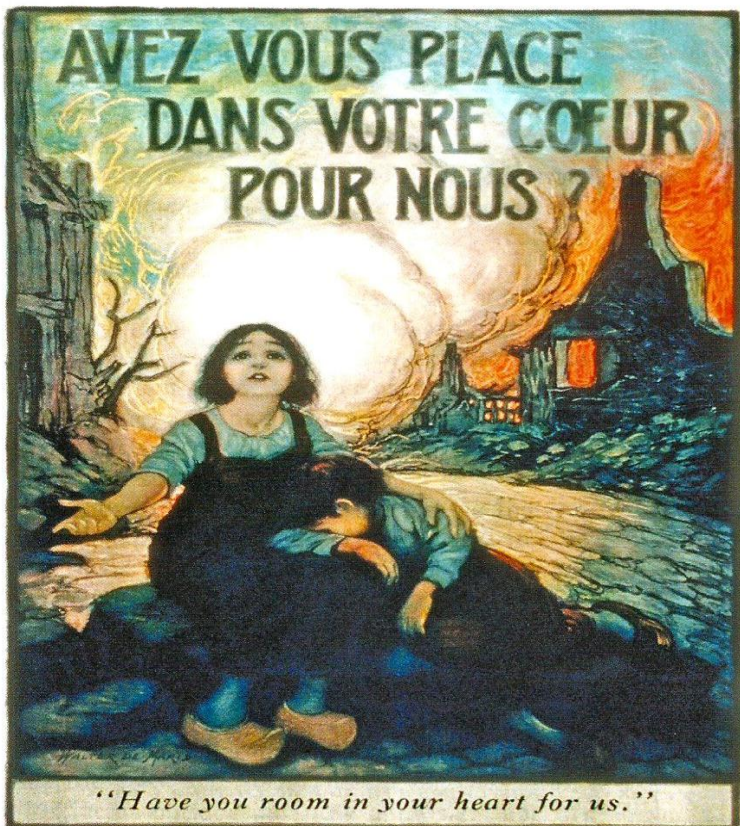
Identificar marcas visíveis remete às relações com o conhecimento como já explorado na primeira seção desse capítulo. Gabaritos que apresentam apenas “Resposta pessoal” como indicação não possibilitam que se capturem marcas legitimadas como aprendizagem histórica, evidenciando-se apenas o fomento da relação entre narrativas históricas escolares e a produção de processos de subjetivação. Uma imersão em espaços concretos de aulas de História pode permitir que se identifiquem marcas validadas como aprendizagem histórica em cada contexto, o que não é o caso desta tese, mas fica como indicação de necessidade de investimentos futuros de pesquisa.

A análise apenas dos *gabaritos* também não torna fácil à tarefa de identificar as dimensões de temporalidade mais mobilizadas, seja pela dificuldade inerente de apreensão do tempo histórico (no Capítulo 4 darei maior atenção a este conceito), seja por possíveis limitações vinculadas ao ato de avaliar ou às características do instrumento avaliativo utilizado, ou mesmo limitações dessa dimensão avaliativa. Em outros termos, trata-se dos enormes limites em se apreender dimensões de temporalidade em espaços tão restritos como os gabaritos, se tomados de forma isolada. Assim, diante das dificuldades em apresentar

dados quantitativos confiáveis sobre as dimensões da temporalidade (uma das dificuldades de apreensão das dimensões da temporalidade está na utilização recorrente de questões baseadas na interpretação de documentos de vários tipos com propostas que muitas vezes se restringem a identificação direta do que está sendo mostrado), apresento, pois, um panorama de como elas são mobilizadas nos gabaritos, sublinhando também o maior destaque conferido às questões de *acontecimento* e *empatia* no LD do 9º ano do fundamental.

Se a história acontecimental, isto é, que se norteia pela apresentação de acontecimentos, constitui uma marca da tradição do ensino dessa disciplina escolar, a questão da *empatia* que Abud (2005) destaca como questão relativa à temporalidade apresenta ares de novidade na legitimação de aprendizagens históricas na escola, o que reforça a presença de elementos axiológicos como unidade diferencial da articulação discursiva configuradora do conhecimento histórico escolar. Os itens *a* e *b* que constam na questão apresentada na Imagem 31 são exemplares dessa dimensão de *empatia*, sendo que o item *b* mobiliza ainda a lógica de *permanência*.

Imagem 31 – Dimensão temporal de empatia e permanência – 9º ano.



Walter de Mañis, c. 1918. Coleção particular. Foto: Conby/Laifistock

Dialogando...

No alto do cartaz lê-se: “Há no vosso coração um lugar para nós?”, abaixo das figuras das crianças lê-se a mesma frase em inglês. Reveja o cartaz e responda:

- Que relação é possível estabelecer entre o cartaz e a Primeira Guerra Mundial?
- A questão colocada pelo cartaz continua presente nos dias atuais?

a) O cartaz visou chamar a atenção para o drama resultante do aumento exponencial da orfandade, uma das consequências mais trágicas da Primeira Guerra.

b) Sim, as guerras ao redor do mundo continuam deixando um grande número de órfãos.

“Have you room in your heart for us.”

Fatherless Children of France, Inc.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 39).

Identifica-se nos gabaritos apresentados a recorrência a um tema de preocupação contemporânea (a orfandade) aliado a um conteúdo específico (Primeira Guerra Mundial), mas que não se reduz a ele, como pode ser observado no item *b*. A *empatia* pode ser identificada também na articulação dos *gabaritos* com a *fonte* mobilizada para a formulação das questões da seção *Dialogando*, pois se trata da imagem de um cartaz com crianças desamparadas em um cenário de destruição. A imagem assume a condição de fonte histórica, e não apenas de ilustração. A observação da *permanência* é ainda mais fácil quando a resposta do item *b* vincula o problema da orfandade aos efeitos de qualquer guerra, e elas continuam ocorrendo hoje. Esse exercício apresentado está presente em um capítulo cuja promoção da cultura da paz, como já visto antes, constitui-se como objetivo de promoção/consolidação axiológica.

Além da questão da orfandade, as demais temáticas mobilizadas em relação à *empatia* foram: i) povos colonizados; ii) proteção dos animais; iii) cidadãos sob regimes ditatoriais; iv) habitantes do campo; v) populações pobres; vi) povos perseguidos; vii) discriminação racial; viii) machismo; ix) povos indígenas. Essas temáticas informam sobre o compromisso da disciplina História com grupos historicamente vulneráveis e posicionados nas mais diversas ordens sociais em posições de subalternidade. Assim, aprender história tem como um de seus sentidos hegemônicos a produção de subjetividades que expressem preocupação com os processos de produção de exclusões e desigualdades.

Os conteúdos nos quais essas temáticas puderam ser identificadas estavam situados nos seguintes capítulos: 1 – Industrialização e imperialismo, 2 – A Primeira Guerra Mundial, 3 – A Revolução Russa, 5 – Primeira República: resistência, 6 – A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo, 9 – A Guerra Fria, 10 – Independências: África e Ásia, 13 – Regime Militar, 14 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu e 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial. É possível observar que variados são os conteúdos que legitimam/fomentam relações temporais de *empatia* do estudante brasileiro da segunda década do século XXI com grupos historicamente excluídos das estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais hegemônicas no contexto mais amplo da ocidentalidade. Esse movimento consiste em uma forma particular de estabelecer relações entre passado e presente, e inclusive de futuro – pensado como “horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006) – uma vez que a utopia a ser perseguida é a de um mundo sem que diferenças sejam transformadas em desigualdades.

Assim como na Imagem 29, não rara é a recorrência a imagens da época como fontes históricas a partir das quais serão formuladas as questões cujos gabaritos expressam a *empatia* como dimensão temporal privilegiada. Além das imagens que podem ser fotos, cartazes,

desenhos, charges, dentre outros, são mobilizados também textos, mapas, reportagens, leis e *blogs*, às vezes, articuladamente. Não há, pois, relação aparente entre *empatia* e um tipo específico de fonte histórica. Sublinha-se positivamente que essas fontes não foram expostas apenas como ilustração, mas como documento a ser mobilizado para a construção de uma narrativa válida sobre o passado.

A tradição de valorização da dimensão temporal do *acontecimento* nas narrativas históricas escolares se expressa nos gabaritos dos exercícios ofertados aos estudantes que estão integralizando a etapa fundamental da educação básica, embora outras dimensões da temporalidade negociem com ela por espaço. Na Imagem 32 é possível identificar a legitimação de narrativa que valoriza acontecimentos específicos, sem maiores relações com outras dimensões temporais.

Imagem 32 – Dimensão temporal de acontecimento – 9º ano.

4. a) No campo econômico, Lênin adotou a Nova Política Econômica – NEP, que combinava medidas capitalistas (como a permissão para os capitais estrangeiros entrarem no país) com medidas socialistas (como o controle estatal das indústrias de base, do sistema bancário, dos transportes e das comunicações).
- b) No campo político, no entanto, endureceu o regime: implantou uma ditadura do Partido Comunista: as decisões eram impostas; a liberdade de imprensa foi suprimida; e os

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 105 – Manual do Professor)⁴⁹.

O viés *acontecimental* de produção de narrativas legitimadas nos gabaritos apresentados foi identificado em todos os conteúdos do livro didático, revelando o caráter extensivo dessa abordagem temporal na configuração do conhecimento histórico escolar validado. Tal primazia revela um vínculo com a concepção de aprendizagem como posse de conteúdos que, no caso da história escolar, tem se configurado como a competência de dominar o desencadeamento de alguns acontecimentos.

No entanto, outras dimensões da temporalidade são hibridizadas em alguns gabaritos, enriquecendo a narrativa de forma a torná-la mais complexa e relacional, configurando aquilo que Albuquerque Junior (2016) nomeou como “dieta de temporalidades”, como pode ser observado na Imagem 33 quando além de informar sobre a queda do preço do café no

⁴⁹ O gabarito é apresentado no Manual do Professor, que compõem a obra, mas apresenta paginação específica, e não junto à questão. Como a *dimensão avaliativa* privilegiada neste capítulo é *gabarito*, entendo que não se faz necessário apresentar as referências mobilizadas na formulação da proposta de atividade.

exterior, informa-se também sobre o aumento da participação brasileira na oferta desse produto, indicando uma ideia temporal de *simultaneidade*.

Imagem 33 – Dimensão temporal de acontecimento e simultaneidade – 9º ano.

Dialogando...

O que se pode concluir observando a tabela?

Conclui-se que, em apenas seis anos, o preço do produto no exterior caiu quase três vezes.

Professor: nesse mesmo período a oferta de café brasileiro no mercado mundial cresceu mais de 10%, pressionando o preço do produto para baixo.

Café	Ano	Preço
1 saca de 60 kg	1893	4,09 libras
1 saca de 60 kg	1896	2,91 libras
1 saca de 60 kg	1899	1,48 libras

Fonte: Hamilton de Mattos Monteiro. Da República Velha ao Estado Novo. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 305.

Mas, apesar disso, os cafeicultores continuaram aumentando sua produção; em 1905, o excedente de café nos armazéns brasileiros era de aproximadamente 11 milhões de sacas!

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 66).

Assim como na dimensão de *empatia* a partir do tempo, não há indícios de tipos específicos de fontes históricas sendo mobilizadas para a produção das narrativas que privilegiam os acontecimentos, havendo, portanto, tabelas, gráficos, textos, e imagens oriundas de diversas linguagens como referência para a produção das respostas consideradas verdadeiras.

Em relação à interdisciplinaridade, na observação dos gabaritos das atividades propostas no âmbito da seção *Integrando com*, a ausência de integração entre as disciplinas mobilizadas. A Imagem 34 ilustra um gabarito (item c) que tenta fugir um pouco desse perfil hegemônico.

Imagem 34 – Gabarito com interdisciplinaridade com Arte – 9º ano.

III. Integrando com... Arte

a) A foice e o martelo.

b) O trabalho no campo e na cidade foi transformado em símbolo do comunismo.

c) A artista exalta a aliança entre camponeses, representados pela mulher com a foice, e os operários da indústria, representados pelo homem com o martelo. **Professor:** comentar que a estátua tem 25 metros de altura.

d) Porque a estátua faz propaganda do regime socialista.

e) Pessoal.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 106 – Manual do Professor).

É possível identificar no item c que a narrativa apresentada como resposta correta procura articular aos elementos da obra de arte ao conteúdo histórico estudado. Ao destacar a altura da estátua (conteúdo da disciplina Arte), o texto permite que o aluno visualize que o

tamanho revela a intencionalidade de exaltação da aliança entre camponeses e operários industriais (conteúdo da disciplina História). Não obstante, é preciso que se observe que a menção a altura da obra de arte aparece como apêndice no gabarito apresentado, de forma que essa posição teoricamente inferior (apêndice) pode representar indícios de dificuldades em produzir narrativas históricas escolares interdisciplinares, ou limitações referentes à produção dos enunciados das atividades propostas.

O “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2011) atribuído ao Ensino de História e, conseqüentemente, ao conhecimento histórico escolar, borra os limites não só entre os campos de produção dos conhecimentos históricos e pedagógicos, mas também desses conhecimentos com os advindos dos demais campos disciplinares que compõem o currículo escolar. Se fronteira é lugar de encontros e representa a formação de híbridos, é também lugar de tensão, de negociação que não escapa às relações de poder. Nesse sentido, embora a interdisciplinaridade assuma nos discursos educacionais um papel de protagonismo⁵⁰, um objetivo a ser alcançado para evitar a fragmentação do conhecimento sobre o mundo e suas coisas, é inegável que isso mexe com as identidades disciplinares e seus estatutos epistemológicos, o que não é pouca coisa, haja vista a tradição de organização curricular das escolas e das universidades e seus cursos de formação de professores em torno de disciplinas.

Não cabe nos limites dessa tese a investigação de como o *código disciplinar* da História, conceito esse que será mais bem explorado no quarto capítulo dessa tese, tem negociado a relação com outras disciplinas na configuração do conhecimento histórico escolar, mas identificar como essa dificuldade de relação tem se materializado em instrumentos que legitimam/deslegitimam essas narrativas. A análise empírica mostra que tentativas como a apresentada na Imagem 34 são raras, fazendo com que as tentativas de interdisciplinaridade resvalam para algo que poderia ser chamado de bi ou multidisciplinaridade, no qual a temática é de uma disciplina, mas as exigências cognitivas estão majoritariamente situadas no âmbito de outra(s) disciplina(s), como pode ser observado nas Imagens 35 e 36. Mais do que erros ou problemas, talvez esses exemplos representem indícios de limites dos diálogos disciplinares, ao menos em relação a algumas disciplinas, como a Matemática, por exemplo, pois em Língua Portuguesa há elementos que participam da própria estruturação epistemológica do conhecimento histórico escolar, como o uso de

⁵⁰ Como vários modismos do campo educacional, ora tal discurso se enfraquece, ora se revitaliza. Atualmente, em função da opção da BNCC em trabalhar com áreas do conhecimento, a questão da interdisciplinaridade vem novamente ganhando notoriedade nos debates educacionais.

metáforas e analogias, além de questões relativas à ortografia e gramática na produção de textos escritos, gênero mais tradicional de divulgação do conhecimento histórico.

Imagem 35 – Gabarito com interdisciplinaridade com Língua Portuguesa – 9º ano.

III. Integrando com... Língua Portuguesa

1. O beato José Lourenço é comparado a Antônio Conselheiro. A leitura da primeira estrofe permite constatar que o beato é considerado um líder que trilhou o mesmo caminho que Conselheiro, conforme o seguinte trecho comprova: “fez os mesmos estudos/do grande herói de Canudos”. Questão de nível básico e operacional: identificar informações; constatar uma informação a partir da relação entre texto e contexto.
2. Os termos fazem menção aos ideais dos dois líderes religiosos e ao modo de vida no Arraial de Canudos e no Caldeirão, chamado na poesia de sistema novo, isto é, o comunitarismo (responsabilidade de cada indivíduo pela sobrevivência do grupo). Ambos constituíram comunidades onde as pessoas tinham conforto espiritual e terra para sobreviver. Questão de nível operacional: interpretar uma informação textual relacionando-a a um contexto mais amplo.
3. A “maldita escravidão” refere-se à dependência que os trabalhadores tinham dos grandes proprietários de terras e às mazelas disso decorrentes, como a opressão e a pobreza.
4. A expressão “boa assistência” pode ser traduzida por garantia de alimento, moradia e amparo espiritual para todos que lá viviam. Era esta a principal característica do modo de vida no Caldeirão. Questões de nível global: explicar informações textuais a partir da relação com o contexto mais amplo.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 109 – Manual do Professor).

Imagem 36 – Gabarito com interdisciplinaridade com Matemática – 9º ano.

II. Integrando com... Matemática

- a) Registrou uma queda constante. O governo Collor se estendeu de 15/3/1990 a 29/12/1992.
- b) 21 dólares.
- c) A menor inflação ocorreu no primeiro ano do governo FHC, com 23,3%; nesse ano, o salário mínimo subiu cerca de 20 dólares em relação ao ano anterior.
- d) Pessoal.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 128 – Manual do Professor).

Entendo a partir dessas imagens que o tipo de instrumento avaliativo também participa do processo de limitação ou ampliação das possibilidades de diálogos. De acordo com a Imagem 34, por tratar-se de uma resposta discursiva, foi possível observar traços de diálogo epistemológico entre os campos disciplinares da História e da Língua Portuguesa. Em trabalho anterior (MARTINS, 2015) mostrei como os itens da avaliação oficial Saerjinho⁵¹

⁵¹ Avaliação oficial que fazia parte do Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), e que esteve em vigência entre 2011 e 2016, quando foi descontinuada em função da crise econômica que

voltada para avaliação de conhecimentos da disciplina História exigiam apenas a simples interpretação de textos de temáticas históricas, sem que fosse preciso mobilizar conhecimentos da história escolar para assinalar a opção considerada correta e ganhar o ponto atribuído àquela questão objetiva.

Assim como no livro do 9º ano, na obra do 3º ano o destaque também fica por conta da *empatia* e da valorização do *acontecimento* como forma de fazer trabalhar o eixo histórico de problematização relacionado a dimensões temporais mais mobilizadas nos gabaritos dos exercícios propostos, o que evidencia a força desses elementos na configuração de narrativas históricas escolares e ausência de perspectivas de progressão de aprendizagens baseadas nas “dietas de temporalidades” oferecidas, quando se consideram os gabaritos.

As temáticas vinculadas à *empatia* são as mesmas, podendo apenas trocar a preocupação com os animais, que foi possível identificar no ensino fundamental, pela preocupação com o meio-ambiente. Os capítulos nos quais essas temáticas podem ser visualizadas são os correspondentes aos do 9º ano. Inclusive, em alguns casos, as propostas e os gabaritos eram os mesmos para ambas as séries, exemplo maior da ausência de perspectiva de progressão de aprendizagens. Em relação às fontes históricas mobilizadas, também não há distinção que possa ser identificada em relação ao que foi dito sobre a série que finaliza o ensino fundamental sobre a *empatia*.

No entanto, foi possível identificar no livro do ensino médio a recorrência hegemônica a charges na produção dos gabaritos cuja dimensão da *analogia* se faz presente, como se pode observar na Imagem 37.

Imagem 37 – Charge como referência para analogia – 3º ano.



Fonte: Boulos Junior (2017, p. 654).

assolou o estado do Rio de Janeiro e das pressões dos sindicatos dos professores da rede. Para saber mais sobre os sentidos de avaliação em disputa sobre o Saerjinho, ver Martins; Gabriel (2016b) e sobre os sentidos de conhecimento histórico escolar ali fixados, ver Martins; Gabriel (2016a).

Concordando que, “as analogias são frequentemente utilizadas pelos professores de história como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares” (MONTEIRO, 2005, p. 333), entendo que em atividades seus usos tendem a ser potencializados por meio do uso de imagens, dada a possibilidade que elas carregam de poder, de alguma forma, circunscrever as possibilidades de leituras. De qualquer forma, é preciso que se atente para a necessidade de assinalar não apenas as semelhanças, mas também as diferenças, quando o objetivo for estabelecer relações com o tempo presente no qual as relações de ensino-aprendizagem estejam sendo estabelecidas, o que não é o caso do exemplo exposto.

Tal como assinalado sobre a dimensão do *acontecimento* na obra do ensino fundamental, também no ensino médio há articulações entre esta dimensão e outras, sugerindo que o acontecimento mantém sua importância nos conhecimentos históricos escolares avaliados, mas sem assumir a função de totalidade do que é considerado como aprendizagem histórica, o que pode ser visto como ampliação da cadeia equivalencial definidora dos conhecimentos válidos a serem ensinados/aprendidos/avaliados no âmbito da disciplina História.

A Imagem 38 representa essa ampliação da cadeia definidora de conhecimento histórico escolar legítimo, e também uma síntese das duas principais dimensões da temporalidade identificadas nos LDs que estão servindo de empiria.

Imagem 38 – Gabarito com empatia e acontecimento – 3º ano.

a) Os zulus lutaram contra o colonialismo britânico, isto é, contra a ocupação de suas terras e sujeição a que queriam submetê-los. Além de resistir aos britânicos por meio de armas, os zulus resistiram também conservando seus hábitos e tradições religiosas.

Para refletir 

A Revolta de Bambata

b) Porque os termos não representam ideias das quais ela partilha, e sim uma visão etnocêntrica empregada pelos europeus para dizer “primitivos que cultuam objetos vistos como tendo poder de magia”. Os termos barbárie e fetichismo eram utilizados de forma depreciativa pelos europeus para caracterizar as culturas e as religiões dos povos africanos.

c) Embora tenham perdido a luta armada, muitos povos africanos, como é o caso dos zulus, preservaram elementos de suas culturas tradicionais, resistindo assim à ocidentalização imposta pelos europeus.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 620).

As narrativas dos gabaritos mostrados na Imagem 38 articulam tanto a dimensão *do acontecimento*, ao apresentar a luta dos zulus em uma revolta contra os britânicos imperialistas, como a dimensão de *empatia*, ao valorizar a preservação pelos zulus de elementos de suas culturas tradicionais e por nomear como etnocêntrica a postura dos europeus diante dos africanos colonizados.

Cabe registrar que a *empatia* balizada pelo tempo histórico, para além de uma característica hegemônica na configuração das narrativas históricas validadas para serem

ensinadas na educação básica, como identificado na empiria, representa a expressão de uma competência geral da educação brasileira, fixada na BNCC, a de número 9:

Exercitar a *empatia*, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10, grifo meu).

Outra competência geral expressa na BNCC e fortemente presente nos gabaritos das atividades dos LDs analisados é a questão da produção de argumentos. No exemplar do ensino fundamental, ao longo de seus 16 capítulos, foram 20 os gabaritos que apresentavam o texto a seguir (com uma ou outra variação de escrita, mas com o mesmo sentido): “Pessoal. Objetivou-se estimular a capacidade de o aluno argumentar em defesa de um ponto de vista e de ouvir contestações.” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 275). No livro do ensino médio, em seus 13 capítulos, o texto “Resposta pessoal. Professor: (...) O importante é levar em conta o poder de argumentação dos alunos...” (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 135 – Manual do Professor) e seus derivados aparecem 15 vezes nas propostas de gabaritos. Esses dados apontam para o vínculo dos gabaritos com a sétima competência geral da BNCC, que é:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

É possível, pois, perceber que as competências ora fazem parte do conhecimento escolar legitimado a ser ensinado/aprendido/avaliado, ora são concebidas como fim em si mesmo, deixando de ocupar a função de unidade diferencial para assumir o lugar do universal. Se no âmbito da *empatia* é possível identificar os contornos do que é considerado válido por meio dos conteúdos, como as Imagens 31 e 38 mostram, e permitem que se desloque a competência como unidade diferencial da cadeia discursiva do conhecimento histórico escolar validado, em relação à *produção de argumentos*, os gabaritos não apresentam os parâmetros de validação da resposta, transferindo, portanto, essa responsabilidade para o docente (o que aqui não é percebido como ruim, pois, de alguma forma, reabilita a docência como um ofício com saberes e com relação privilegiada com o conhecimento escolar), mas, impossibilitando que observe, no âmbito dessa pesquisa, que *habilidades com conteúdos* são legitimadas para o desenvolvimento da *competência*

argumentativa no seio da história escolar. Assim, as competências assumiriam o papel de universal e o conhecimento histórico escolar seria deslocado para a função de unidade diferencial. Mais uma vez a imersão em situações concretas de ensino-aprendizagem se mostra um caminho fértil para observar possíveis articulações e/ou correspondências entre habilidades e conteúdos, o que aqui não foi pretendido fazer.

A análise dos gabaritos permitiu identificar em ambas as séries a recorrência a *experiências vividas*, o que remete a discussões sobre o *sujeito* - categoria cara aos estudos do campo disciplinar da História - e ao fortalecimento da perspectiva da *relação pessoal com o saber* e a função de *socialização* da escola. Ora visto como dominado e determinado pelas estruturas com leque fundamentalmente restrito de escolhas a serem feitas, ora visto como emancipado, absolutamente livre e capaz de iluminadamente trilhar o caminho que quiser dada a infinidade de opções disponíveis, a categoria *sujeito* informa sobre concepções de conhecimento histórico, pois “é da ordem da prática, da agência, do agir no mundo, e sua operacionalização no contexto de ensino-aprendizagem envolve questões tanto de cunho epistemológico relacionado ao debate historiográfico como as referentes à formação ético-política do aluno” (GABRIEL; MARTINS, 2016, p. 206).

Nesse sentido, a mobilização da expressão *experiências vividas* observadas tanto no 9º como no 3º ano se caracteriza por apresentar três tipificações de sujeitos históricos: i) homogeneização de sujeitos coletivos; ii) apagamento da figura clássica do herói; e iii) valorização da experiência de sujeitos “comuns”. A primeira tipificação tende a apresentar os sujeitos como um coletivo unificado, sem espaço para a manifestação de subjetividades particulares. “Mulheres”, “o povo brasileiro” ganham vida própria e não se apresentam com as fraturas que lhes são próprias, como pode ser observado nas transcrições abaixo:

As mulheres ampliaram em muito a sua participação no mundo do trabalho, ocupando funções antes desempenhadas por homens e passando a reivindicar seus direitos, inclusive o de votar e de serem votadas (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 105 – Manual do Professor).

O povo brasileiro – que com a lista dos preços oficiais passou a fiscalizar mercados e lojas e apontar os infratores (especuladores). (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 122 – Manual do professor).

Embora os coletivos tendam a ser vistos como blocos engessados, tal forma de apresentação dos sujeitos históricos reforça a importância da articulação dos interesses nas lutas políticas. Além disso, contribui para o “apagamento da figura clássica do herói” ao

selecionar como protagonistas grupos historicamente subalternizados, explorados e injustiçados.

Esse apagamento do herói que “muda a história” não significa que se deixa de fazer menção a governantes, lideranças políticas ou sociais, mas deslocar seu protagonismo tornando-os humanos, com escolhas limitadas por estruturas que informam sobre relações de poder, assim como deslocado da função ativa de sujeito para a função passiva. Os dois excertos a seguir exemplificam essas duas dimensões.

“Mao Tsé-tung cortou suas tranças para protestar contra esse antigo hábito chinês de reverenciar o imperador” (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 191).

“Lumumba foi primeiro-ministro por apenas dois meses antes de ser deposto ilegalmente e morto. Isto ocorreu sob os auspícios das autoridades belgas e da Agência Central de Inteligência dos EUA (CIA)” (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 769).

A valorização das experiências de *sujeitos comuns*, entendendo por esta expressão as pessoas que não ocupam postos de poder nas tramas políticas narradas, tende a reafirmar a potência de alguns sentidos de *sujeito histórico* para os processos de ensino-aprendizagem que, no âmbito das aulas de História na educação básica, tencionam a formação do “cidadão crítico” ou do “sujeito de sua própria história”. Em outros termos, trata-se de apostar que sentidos de *sujeito histórico* que valorizam as experiências de sujeitos comuns tem potencial de afetar a formação de subjetividades dos estudantes por meio de *relações pessoais com o saber*, tal como já abordado ao longo deste capítulo. Ademais, igualmente insere uma perspectiva de deslocamento temporal.

Os exemplos destacados dos livros didáticos se referem à Zlata Filipovic, uma criança que registrou suas emoções e vivências de uma guerra na ex-Iugoslávia nos anos 1990 em um diário (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 266); à Bertrand Russel e Jean Jaurès, respectivamente filósofo e historiador, apontados como alguns dos únicos que levantaram a voz contra a Primeira Guerra Mundial (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 635); à Lima Barreto que denunciou em suas obras as grandes injustiças sociais de seu tempo (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 135 – Manual do professor); e à um cidadão que perdeu seu emprego em razão da Grande Depressão (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 697). A preocupação em difundir a cultura da paz e a crítica às injustiças sociais são os elementos axiológicos que dão a tônica das narrativas nas quais os sujeitos comuns são valorizados em suas experiências nas narrativas históricas escolares.

Diante do que foi explorado ao longo deste capítulo, é possível afirmar a condição hegemônica de perspectivas cognitivistas de *aprendizagem*, que privilegiam o que foi aqui chamado de *relação epistêmica com o saber*, que diz respeito à apropriação de um conhecimento objetificado. Se não se trata de uma perspectiva que deva ser abandonada, tampouco, educacionalmente falando, deveria ocupar esse lugar de destaque. O foco dessas perspectivas no “aprender a aprender”, no entanto, não tem se traduzido no abandono dos *conteúdos* na configuração das respostas legitimadas nos gabaritos dos exercícios dos livros didáticos, seja para o ensino fundamental, seja para o ensino médio, como tende a ocorrer quando a linguagem das *competências* sobrepõe-se à linguagem do *conhecimento escolar* no campo curricular.

Em relação aos eixos históricos de problematização, foi possível identificar tentativas tímidas de relações com outras disciplinas escolares, dificultando uma abordagem interdisciplinar; variadas fontes servindo como referência para a produção dos gabaritos, e tomadas, de fato, como fontes históricas; ausência de relação entre conteúdos específicos e elementos axiológicos; predomínio da dimensão temporal do *acontecimento* e da *empatia*, também por meio da mobilização de sentidos de sujeito histórico que rompem com tradições da História ensinada que dificultam processos de subjetivação dos estudantes voltados para uma formação política.

Mais do que denúncias ou acolhimento de sentidos de aprendizagem da História escolar, as discussões desse capítulo permitiram ampliar os horizontes de percepção do que tem sido legitimado como aprendizagem válida neste campo disciplinar, apontando para hibridizações que mais do que representarem ambiguidades paralisantes, indicam possibilidades para processos de subjetivação docentes e discentes potentes por meio da relação com o conhecimento histórico escolar nas relações de ensino-aprendizagem, e para o fazer pesquisa no campo do Ensino de História.

Capítulo 3 – Questões de avaliação: entre tradições e traduções

*Isso não só significa que deve haver algo a que responder – um currículo, por exemplo, porém não um currículo como conteúdo que precisa ser adquirido, mas como prática que permite respostas particulares. (...), o que **não** significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita. Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão (BIESTA, 2017, p. 48, grifo do autor).*

Mobilizar a mesma estrutura do título do capítulo anterior neste capítulo confirma a intenção de desenvolver aqui o mesmo movimento desenvolvido lá, qual seja, apresentar o que tem sido tradicionalmente fixado no campo educacional quando o que está em jogo é a definição de avaliação, e mover-me em direção à desestabilização de tais sentidos hegemônicos. Esse movimento se dá por meio da reativação da contingência que permite lembrar a instabilidade permanente sobre a qual se dão os fechamentos contingentes/sedimentações de sentidos.

No entanto, tal tarefa não se apresenta de forma tão simples, pois a própria delimitação do que pode ser considerado como tradição avaliativa na Educação não é consensual, dependendo, pois, do ângulo que se queira priorizar e que podem ser reduzidos basicamente a dois. O primeiro relacionado ao desenvolvimento de estudos teóricos no campo da Avaliação Educacional, e o outro embasado em pesquisas que evidenciam os usos da avaliação das aprendizagens nas práticas educacionais. A exploração do aspecto tradicional no que diz respeito à avaliação educacional será feita logo na primeira seção.

A relação com o capítulo anterior não se reduz à reprodução da estrutura organizativa de argumentação, mas também se expressa na tentativa de produzir costuras entre seus temas estruturantes, *aprendizagem e avaliação*, respectivamente, dialogando também com o *político* – tema estruturante que foi explorado no primeiro capítulo. Isso quer dizer, em síntese, que para além de reconhecer a existência e pertinência de todo um debate contemporâneo sobre políticas educacionais de avaliação, aquelas mais fortemente voltadas para análises e comparações de desempenhos de escolas, redes, sistemas e países, o foco dessa pesquisa está voltado para reflexões e análises sobre a avaliação das aprendizagens, aquelas voltadas para os alunos, geralmente produzidas internamente no âmbito das escolas com vistas a identificar e mensurar as aprendizagens obtidas. Ademais, relacionar com o que foi discutido no primeiro

capítulo, implica reafirmar o caráter político da prática avaliativa nas relações educacionais, descartando, portanto, qualquer tentativa de se associar o ato de avaliar a uma atitude neutra e/ou exclusivamente técnica.

Além do título, a escolha da epígrafe que abre este terceiro capítulo da tese também traz consigo indícios do que e de como algumas questões serão aqui enfrentadas. Falar de conteúdos e respostas particulares remete a necessidade de investir em sentidos de avaliação que tanto valorizem relações específicas com o conhecimento, mas também relações singulares, ou para utilizar o termo de Bondía (2002) que venho usando até aqui, relações *experienciais* com o conhecimento. No entanto, o desafio consiste em superar uma aparente dualidade expressa na distinção entre relações específicas, de ordem pedagógica ou da episteme disciplinar, e relações singulares com o conhecimento, ligadas aos processos de subjetivação. Trata-se de apostar na viabilidade e na potência de processos de avaliação educacional que articulem essas duas formas de relação com o saber.

Cabe sublinhar ainda que o próprio Biesta (2017) contribui para uma tessitura profícua entre esses dois elementos – relações experienciais com o saber e necessidade de validação dessas relações - ao entender que não é qualquer resposta que deve ser aceita no processo de *tornar-se presença* (vir ao mundo), o que está diretamente ligado às relações experienciais com o saber. Ao fazer tal ressalva, o autor torna possível que se aproprie dela de forma tanto a negar a exaltação da pura diferença (ou da diferença por ela mesma), como destacar a necessidade de pensar sobre os regimes de legitimação de conhecimento válido a ser ensinado/aprendido/avaliado, isto é, pensar sobre o domínio do verdadeiro não mais apenas em relação ao conhecimento, mas também em formas de se relacionar com ele. Essas questões serão discutidas na segunda seção deste capítulo.

O significante *avaliação*, seja na literatura educacional, seja nas práticas escolares e não escolares, ora assume a condição de ato de inferir valor, ora é confundida com técnicas ou instrumentos avaliativos. Nesse sentido, considerando as escolhas empíricas desta pesquisa, proponho na terceira seção do presente capítulo argumentar em favor de tomar os exercícios/atividades de livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem na perspectiva que estou desenvolvendo aqui. Esse movimento implica num mergulho em produções do campo da Avaliação e na desestabilização de algumas fronteiras que discursivamente tentam fixar os limites do que seria avaliação da aprendizagem, avaliação de desempenho, avaliação interna, avaliação externa, avaliação diagnóstica, dentre outras.

Finalizando o capítulo, apresento as fixações nos exercícios dos livros didáticos de História do entrecruzamento da dimensão avaliativa *Tipos de Questões* com os Eixos Históricos de Problematização selecionados e explicitados no primeiro capítulo desta tese.

3.1) Avaliação em educação: que tradições problematizar?

Antes de se constituir como uma legítima prática educacional, a avaliação é uma atividade intrinsecamente humana. Basta uma rápida busca em dicionários virtuais⁵² pelo significante *avaliação*, para se encontrar várias definições, tais como “valor determinado por quem avalia”, “parecer, julgamento, análise, observação”, “estimativa do valor de alguma coisa”, “ato de avaliar; seu efeito”, “determinar a importância de alguma coisa”, “valor determinado por peritos”, “conhecer o seu valor”, “prática de averiguar, verificar, comparar determinado objeto para lhe conferir determinado valor”. Além de ratificar a ideia de que as pessoas estão a todo o momento avaliando, independente do objetivo do ato, que pode ser desde a escolha de uma roupa ao acordar, até a definição de que imóvel buscar, passando pelo engajamento, ou não, em um relacionamento interpessoal, as definições apresentadas apontam para o termo *valor*.

Etimologicamente se pode explicar a presença do *valor* na *avaliação*. Avaliar vem do latim *a* mais *valere* que pode significar “ter um corpo forte” ou “apresentar saúde boa”⁵³. É este termo grego que origina *valor*, que significa “riqueza”. Ao mesmo tempo em que o valor está presente em todas as definições, seus sentidos não são unívocos, pois ora pode aparecer como reduzido a si mesmo (“conhecer o seu valor”), passando uma ideia de que o valor das coisas está presente nas coisas, realimentando uma perspectiva essencialista, ora pode aparecer como produto da ação humana sobre as coisas (“valor determinado por quem avalia”), deslocando para o *político* em meio aos processos de identificação e de subjetivação a definição do valor das coisas.

Trazendo a discussão para o campo educacional, a literatura da área é preta de estudos que reafirmam a tradição das práticas avaliativas no espaço escolar de serem mobilizadas tendo como referencial teórico, ainda que nem sempre explicitado, a ideia do valor em si da avaliação. Nessa perspectiva não se questionam os objetivos, a quem e ao que deve servir, e o porquê do ato de avaliar. Quando muito, discute-se a adequação e a

⁵² Podem ser citados: <https://www.sinonimos.com.br/avaliacao/> e <https://www.significados.com.br/avaliacao/>. Data de acesso: 01 out. 2018.

⁵³ <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-valor/> Data de acesso: 01 de out. 2018.

fiabilidade das técnicas e dos instrumentos, mas em momento algum se questionam os resultados obtidos. Pressupõe-se que cabe a escola e aos docentes medirem com precisão, ao final de um recorte temporal preestabelecido, a quantidade de aprendizagem adquirida pelos estudantes, que passam a partir desses resultados, a serem objetivados como “bons alunos”, “capazes de aprender”, “dedicados”, “inteligentes” ou como “maus alunos”, “incapazes de aprender”, “alunos que não querem nada”, “burros”.

Os professores tendem a olhar para si apenas como técnicos desse processo, pois os resultados são vistos como efeitos dessas objetivações, mas, ao mesmo tempo, são objetivados pelo poder público, pelo mercado e, muitas vezes pela sociedade como “maus professores”, “desmotivados”, “mal formados”. Fechando o ciclo, a escola passa a ser classificada como “obsoleta”, “incapaz de preparar os jovens para o mercado de trabalho”, “incapaz de formar bons cidadãos”. Seja a avaliação da aprendizagem, sejam as avaliações externas de desempenho, fato é que a avaliação é legitimada socialmente e legitimadora de processos de objetivação que produzem efeitos nas lutas pela significação em torno da expressão "educação de qualidade" em meio às disputas permanentes sobre a função social da escola.

A lógica da avaliação autorreferenciada, para além das divergências menores entre os diversos tipos de propostas avaliativas que podem estar sob este mesmo guarda-chuva, tem servido como fundamento a partir do qual seus críticos passam a denominar de *avaliação classificatória*. Seus usos hegemônicos têm sido no sentido de ordenar, definir retenção ou progressão no interior dos sistemas escolares, medir aprendizagens e não aprendizagens, julgar, enfim. Fazendo um paralelo com discussão já trazida aqui, trata-se de uma avaliação intimamente articulada à *linguagem da aprendizagem* na qual a aprendizagem é individual, e não a uma *linguagem da educação* que implica em relação. (BIESTA, 2012, 2017). Desse modo, ainda que com vozes dissonantes, reconheço a pertinência de qualificar o nosso tempo presente como sendo o de uma fase que Afonso (2007) nomeia como *obsessão avaliativa* e Biesta (2012) chama de *era da mensuração*.

De acordo com Cruz (2008), o que sustenta uma avaliação classificatória é a concepção positivista de ciência baseada em quantificação, técnica, determinismos e certezas. Corroborando essa perspectiva, Sampaio (2010) entende que tal avaliação é caracterizada pela homogeneização, comparabilidade e classificação, “de modo que processos, percursos, ritmos, lógicas e resultados diferentes dos esperados pela “norma” são compreendidos como ausência de aprendizagem” (SAMPAIO, 2010, p. 73, grifo da autora). A avaliação classificatória é, pois, tomar a avaliação como sinônimo de medida de aprendizagens.

Esse modelo de avaliação emerge inspirado nos testes destinados a medir inteligências e aptidões que tiveram grande força no início do século XX na França, que deram origem ao chamado coeficiente de inteligência, segundo Fernandes, D (2009). Essa concepção, de viés racionalista-empirista contribuía para a legitimidade pretendida pelas áreas de estudos humanos e sociais em busca da chancela *científica* para suas pesquisas. Nessa perspectiva, “supunha-se, ainda, haver, nos fenômenos constatados, uma relação automática e natural de causa e efeito.” (SUASSUNA, 2007, p. 29).

Em pesquisa sobre tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil, Boldarine; Barbosa; Annibal (2017) confirmam a permanência do predomínio da avaliação como medida na vida escolar brasileira, ainda que concepções outras de avaliação coexistam com esta hegemônica e com ela entrem em conflito, e que no âmbito acadêmico do campo educacional a denúncia a esta perspectiva não seja nova, tampouco rara. Nesse sentido, Carminatti e Borges (2012), também referendando a perpetuação da lógica da mensuração nas práticas avaliativas, identificam movimentos que desde o século passado apontam para mudanças que não foram, porém, suficientes para subverter essa lógica avaliativa cristalizada na maioria das práticas educacionais:

entre as décadas de 20 a 40 a avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70, como alcance de objetivos; entre 60 e 80, avaliação como subsídio ao julgamento, e após a década de 80 temos a avaliação como negociação. Porém a coexistência de definições e práticas avaliativas diversas e a carência de pressupostos contribuíram para a perpetuação de dispositivos fixos de controle e mensuração que depositaram na avaliação a posição de “calcanhar de Aquiles” da educação. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 168).

O foco na perspectiva de medida da avaliação produz efeitos significativos para as relações de ensino-aprendizagem, pois se cria uma situação na qual se desloca a atenção do que vale a pena avaliar (o que é importante para uma *linguagem da educação*) para avaliar apenas o que pode ser medido (importante para uma *linguagem da aprendizagem*), reatualizando assim o que na literatura sobre avaliação é comumente chamada de Pedagogia do Exame (LUCKESI, 2008), e que incorpora a avaliação classificatória. Ademais, nem tudo o que se aprende é avaliável, e os alunos aprendem muito mais do que o professor consegue avaliar. Não é claro que o professor avalia o que é realmente mais valioso. Assim, termina se valorizando mais o que é possível de ser medido, de forma que ao superestimar a avaliação como medida, contribui-se para confundir o que vale a pena aprender com o que se suspeita que será objeto de avaliação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001), implicando diretamente,

portanto, nas formas dos estudantes se relacionarem com os conhecimentos que lhes são oferecidos na escola, isto é, na forma como aprendem ou se recusam a aprender.

Vasconcellos (2014) aponta alguns problemas associados a este tipo particular e hegemônico da avaliação: i) deslocamento da preocupação com a aprendizagem para a preocupação com o ato de sancionar; ii) avaliação como arma de controle do comportamento, provocando distorção da prática pedagógica; iii) coisificação do aluno, pois há uma espécie de descarte (aceitação do fracasso por parte da escola) de quem está fora do padrão.

Esses elementos apontados por Vasconcellos (2014) explicitam a associação entre avaliação e a gestão “racional” e eficiente da educação, percebida enquanto sistema. É nessa perspectiva que emerge o nome do pesquisador norte-americano Ralph Tyler como expoente desse modelo, a ponto de ser conhecido como “pai da avaliação educacional”. Tyler traz para o jogo da educação a necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava avaliando, pois, dessa forma, “avaliar significaria otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar.” (SUASSUNA, 2007, p. 30). Assim, como diz Fernandes, D (2009, p. 47), “a medida deixou de ser sinônimo de avaliação. Passou a ser um dos meios a seu serviço”.

A lógica de exame, com seu forte viés de mensuração e classificação, é aqui tomada como um empecilho a uma lógica democrática de avaliação pensada em uma linguagem educacional nos termos de Biesta (2017). Afinal, para tornar mensuráveis as relações com o conhecimento, a lógica do exame se vale de instrumentos, e usos destes, que privilegiam a perspectiva aquisicionista de aprendizagem, o que termina reverberando em propostas de questões, como já vistas nos capítulos anteriores e que serão igualmente exploradas mais adiante, cujo trabalho esperado do aluno é repetir o que foi ensinado.

Esse *modus operandi* ainda predominante no dia a dia das salas de aula do país permite identificar apenas se os alunos são bons receptores ou memorizadores, empobrecendo as relações educacionais e participando do processo de tornar as relações de ensino-aprendizagem pouco convidativas aos estudantes que, geralmente, quando muito, empenham-se em reter aquilo que precisam apenas até o momento de ser examinado (propositalmente não utilizei o termo avaliado para marcar a distinção entre os termos), para logo depois, e com alívio em caso de “sucesso”, sem remorso algum, livrar-se desse conhecimento intragável. Como salienta Álvarez Mendes (2017, p. 153),

Se o objetivo é que o aluno desenvolva pensamento próprio e crítico, as perguntas que pedem fidelidade a palavra dada, em anotações ou em livros didáticos ou nas explicações dadas em sala de aula, não têm maior interesse para esse objetivo,

porque a avaliação se volta à tarefa de repetição de uma memória mecânica que não transcende o momento pontual da prova.

Embora a lógica do exame não se restrinja a apenas um instrumento específico de verificação de aprendizagens, uma vez que seu tipo de abordagem é de complexidade pequena o suficiente para se adaptar a diversos meios de avaliação, entendo que as provas objetivas (múltipla escolha) constituem o mais representativo exemplo de instrumento avaliativo voltado para a medição de aprendizagens na lógica do conhecimento entendido como objeto a ser adquirido, com forma e conteúdo específicos, e que assim devem ser identificados no momento do exame, de forma que seja possível assegurar de forma objetiva e impessoal a quantidade de conhecimento acumulado pelo sujeito examinado naquele momento (e tão somente naquele momento) do ato examinatório.

Não à toa é esta a dinâmica mobilizada nas avaliações de desempenho, voltadas para a produção de um retrato do momento no qual as informações estão sendo coletadas (normalmente no final de ciclos ou segmentos), sem que seja possível observar os processos que culminam nos resultados obtidos. Importa o que pode ser medido, e com a maior precisão e isenção possível, tal como acontece hoje, por exemplo, na principal forma de ingresso dos estudantes brasileiros ao ensino superior público, o ENEM. Nos processos seletivos de instituições privadas de ensino superior também não é diferente a situação.

Como a medição e a comparabilidade norteiam essa perspectiva de avaliação, as tarefas cognitivas exigidas dos alunos são definidas em função dessas possibilidades. De acordo com Torres Santomé (2017), os tipos de tarefa que costumam ser propostos pelos livros didáticos são as cognitivamente mais simples como memorizar, conhecer, compreender e aplicar. As tarefas cognitivas mais complexas que seriam as de *analisar, sintetizar, avaliar e criar* perdem espaço por não propiciarem medidas comparáveis.

Esse autor espanhol apresenta um quadro de hierarquização das tarefas cognitivas em termos de complexidade. Embora a dimensão avaliativa *Exigências Cognitivas* seja mais proficuamente explorada no Capítulo 4, trago aqui o quadro proposto pelo autor como forma de mostrar o peso da tradição avaliativa que prioriza a lógica examinativa no processo de formação social via escolarização. O nível de complexidade apresenta-se neste quadro de cima para baixo.

Quadro 2 – Hierarquia de tarefas escolares e capacidades cognitivas

Conhecer	Reconhecer, completar, definir, nomear, identificar, descrever, memorizar.
Compreender	Contrastar, comparar, explicar, diferenciar, resumir.
Aplicar	Calcular, completar, utilizar.
Analisar	Classificar, conectar, derivar, experimentar, comparar.
Sintetizar	Explicar, resumir, demonstrar.
Avaliar	Julgar, criticar, raciocinar, concluir.
Criar	Desenhar, inventar, desenvolver novas hipóteses, improvisar.

Fonte: Torres Santomé, 2017, p. 96.

A valorização apenas dos conhecimentos adquiridos revela uma concepção mecanicista de aprendizagem, desloca o foco do processo para o produto da aprendizagem (SAMPAIO, 2010). Dessa forma, recorre-se, majoritariamente, para a avaliação da resposta correta sobre um conteúdo, dada a dificuldade de avaliar se o erro se deve a um equívoco na elaboração ou ignorância (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2017). O erro, nessa perspectiva, é tão somente aquilo que deve ser evitado e rejeitado, ainda mais em instrumentos objetivos que, comumente, não possibilitam o acesso a informações sobre a “qualidade” do erro.⁵⁴

Percebe-se, portanto, a perspectiva positivista de conhecimento tal como denunciado por Cruz (2008), mas também uma tendência do conhecimento ser reduzido aos conteúdos, o que caminha na contramão do que defendi no capítulo anterior. Essa autora aponta ainda para um entrelaçamento entre a lógica do exame e a abordagem behaviorista na qual a prática pedagógica é concebida como procedimento técnico em função de comportamentos e aprendizagens previamente definidos.

Nessa perspectiva, cabe ao professor ensinar, em um ambiente propício ao aprendizado do aluno, e depois medir fielmente o quanto o aluno aprendeu por meio de instrumentos de avaliação bem calibrados, aplicados em um momento posterior ao desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, de forma que facilmente se observa que há momento de ensinar, momento de aprender e momento de avaliar. O professor, nesse

⁵⁴ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) tenta fugir dessa limitação. Trata-se de uma tecnologia baseada em estatísticas e teorias matemáticas criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso. Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno. Essa é a tecnologia adotada no ENEM e em outras avaliações de desempenho. Essas informações foram compiladas a partir do site do INEP, disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-tri/21206 Data de acesso: 01 out. 2018.

contexto, é responsável apenas pelos primeiro e terceiro momentos, isentando-se da responsabilidade pelo aprendizado discente, tornando-se “neutro” ao avaliar e, conseqüentemente, desperdiçando o potencial da avaliação como reguladora da melhoria da aprendizagem. Cabe ao aluno devolver o conhecimento acumulado que recebera durante as situações de ensino. Percebe-se, portanto, que a pedagogia do exame e a cultura da mensuração continuam bebendo dessa fonte, ainda que haja na contemporaneidade aparente consenso retórico sobre as limitações dessa abordagem para as práticas educacionais e maior apelo em pensar a avaliação como recurso para a aprendizagem, e não mais como um momento estanque do processo de ensino-aprendizagem.

Como mostrado por Boldarine; Barbosa; Anibbal (2017), a avaliação como medida é ainda hegemônica nas práticas educacionais brasileiras, corroborando o que Álvarez Méndez (2017) diagnostica para o caso espanhol, de que embora as avaliações sejam percebidas como recursos de aprendizagem, elas parecem inalteradas independentes da narrativa empregada. O diálogo entre os dois trabalhos citados informa sobre o caráter internacional da questão da avaliação como o “calcanhar de Aquiles” da educação, como nomearam Carminatti e Borges (2012).

Nessa mesma linha, Cruz (2008) identifica que a passagem de uma avaliação classificatória (independente do processo de ensino e aprendizagem) para uma formativa (voltada para a melhoria do ensino e da aprendizagem) se deu no Brasil, não sem resistências e tensões, no processo de redemocratização que encarava o desafio da massificação do ensino obrigatório. Esse recorte temporal se encaixa com as gerações de avaliação compiladas por Carminatti e Borges (2012) e evidenciam que a aposta teórica da avaliação como espaço-tempo de aprendizagem ainda não se pode observar em larga escala nas práticas educacionais, o que não quer dizer que elas não existam, o que gera a necessidade de investimentos contínuos de pesquisas que mergulhem no chão da escola em busca dos sentidos que têm sido atribuídos às práticas avaliativas por docentes e discentes.

Apostar em outros sentidos possíveis significa dissociar vínculos essencialistas entre instrumentos avaliativos e concepções de aprendizagem, tratando-se assim de reconhecer que as tradições no âmbito da cultura escolar são, como todas as tradições, inventadas (HOBBSAWM, 1997), e tendem a reafirmar como naturais movimentos que são teórico-políticos. Esse entendimento desloca as concepções de aprendizagem dos instrumentos para os usos que lhes são feitos, ainda que possa haver limites epistemológicos na configuração dos instrumentos que terminam por se constituírem como limites às possibilidades de uso. No entanto, tais limites nem sempre podem ser identificados *a priori*, sob o risco de subestimar a

criatividade e inventividade dos sujeitos que se relacionam com o conhecimento no contexto de cada sala de aula. Assim, mudar usos pode ser mais educacionalmente potente do que mudar instrumentos.

Para alguém que começasse a ler esta tese neste capítulo, poderia soar contraditória a defesa da *linguagem da educação* em oposição à *linguagem da aprendizagem* quando se quer argumentar em favor de sentidos outros para avaliação das aprendizagens nos quais essas duas linguagens não apareçam articuladas como pares dicotômicos. Mas é justamente a defesa de outros sentidos de aprendizagem, como abordado no segundo capítulo, que gera a necessidade de buscar outros sentidos para avaliação, sentidos estes que possam ser articulados às ideias de aprendizagem defendidas. Apostar na mudança de usos de instrumentos avaliativos já arraigados na cultura escolar pode ser tão potente como a criação de outros instrumentos, mas, de qualquer forma, ambas as possibilidades exigem a *confiança*, a *violência* e a *responsabilidade* das quais fala Biesta (2017), sob pena de tornar inócua qualquer uma das ações escolhidas. Trata-se de investir em criar possibilidades concretas de avaliações que animem as relações com o saber, mais do que limitem essas relações.

Freitas *et al.* (2014) afirmam a necessidade de quebrar a lógica segundo a qual há de se ter unidade entre objetivos, conteúdos e métodos, cabendo à avaliação refletir esta unidade e verificar a aprendizagem, mas criar mecanismos para integrá-la no próprio processo da aprendizagem, como aqui tem sido defendido. Para isso, é indispensável que se fuja de uma falsa dicotomia instalada em debates do campo educacional. Para denunciar os efeitos negativos da *obsessão avaliativa* e da *era da mensuração* uma crítica comum é a denúncia de que este atual estado das coisas promove o que Veiga-Neto (2013) nomeou de *desvio à direita* das práticas curriculares, saindo de uma lógica aparentemente natural segundo a qual se avalia o que se ensina, que pode ser percebida na expressão CURRÍCULO => ENSINO => AVALIAÇÃO, para uma lógica aparentemente deturpada segundo a qual se ensina o que se avalia, expressa na expressão AVALIAÇÃO => CURRÍCULO => ENSINO.

Considerando, pois, os fins aqui expressos, tanto uma lógica quanto a outra expulsam a avaliação das relações de ensino-aprendizagem. Em outros termos, em ambas as lógicas a avaliação assume funções outras que não a de parte integrante das relações de ensino-aprendizagem, mas como instrumento ao qual cabe validar, ou não, essas relações, ou servir de referência para a produção de currículos.

Percebe-se, portanto, que não é o *desvio à direita* que impede que a avaliação seja concebida como instrumento de aprendizagem, nem tampouco é o tal desvio que garante o que aqui tem sido defendido. Entendo que a *obsessão avaliativa* e a *era da mensuração* não

podem ser vistas como impeditivas para práticas avaliativas outras no contexto das relações de ensino-aprendizagem. Há que se sublinhar, porém, sob a pena de parecer ingenuidade voluntariosa, que o *status* e a aceitação social das políticas educacionais centradas em avaliações externas de larga escala interpelam as práticas educacionais e podem assumir papel de destaque no processo de configuração dos limites e possibilidades do que pode ou não ser feito nas salas de aula, a depender de como se dão os processos de subjetivação de professores e estudantes em relação a essas políticas em cada contexto específico.

Retomando brevemente uma questão que foi discutida no capítulo anterior, as práticas avaliativas tradicionalmente hegemônicas, ao articular todos esses elementos que estão sendo apresentados nesta seção, vêm assumindo papel de corte antagônico em relação às comunidades racionais (BIESTA, 2017), aquelas nas quais somos todos intercambiáveis, pois as práticas avaliativas discriminam e hierarquizam sujeitos, saberes, modos de ser e de aprender. Nesse cenário, as avaliações tornam-se tão somente lugares de *fazer* e de *trabalho*, na perspectiva de Hannah Arendt, escancarando uma lógica de instrumentalidade e repetitividade que nega a liberdade e atua na reprodução das comunidades racionais, que para além de sua validade como espaço de uma humanidade compartilhada, não pode ser concebida como fim em si mesmo, como espaço apenas da reprodução e da negação da pluralidade de formas de estar no mundo. Concordo, pois, com Biesta (2017, p. 113, grifos do autor) que endossa quando essa autora afirma que “é somente na ação, e não no labor ou no trabalho, que a nossa “distintividade única” se revela”.

Se o que vale é apenas uma forma específica, rigorosamente definida aprioristicamente de se relacionar com (isto é, de se apropriar dos) os saberes, se torna possível afirmar que elas - as práticas avaliativas que operam na lógica do exame - têm cumprido com êxito essa função, haja vista o estágio de consenso sobre problemas relacionados à aprendizagem, seja por meio dos *rankings* elaborados em função das diversas políticas de avaliação de larga escala, seja pelos elevados índices de repetência e evasão escolar, seja também por meio das falas de professores de todos os segmentos da educação básica, restando à sociedade, no entanto, indagar se é apenas isso que ela espera dos processos educacionais.

Tal indagação remete à articulação entre avaliação e o que se espera das escolas, pois “as formas de avaliar são coerentes com as concepções de ensino, de escola e da relação entre avaliação e o papel social da escola” (FERNANDES, C, 2014, pp. 117-118), pois “não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente” (FREITAS *et. al.* p. 18). Ademais, “entendida como instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização, como

pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito.” (SOUSA, 2014, p. 94).

As considerações desses autores servem como alerta para função política da avaliação, sem que se abandone sua dimensão técnica, pois para que esse instrumento atue no sentido de uma *linguagem da educação* como aqui vem sendo defendido, é indispensável que ele seja produzido de forma a permitir experiências e respostas particulares, ou ao menos que não as impeça. Afinal, como indaga Biesta (2017, p. 142), “Qual é a relação entre as construções e seu uso? As construções podem controlar seu uso e, conseqüentemente, os arquitetos podem controlar os usos dos espaços que projetam? E, sendo assim, essa é a tarefa própria da arquitetura?”.

É preciso, porém, garantir o espaço da pluralidade sem que, contudo, se caia na armadilha do “tudo pode”, como a epígrafe deste capítulo salienta. Para dar conta dessa aparente aporia recorro a Laclau (2011) para distinguir o “tornar-se presença” da “pura identidade” ou da “pura diferença”. Para o intelectual argentino, a afirmação do puro particularismo “é uma aventura autodestrutiva” (LACLAU, 2011, p. 54), pois criaria um paradoxo de impossível resolução. Como exemplo, Laclau (2011) cita:

Posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas, se o particularismo for o único princípio válido, também terei de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais. E mais: como as demandas dos vários grupos necessariamente colidirão entre si, precisaremos apelar – sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida – para alguns princípios mais gerais que regulem esses choques. (LACLAU, 2011, pp. 54-55).

Continuando na sua tentativa de demonstrar o caráter autodestrutivo de uma identidade pura ou da pura diferença, o autor parte do exemplo supracitado afirmando:

Aceitemos, para efeito de discussão, que a harmonia preestabelecida fosse possível. Nesse caso, os vários particularismos não estariam em relação antagônica uns com os outros, mas coexistiriam num todo coerente. Essa hipótese mostra claramente por que a defesa do puro particularismo é, em última análise, inconsistente. Pois, se cada identidade estiver numa relação diferencial, não antagonística com todas as outras, então a identidade em questão será puramente diferencial e relacional; assim, pressuporá não só a presença de todas as outras identidades, mas também o fundamento total que constitui as diferenças enquanto diferenças. Pior ainda: sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, isto é, que cada grupo é diferente dos demais e constitui em muitos casos essa diferença com base na exclusão e subordinação dos outros grupos. Ora, se a particularidade se afirmar como mera particularidade, numa relação puramente diferencial com as outras, estará sancionando o *status quo* das relações de poder entre os grupos. (LACLAU, 2011, p. 55).

O que pode e o que não pode nas escolas e nas avaliações em uma perspectiva da *linguagem da educação* relaciona-se com questões políticas e éticas que dizem respeito aos sujeitos que circulam nas escolas, mas também às comunidades disciplinares, evitando assim operar com binarismos que ratificam discursos nos quais a avaliação ora é vista como responsável por todas as mazelas educacionais, ora elevada à condição de guardião da qualidade da educação, e/ou aqueles que colocam em posição de antagonismo o “tornar-se presença” do sujeito do qual fala Biesta (2017) e a relação com conhecimentos validados no e para o espaço escolar.

Na seção a seguir apresento argumentos em favor de uma avaliação da aprendizagem para uma *linguagem da educação*.

3.2) Avaliação da aprendizagem: uma proposta democrática de relação com o conhecimento

ninguém – nenh-um- torna-se presença, quando o espaço de tornar-se presença só pode relegar o sujeito a certa posição fixa, a um ponto no mapa (BIESTA, 2017, p. 79, grifo do autor).

O que na escola, mais do que a avaliação, é mobilizado performaticamente para situar os estudantes em determinada posição? Seja a posição pensada como objetivo a ser alcançado, e neste caso a avaliação vai apontar se o indivíduo chegou ou não onde se queria que ele chegasse, seja a posição pensada como lugar “natural” de cada indivíduo, cabendo à avaliação mostrar qual é esse lugar, mas também legitimar a fixação do indivíduo nesse “ponto no mapa”. Considerando, pois, os questionamentos aos fundamentos últimos pela abordagem pós-fundacional, que contribuem para as críticas às avaliações como lugar último da verdade educacional sobre os sujeitos posicionados como alunos na ordem social escolar, e a *linguagem da educação* que defende o vir ao mundo de forma singular, faz sentido apostar ainda na permanência da avaliação da aprendizagem na cultura escolar? A proposta dessa seção é argumentar no sentido de responder positivamente a essa indagação.

A tentativa de produzir uma resposta a essa pergunta no âmbito deste capítulo corresponde à apresentação de lances no jogo político dos campos nos quais esta tese se inscreve, mais especificamente, e de forma articulada, nos campos do Currículo, da Avaliação e da Didática, deixando para o Capítulo 4 a costura com a Didática e a Teoria da História.

Começo a enfrentar tal desafio reafirmando a aposta política de vincular a avaliação com a função social da escola ou, em outros termos, ligar as práticas avaliativas ao que vale a pena em educação. No entanto, esse território tão diversificado quanto contestado na contemporaneidade⁵⁵ como é a escola, exige que se questione continuamente sobre seus objetivos, e a que e a quem esses objetivos estão relacionados.

Biesta (2012) defende três funções sociais para essa instituição: *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*. A função de *qualificação* remete ao mercado de trabalho, a instrução política (e aqui não há qualquer referência à política partidária), questões de cidadania e instrução cultural, no sentido de ter acesso ao que a humanidade já produziu e acumulou em termos de conhecimentos e experiências. A função de *socialização* corresponde à inserção dos indivíduos como membros de ordens sociais, culturais e políticas, referindo-se tanto a instrução cultural presente na função de qualificação, como aos processos de reprodução das comunidades racionais que, como visto, tornam seus membros intercambiáveis, importando o *que* é dito, e não *quem* diz. Já a função de *subjetivação*, de alguma forma, é uma função oposta à de socialização, pois se trata de se tornar um sujeito que pode ser, em alguma medida, independente das ordens já existentes, um sujeito não condenado a uma repetibilidade da qual não pode escapar.

Apesar da aparente aporia entre as funções de socialização e subjetivação, é possível pensar as três funções apresentadas de forma articulada, pois o *conhecimento* (qualificação) pode levar ao entendimento político, pensado na perspectiva discursiva de “ontológico do social” (LACLAU, 2005), tornando-se potente para o desenvolvimento de formas de ser e fazer (subjetivação), justamente como um forte foco na socialização, o que em uma ordem de cidadania particular pode levar a resistência, o que, em si, pode ser encarada como um sinal de subjetivação.

Se pertinente e coerente esse exercício teórico, a presença de um tipo particular de conhecimento na escola, a despeito de críticas formuladas no seio de algumas teorizações curriculares pós-críticas, como brevemente apresentado no capítulo anterior, se faz indispensável para uma “linguagem da educação” que se pretende democrática ao permitir que as escolas sejam pensadas como espaços potentes para “tornar-se presença”, para ter

⁵⁵ Escrevo esta seção em meio à reta final da campanha eleitoral para a presidência do Brasil, cujo candidato que lidera as pesquisas de intenção de voto tem como um de seus principais motes a defesa de um projeto de lei chamado de Programa Escola Sem Partido que circula no Congresso Nacional e que conta com similares circulando também em casas legislativas de estados e municípios em todo o país, tendo inclusive já algumas aprovações. Tal projeto disputa sentidos não só de escola, mas também de docência e de conhecimento. Para saber mais, ver Penna (2016).

“experiências”, enfim, como “espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida” (FREITAS *et. al.*, 2014, p. 21).

Garantir a presença do conhecimento como elemento indispensável da cadeia discursiva definidora de educação democrática implica problematizar as formas de se relacionar com esse bem simbólico produzido e consumido no e para o espaço escolar. Isso significa falar, de acordo com o foco dessa pesquisa, de uma avaliação da aprendizagem que, como legitimadora que é de processos de objetivação e subjetivação, idealmente garanta, ou ao menos não impeça, que as funções de qualificação, socialização e subjetivação possam ser articuladas, o que demanda enormes desafios de ordem técnica e política.

Com efeito, como sublinha Álvarez Méndez (2001), se se quer qualidades de aprendizagem e novas formas de aprender, é preciso construir formas atrevidas de avaliar, o que não é possível de ocorrer sem que se questionem tradições da cultura escolar, sem que se problematize o papel da docência e, até mesmo, a formação desses profissionais, pois “aqueles que estão mais diretamente ligados aos processos educacionais ainda não recebem a atenção necessária quando o tema se refere a questões relacionadas à avaliação.”, afirmam Boldarine, Barbosa, Annibal, (2017, p. 176) referindo-se aos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Diante desses desafios anunciados, para fins de melhor organização dos argumentos, optei por trabalhá-los em duas subseções, sem que se pretenda esgarçar as relações entre elas, pelo contrário. Na primeira destaco o compromisso com o deslocamento de uma avaliação da aprendizagem para uma avaliação para a aprendizagem e como esse movimento implica novos sentidos para a avaliação e usos de instrumentos avaliativos. Na outra, relaciono esses novos sentidos com a aposta na relação com o conhecimento para pensar uma avaliação da aprendizagem radicalmente democrática, o que pressupõe também o compromisso com o valor de verdade produzido no âmbito das comunidades disciplinares.

3.2.1) Avaliação da aprendizagem: lutando por novos(?) sentidos

O compromisso primeiro e direto aqui assumido é o de pensar a avaliação da aprendizagem não apenas, e nem principalmente, como espaço-tempo tempo de medir aprendizagens, pois, “medir o conhecimento adquirido pelo aluno é parte da avaliação, mas não é condição obrigatória, e nem mesmo suficiente, para que a avaliação se realize” (SOUSA, 2014, p. 108), mas fundamentalmente (o uso desse termo mesmo na pauta pós-fundacional é proposital para destacar minha aposta política) como lugar de produzir

aprendizagens, de fomentar relações significativas com o conhecimento escolar, como lugar de “experiência”, como possibilidade para que os sujeitos posicionados como estudantes possam “tornarem-se presença”.

Sublinho, contudo, que não se trata aqui de renunciar por completo e de forma imediata aos usos avaliativos que contemplam relações de aquisição do saber, haja vista sua presença ainda significativa nos principais processos seletivos para ingresso no ensino superior, pois em uma sociedade com profundas marcas de desigualdade de acesso a bens culturais e materiais como a brasileira, chegar a essa etapa educacional consiste em ampliar significativamente as possibilidades de ascensão social. Uma saída para esse nó, como argumentarei adiante, pode ser a diversificação de instrumentos e/ou processos avaliativos.

Autores com os quais venho dialogando reafirmam a necessidade desse vínculo entre avaliação e aprendizagem. Freitas *et. al.* (2014, p. 24) destacam a necessidade de “estimular ações avaliativas capazes de re-converter a atual lógica *em prol do desenvolvimento dos estudantes*, em prol de um projeto educativo emancipatório”. Fernandes, C (2014) entende que a avaliação deve estar a serviço de uma prática educativa emancipatória, o que em sua visão significa pensá-la como um *momento de aprendizagem*. Para Torres Santomé (2017, p. 102, tradução minha), “Uma educação emancipadora é sempre muito crítica e, ao mesmo tempo, otimista, pois deve *ajudar a termos confiança para seguir aprendendo* e melhorando”. Helal e Ribeiro (2014) argumentam em favor da avaliação como processo dialógico, formativo, que *amplia possibilidades de os alunos e alunas aprenderem*, fazendo parte do seu aprendizado cotidiano e englobando aprendizagens relativas aos seus conhecimentos. Álvarez Méndez (2017) compreende que da prova se pode prescindir, da avaliação não, pois é necessária para *assegurar a aprendizagem*. Carminatti e Borges (2012) fazem a defesa da avaliação da aprendizagem como *integrante da relação de ensino-aprendizagem*, e não como apêndice. O compromisso com a democratização do ensino faz com que os resultados obtidos por meio de diversos instrumentos avaliativos devam servir para *orientação da aprendizagem*, cumprindo uma função eminentemente educacional, é o que defende Sousa (2014). Nessa mesma direção, Cruz (2008) sinaliza que uma perspectiva emancipatória da educação escolar requer uma avaliação formativa e *reguladora das aprendizagens*.

Esses exemplos trazidos informam sobre a ausência de novidade na defesa que aqui faço de uma avaliação para a aprendizagem, no entanto, é preciso esclarecer que a perspectiva pós-fundacional autoriza pensar *emancipação* como processo relacional, e não mais como um destino prévio a ser alcançado, tal como fazem a maioria desses autores. Assim, concordo com Gabriel (2016) para quem, nessa perspectiva, o significativo *emancipação* é concebido

como ato criativo, como momento de irrupção da contingência, como momento performativo⁵⁶ do político.

A validade do investimento em retomar este debate aqui neste espaço se encontra na tentativa de apresentar uma linguagem de possibilidades mesmo em tempos de *obsessão avaliativa* e da *era da mensuração*. Isso significa avançar para além da denúncia do atual estatuto da avaliação como prática que preside todas as relações que ocorrem nos mais diversos processos educacionais, reconhecendo, pois, que “além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, *agora*” (FREITAS, et. al., 2014, p. 21, grifo dos autores).

Usar o momento da avaliação como oportunidade de aprendizagem é antes de qualquer coisa um ato político, à medida que subverte uma tradição arraigada da cultura escolar. O foco se desloca do resultado em si para o processo. Reafirmar, porém, a condição política do ato de avaliar não significa prescindir das dimensões técnicas da avaliação, pois como já discutido, não é a técnica que coloca em risco o caráter democrático que a avaliação pode assumir, mas sim os possíveis maus usos dos instrumentos tecnicamente produzidos, bem como a significação/objetivação feita a partir desses usos.

Assim, saber elaborar com clareza um enunciado, distribuir com senso de justiça a pontuação das questões, selecionar os instrumentos de acordo com o que se pretende avaliar, destinar o tempo adequado para o processo, definir parâmetros mínimos de validade, definir os tipos de questões, escolher a quantidade delas para compor um instrumento, definir o ordenamento dessas questões, dentre outros elementos que podem ser chamados de questões técnicas não impedem, muito pelo contrário, que se tenha uma avaliação democrática da aprendizagem. Contudo, elas devem estar a serviço de um projeto democrático de avaliação e de educação, que, como venho tratando, se relaciona a garantir espaços (ou ao menos não impedi-los) para que os sujeitos se *tornem presença*, espaços públicos, espaços para refigurações narrativas, quando o que estiver em jogo for o aprendizado no âmbito da História escolar, e não como fim em si mesmo do ato de avaliar as aprendizagens. Afinal, “reduzida a exercício técnico, oculta outros valores que implicam a avaliação e que justificam algumas das funções implícitas que desempenham de maneira eficaz, ainda que nem sempre justa” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 14, tradução minha).

Esse movimento caminha em direção a reconhecer e valorizar as questões técnicas como subsumidas pelas definições políticas, pois as técnicas sozinhas escondem os valores

⁵⁶ O termo performativo aqui assume o sentido de agência do sujeito.

políticos que as orientam. No sentido que aqui se reafirma, as técnicas de avaliação devem estar voltadas para criar oportunidades de aprendizagem, no entanto, como a tradição articula inexoravelmente avaliação – nota – retenção/aprovação parece impossível romper com esta lógica. As perguntas levantadas por Fernandes, C (2014) ajudam a compreender tal estado:

como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem interativos, dialógicos? Como abrir mão da ideia de que, no momento em que o estudante está sendo avaliado, não se deve interferir? A interferência aparecerá no resultado? E se aparecer, qual o problema? Afinal, para que se avalia? Para provocar mais e mais possibilidades de aprendizagens? (FERNANDES, C, 2014, p. 118).

É evidente que se pode responder de forma aligeirada, pensando principalmente na função de *qualificação* da escola, que em alguns momentos os alunos serão avaliados em outras instâncias, dentro ou fora da escola, nas quais não poderão contar com a ajuda direta do professor ou de outro aluno, e é verdade, mas também o é, que esse tipo de avaliação não precisa, e *não pode*, ser a única forma avaliar. A implicação imediata desta postura é a necessidade de diversificação de usos de instrumentos e de tipos de avaliação, e isso diz respeito ao *agora*, de que falam Freitas *et. al.* (2014), não sendo necessário transformar toda a ordem social escolar para se produzir processos avaliativos mais democráticos.

Ainda no contexto de tradições que conformam a cultura escolar, fazer o movimento que aqui está sendo proposto pode ser lido por alguns sujeitos que nas relações específicas de sala de aula ocupam posição dominante, no caso os professores, como perda de domínio sobre um instrumento que, não raro, é o que lhes garante esta posição ou simplesmente ajuda ou torna possível a gestão da sala de aula, ao invés desse lugar de poder estar assentado no domínio de saberes socialmente legitimados e na forma de mobilizá-los nas relações educacionais de ensino-aprendizagem. Mais uma vez se volta à questão dos objetivos educacionais e, mais do que isso, à necessidade de levar em conta os três elementos destacados por Biesta (2017) como indispensáveis à educação: *confiança, violência e responsabilidade*.

De acordo com Álvarez Méndez (2001), os conceitos anteriores de avaliação precisam ser substituídos por novos, que se ajustem e reflitam mais fielmente às novas concepções, aos novos princípios epistemológicos. São alguns exemplos: transparência de princípios e intenções; credibilidade por meio da compreensão dos princípios; coerência epistemológica e coesão prática, que se trata de acordo entre concepção e prática; pertinência para justificar as decisões; praticabilidade nas situações concretas; e legitimidade enquanto ação social que deve ser moralmente correta. Cruz (2008) destaca ainda que a negociação de sentidos e a

transparência de critérios e metas são procedimentos técnicos importantes no processo de avaliação. Além disso, a autora faz uma aposta no que comumente é identificado como *erro* como potente para fazer avançar o conflito cognitivo que, em sua visão, gera aprendizagens.

Resumidamente, trata-se da necessidade de explicitação dos critérios pelos quais os instrumentos serão corrigidos, valorados, qualificados e avaliados. Tudo isso se ajusta aos elementos destacados por Biesta (2017) e dizem respeito aos usos dos instrumentos avaliativos de forma geral, pois cada instrumento exige ainda a observação de cuidados específicos relativos a seus usos, determinados pelo desenho do instrumento, como será abordado na terceira seção desse capítulo, mas também, e não menos importante, pela configuração epistemológica do conhecimento disciplinar que estará sendo objeto da relação de ensino-aprendizagem-avaliação, e que constitui o foco do quarto e último capítulo desta tese.

No seio das críticas como a mobilizada por Veiga-Neto (2013) e já apresentada neste capítulo, para além de sua pertinência, na linguagem de possibilidades que orienta a escrita desta seção, é preciso que se faça um movimento no sentido de tornar viável uma avaliação da aprendizagem democrática mesmo com o “desvio à direita” denunciado pelo autor. Trata-se de, ao reconhecer a avaliação como indutora de formas de ensino (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001; BOLDARINE; BARBOSA, ANNIBAL, 2017), reconhecê-la também como indutora de formas de aprendizagens, configurando assim um vínculo entre os três elementos – ensino, aprendizagem e avaliação - que tanto a lógica tradicional (currículo => ensino => avaliação), como o *desvio à direita*, típico da *era da mensuração*, não estabelecem.

O trecho destacado a seguir ajuda a identificar as condições para que essa articulação possa se desenvolver.

De fato, a avaliação condiciona e determina as formas em que o aluno estuda e as que aprende. A aprendizagem se faz em função das formas de avaliação percebidas. O aluno fará tudo o quanto estiver ao seu alcance para dar com as chaves que o professor utilizará para avaliar seu rendimento e centrará seus esforços em superar as provas de avaliação. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2017, p. 147, tradução minha).

Em outros termos, o mesmo autor afirma que “o aluno estuda em função das formas em que o professor ensina e segundo o tipo de avaliação que intuiu ou espera”, pois ele aprendeu a ser aluno, a interpretar as regras do jogo. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2017, p. 148, tradução minha). Assumindo como verdadeira essa percepção do autor, entendo como pouco produtivo educacionalmente se limitar à linguagem da denúncia, cuja tendência é taxar a avaliação como responsável por todas as mazelas educacionais e deslocar a educação

democrática para o nível das utopias, cabendo aos sujeitos apenas se adequarem da melhor forma à ordem vigente enquanto aguardam a necessária e indispensável revolução social que permitiria, aí sim, práticas pedagógicas democráticas e transformadoras. O entendimento expresso por esse autor abre um campo de possibilidades para que se invista em novos sentidos para a avaliação da aprendizagem.

Se os exames vestibulares e atualmente o ENEM produziam/produzem impactos nos currículos e nas formas de ensinar e aprender nas escolas, contribuindo então para uma perspectiva aquisicionista de aprendizagem e se, como aqui já discutido, essa perspectiva representa o domínio de habilidades e competências relativamente mais simples, além dos conteúdos, cuja importância está na possibilidade de avaliação por meio de medição, comparação e classificação, e mais ainda, na possibilidade de discriminar com precisão e objetividade as diferenças de rendimento escolar entre alunos, é razoável que se possa investir na reprodução dessa lógica de influência no nível interno das escolas. Dito de outra forma trata-se de pensar na avaliação da aprendizagem como potencialmente indutora de formas outras, educacionalmente mais interessantes, de se relacionar com os saberes.

No âmbito escolar tal movimento ganha ainda mais relevância à medida que as práticas avaliativas ocorrem com muito mais frequência, com efeitos muito mais significativos, palpáveis e abrangentes, pois se dos vestibulares/ENEM é possível escapar por não querer dar prosseguimento aos estudos em nível superior, na educação básica as práticas avaliativas são incontornáveis de forma que delas escapar significa evadir do sistema educacional, o que, infelizmente, ainda atinge níveis considerados elevados na etapa do ensino médio, onde o abandono supera 12% de acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC)⁵⁷.

Ainda que se argumente que é papel da escola preparar seus estudantes para o ingresso no ensino superior, sublinhando, pois, uma leitura muito particular e restrita da função de *qualificação* para justificar práticas avaliativas internas produzidas na mesma lógica que a que orienta a elaboração das avaliações externas de larga escala, dentre elas o ENEM, se se concorda que esse tipo de avaliação exige capacidades cognitivas menos complexas, é lógico supor que a opção por tipos outros de avaliação, mais exigentes em termos cognitivos, (e aqui estou me referindo ao quadro elaborado por Torres Santomé), é potencialmente mais formativa, de forma que o sujeito capaz de mobilizar habilidades mais sofisticadas não teria dificuldades em executar comandos mais simples.

⁵⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita> Data de acesso: 05 out. 2018.

Se, no entanto, tal suposição for descartada, é possível argumentar no sentido de reafirmar as outras funções da escola, o que gera a necessidade de ampliação das formas de se avaliar. Seja como for, não se trata de defender o fim de avaliações internas voltadas para a medição de aprendizagens no contexto atual da ordem educacional brasileira, mas deslocá-la da posição de única ou principal forma de avaliar, de forma que muitas vezes esse tipo de avaliação se confunde com o próprio ato de avaliar configurando uma operação metonímica, para uma posição de elemento a ser articulado a outros na cadeia equivalencial definidora de avaliação democrática.

Mudar a forma de avaliar no interior das escolas, e isso pode ocorrer pela modificação dos usos, implicando, na prática, transformar seus sentidos, ou pela criação de outros instrumentos, é então a aposta para fomentar relações outras com o conhecimento, para além da memorização e, nesse sentido, ampliar as formas válidas de estar na escola e de aprender.

Se ao invés de apenas pedir para que os alunos repitam a palavra dita em aula, ou apenas procurem algo pronto e estrategicamente “escondido” em um documento qualquer que sirva como referência para o comando da questão, lhes forem propostas atividades de avaliação que estimulem a mobilização do conteúdo com o qual tiveram contato em sala de aula, para que façam uma crítica, ou levantem hipóteses, estabeleçam relações, dentre outros aspectos, e que essas exigências possam ser expressas de formas variadas, escolhidas pelos próprios estudantes, os alunos tenderão a investir em relações positivas com o conhecimento, e que ao mesmo tempo, e como não poderia deixar de sê-lo, dão conta de satisfazer as exigências de validação.

Afinal, trata-se de uma questão de sobrevivência acadêmica. Ao docente cabe não só elaborar/selecionar instrumentos de avaliação, mas explicitar seus sentidos, expressar a ideia de que a avaliação é espaço-tempo de aprendizagem, estimular o envolvimento e passar a confiança necessária para que os alunos não tenham medo de errar ao tentar fazer algo para o qual eles não foram interpelados ao longo de seus percursos escolares. A avaliação se converte, então, em fonte de aprendizagem, tornando-se conteúdo relevante, enfraquecendo a dicotomia entre conteúdo e método, por meio do acompanhamento próximo das habilidades e estratégias que os alunos põem em ação (metacognição) por meio de uma avaliação que tenha como foco mais ajudar que aprendam do que o controle sobre o conteúdo que aprendem que tampouco deixa de ter interesse. A avaliação passa a ser então mais do que uma prática curricular, como venho defendendo (MARTINS, 2011, 2015), e sim uma unidade diferencial configuradora do próprio currículo.

Para isso, mais uma vez, é preciso reativar a lembrança de que educar é correr riscos e, por isso, exige *confiança*; que devem ser oferecidas aos estudantes situações difíceis, mas que admitam respostas particulares, configurando *violência* sobre a soberania do sujeito; e que isso exige uma *responsabilidade* ilimitada e incalculável pela subjetividade do aluno. Essas são condições indispensáveis para uma avaliação, e educação, em conformidade com o que tem aqui sido defendido como funções sociais da escola, que não coloca em polos opostos o vir ao mundo como sujeito de experiências particulares e a relação de aprendizado de conhecimentos historicamente acumulados e compartilhados culturalmente. É a hibridização desses dois sentidos que podem na contemporaneidade contribuir para a sedimentação de sentidos de uma cultura escolar democrática e, no caso específico deste estudo, de uma avaliação democrática.

Na esteira das propostas de transformações de sentidos para a avaliação no sentido de torna-la democrática e do reconhecimento de seu potencial para a indução de formas de se relacionar com o conhecimento escolar, torna-se importante distinguir *avaliação individual* de *avaliação pessoal*, pois enquanto esta se relaciona às formas pelas quais os sujeitos lidam com os bens culturais que lhe são oferecidos e diz respeito, portanto, às formas pelas quais eles podem “tornar-se presença”, aquela, tradicionalmente, é confundida, no sentido de vínculo e não de confusão, com a forma correta de se verificar o estágio atingido de domínio de conteúdos. Dito de outra forma, enquanto a *avaliação pessoal* é mais ampla em termos de caminhos validados pela escola, e desse processo de validação não devem ser excluídos os regimes de verdade das comunidades disciplinares, a *avaliação individual* reafirma uma perspectiva de caminho único para a definição de sucesso ou fracasso escolar.

Portanto o termo *individual* não se refere apenas a uma modalidade de avaliação em oposição a dupla ou grupo, mas à validação de percursos curriculares. Uma *avaliação pessoal*, portanto, pode ser aplicada de forma individual, sendo, pois, o sentido que a orienta que a classificará como *pessoal* ou *individual*. Se, por exemplo, uma avaliação for aplicada de forma individual, com instrumentos que permitam capturar apenas aspectos de memorização de conhecimentos, ela é, de fato, uma *avaliação individual*. Mas se, hipoteticamente, o professor optar por uma avaliação que permita ao aluno fazer exercício de sua própria palavra assumindo condição de autor, e isso não quer dizer que o indivíduo é completamente soberano, mas que é capaz de produzir acabamentos próprios às palavras do outro por meio de suas experiências, de sua relação com o conhecimento, ainda que aplicada de forma individual, se trata de uma *avaliação pessoal*.

Essa perspectiva apresentada encontra eco em Biesta (2017), que reafirma um sentido de democracia

que *não* conceba a pessoa democrática como um indivíduo isolado com um conjunto predefinido de conhecimentos, habilidades e disposições, e uma compreensão em que se reconheça que a democracia consiste em pluralidade e diferença, e não na identidade e na uniformidade. (BIESTA, 2017, p. 159, grifos do autor).

Pensando a avaliação da aprendizagem nessa perspectiva, corroboro uma visão de aprendizagem como exercício da palavra, o que compreende a referência à alteridade, ao múltiplo, ao improvável (HELAL; RIBEIRO, 2014), sublinhando mais uma vez, que como alerta Biesta (2017), isso não consiste em autoexpressão, e precisa de validação por meio de uma epistemologia escolar que compreende também as comunidades disciplinares. Assim, concordo com Sampaio (2010) que revela seu desejo de uma avaliação que não negue a alteridade, isto é, formas outras de ser, pensar e aprender que não aquelas tradicionalmente estabelecidas *a priori* para a escola, e ainda com Cruz (2008) que defende que:

para o estudante, aprender na escola de modo significativo é fundamental a possibilidade de construção de um repertório de significados próprios em relação aos objetos do conhecimento, ou a construção de maneiras inclusivas de *ser e estar no mundo* superando a lógica reprodutivista e de exclusão social. (CRUZ, 2008, p. 13, grifos da autora).

Mais uma vez recorro aos estudos de Gert Biesta para pensar sobre avaliação da aprendizagem por meio da mobilização do sentido de *visita* empregada por este autor para pensar a educação de uma forma geral, mas que entendo ser muito potente para pensar especificamente a avaliação. Considerando o ato de visitar como “pensar seus *próprios* pensamentos, mas numa história muito diferente da sua, permitindo-se a “desorientação que é necessária para compreender como o mundo parece diferente a outra pessoa” (DISCH, 1994, p. 159)” (BIESTA, 2017, p. 123, grifo do autor), entendo que os sentidos tradicionais empregados às práticas avaliativas em sala de aula têm impedido essa *visita*, que compreendo como educacionalmente formativa em uma perspectiva democrática, de forma que o ato de visitar “toma a pluralidade não só como ponto de partida, mas também como sua meta” (*idem*).

O exercício de visitar por meio de relações válidas com os conhecimentos mobilizados nos contextos educacionais exige instrumentos e formas de avaliar que o propiciem, e é esse o recorte da argumentação que será desenvolvida na subseção a seguir.

3.2.2) Avaliação democrática: que articulação com a “relação com o conhecimento”?

Retomando as contribuições de Gabriel (2018) para quem é a própria relação com o conhecimento que permite a emergência do sujeito – posicionado como docente ou discente - revelando a indissociabilidade entre processos de subjetivação e objetivação, aposto aqui no potencial da avaliação no processo de indução de formas significativas de relação com o conhecimento escolar que permitem ampliar maneiras outras de ser e estar na escola e no mundo. Fernandes, C (2014, p. 120) entende que “Avaliar é necessário e condição para a mudança da prática de aquisição do conhecimento”. Embora essa afirmativa pareça reafirmar a ideia de aprendizagem como aquisição, o que não se quer aqui negar, mas tampouco reduzi-la a isso, a afirmação de Fernandes, C (2014) ajuda a sustentar a defesa da articulação aqui pretendida entre avaliação e formas de lidar ou estabelecer relações com o conhecimento. Freitas *et. al.* (2014, p. 23) fortalecem igualmente esse argumento ao afirmarem que “a avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo”.

Aprender, e isso é o que entendo e defendo como sentido da avaliação democrática, é mais do que acumular conhecimentos, mas pensar com eles. Para Álvarez Méndez (2001), aprender diz respeito a modos de pensar com eles para apreendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende. Isso implica incluir o aluno no processo avaliativo de forma não passiva. Tal necessidade de participação do aluno não significa reatualizar a lógica do desejo como condição *sine qua non* para a aprendizagem, pois como já abordado, o processo de formar-se ou educar-se gera riscos como aprender o que não se quer, deseja e para o que não se está disponível, deslocando a aprendizagem de um estatuto tão somente racional e, por isso, plenamente controlado pelo sujeito que aprende, ou pelo sujeito que ensina.

Falar da implicação do aluno no processo de avaliação se refere, pois, a criar condições para que ele possa vir ao mundo de forma singular e legitimada, sem que isso signifique apenas repetir a palavra dita por outrem, que lhe é igual. Nesse sentido, retomo Biesta (2017) para pensar os instrumentos avaliativos e/ou seus usos a partir da noção de *funcionalismo negativo*. Isso significa, mais do que gerar possibilidades vistas como satisfatórias ou suficientes para que os sujeitos se tornem presença e produzam experiência, o que tende a reforçar um apelo por uma dimensão técnica que se sobreporia a dimensão política da avaliação, pensar em algo que “não pretende prescrever como uma construção deve ser usada e como os usuários devem se comportar, visando, em vez disso, *não* tornar algumas ações e eventos *impossíveis*.” (BIESTA, 2017, pp. 146-147, grifos do autor). Esse

posicionamento permite simultaneamente evidenciar a “impossibilidade de os arquitetos escaparem completamente do funcionalismo” (BIESTA, 2017, p. 151) e as brechas ou fissuras possíveis para outros usos, diferentes dos que foram previstos.

A analogia do arquiteto com o professor no contexto de elaboração de seus instrumentos avaliativos é produtiva na medida em que o humaniza, colocando-o no domínio do político e, ao mesmo tempo, tomando seu ofício como espaço-tempo de *ação* (no sentido de Hannah Arendt) que visa garantir, ou não impedir, outras ações, reconhecendo, porém, que lhe escapa o domínio completo do fechamento de sentido das ações daqueles que estão posicionados nos sistemas educacionais como sujeitos aprendentes.

Essa dupla responsabilidade docente contribui para que se pense a avaliação em diálogo com a ideia de *espaço-disjuntivo* de Biesta (2017), pois este é o espaço da transgressão mútua entre espaço e evento, isto é, uma ordem ameaçada pelo próprio uso que permite, e vice-versa. É ao mesmo tempo espaço e evento. Pensar a avaliação nessa lógica significa admitir que formas singulares de vir ao mundo no momento avaliativo podem colocar em risco os próprios objetivos definidos aprioristicamente em relação ao uso do espaço avaliativo, o que não é em si algo que se deva combater, sendo inescapável e impossível de ser previsto. Ademais, esse risco faz parte da *responsabilidade* inerente aos processos educacionais em perspectiva democrática. Para o autor,

os eventos são, por definição, aqueles acontecimentos que não podem ser nem previstos, nem controlados pelo programa arquitetônico, mas que “cruzam” com o programa e, ainda assim, são por ele possibilitados (...) e é no próprio *momento* de disjunção que o sujeito, aquele que faz uso e abusa do espaço, torna-se presença”. (BIESTA, 2017, p. 71, grifos do autor)

O funcionalismo do qual não tem como escapar o professor e a aposta no conhecimento escolar como bem simbólico incontornável no processo de democratização escolar fazem com que o conhecimento se torne, senão o principal, um importante referente para a avaliação. Assim, a avaliação informa sobre os sentidos de conhecimento fixados e valorizados nos contextos nos quais as relações de ensino-aprendizagem-avaliação se desenvolvem. Nesse sentido, Álvarez Méndez (2001), contribui ao destacar que:

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento. Uma vez esclarecida esta, a avaliação deve ajustar-se a ela se pretende ser fiel a manter a coerência epistemológica que lhe dá consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 27, tradução minha).

Ainda que se desloque para o político a questão da *natureza* do conhecimento, em consonância com a abordagem pós-fundacional que orienta as análises, é coerente a articulação entre sentidos de conhecimento e práticas avaliativas, pois a estruturação epistemológica do conhecimento ajuda a balizar as possibilidades de validação de relações que com ele possam ser estabelecidas. No caso da disciplina História, por exemplo, como será mais bem explorado no Capítulo 4, pensar a estrutura do conhecimento nela veiculado apenas como adaptação de linguagem do conhecimento produzido academicamente é diferente de reconhecê-la com epistemologia própria e que dialoga com outras áreas do conhecimento, notadamente os conhecimentos pedagógicos, e os saberes dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem-avaliação, de forma que nesse espaço-tempo às possibilidades de validar, ou não, determinadas relações estarão diretamente relacionadas às concepções envolvidas.

Investir na diversificação de instrumentos de forma a garantir ou não impedir algumas ações apresenta-se também como antídoto contra o estado de coisas típico da “obsessão avaliativa” e da “era da mensuração”, caracterizadas por espaço privilegiado destinado às avaliações de desempenho aplicadas em larga escala, no qual se valoriza apenas o que pode ser avaliado por instrumentos objetivos, que informam apenas sobre uma relação consumista com o conhecimento. A avaliação da aprendizagem como *espaço-disjuntivo* articulada ao *funcionalismo negativo* abre um leque de possibilidades para que se extrapole a perspectiva factual e os níveis elementares de cognição na relação com o conhecimento que tendem a se estabelecer nas avaliações de desempenho e em usos convencionais de instrumentos avaliativos no contexto da sala de aula. A avaliação democrática da aprendizagem viabiliza o “tornar-se presença”, enquanto a avaliação de desempenho ou os usos tradicionais de instrumentos de verificação da aprendizagem no âmbito escolar tendem a impedi-lo.

Justificando a escolha dos exercícios/atividades de livros didáticos como *corpus* empírico dessa tese, passo na seção seguinte a defender a possibilidade de pensá-los como instrumentos de avaliação da aprendizagem.

3.3) Exercícios de livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem

Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe a prova, o tipo de perguntas que se formulam, o tipo de qualidades (mentais ou práticas) que se exigem e as respostas que se espera obter

segundo o conteúdo das perguntas ou problemas que se formulam (ÁLVAREZ MENDEZ, 2001, p. 17).

A escolha dessa epígrafe sintetiza a compreensão de que não há essência que defina previamente um instrumento avaliativo qualquer como sendo de aprendizagem, no sentido de estar voltado para a aprendizagem nos termos que nesse estudo tem sido defendido, e indica que são vários os elementos articuláveis uns aos outros que podem imprimir precariamente significados aos instrumentos mobilizados em práticas avaliativas. A proposta aqui nesta seção é explorar os potenciais dos exercícios dos livros didáticos no processo de construção de avaliações democráticas de aprendizagem.

Conforme abordado na introdução desta tese, o uso do livro didático em sua função instrumental (CHOPPIN, 2004) e como suporte de métodos pedagógicos (BITTENCOURT, 2002) está bastante presente no cotidiano das aulas de História na educação básica (ESPÍNDOLA, 2003; ARAÚJO, 2001) e, arrisco apostar que tal prática não se restringe apenas a esta disciplina, sendo, provavelmente, uma marca tradicional da cultura escolar. A permanência dessa tradição autoriza e legitima a escolha dos exercícios de livros didáticos como material empírico para a investigação sobre aprendizagens históricas, contudo, considero indispensável argumentar em favor de pensar os exercícios situados nos livros didáticos como instrumentos de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva teórica que contemple estudos dos campos da Didática e da Avaliação.

Visando dar conta da proposta anunciada, divido essa seção em duas partes. Na primeira, trago mais detalhadamente, pois foram citados anteriormente de forma breve, insumos para o debate em torno da distinção entre *avaliação da aprendizagem* e *avaliação de desempenho*, indispensável tanto para o *fazer* pesquisa, como para que os sujeitos que circulam no espaço escolar saibam explorar os potenciais de cada uma delas, e apresentando propostas de sentidos outros para o significativo *regulação* de forma a incluí-lo como elemento articulado na cadeia discursiva da avaliação democrática das aprendizagens. Na parte seguinte, finalizo defendendo a pertinência do uso dos exercícios de livros didáticos como instrumentos potentes para regulação das aprendizagens por parte dos professores e dos alunos.

3.3.1) Avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho: entre aproximações e distanciamentos

Esses dois tipos de avaliação apresentam potenciais diferentes e até mesmo complementares. Isso gera a necessidade de abordar a distinção entre elas para que seja possível imaginar possibilidades de diálogos, pois embora muitas vezes os sujeitos que circulam nas escolas, e mesmo pesquisadores da área da Educação não façam a diferenciação entre essas duas formas de validar relações com o conhecimento, o avanço das pesquisas no campo da Avaliação Educacional produziu tal distinção por meio de refinamentos teóricos que contribuem para pensar a dimensão epistemológica da avaliação em suas diversas facetas.

Com efeito, tais distinções produzem efeitos sobre pesquisas que se relacionem com a avaliação (instrumento) e/ou com a Avaliação (campo), e sobre práticas e relações sociais que se desenvolvem no interior das escolas, e na sociedade de uma forma geral. Afinal, como sublinha Fernandes, D (2009, p. 21) “governos, políticos, escolas, gestores escolares, professores, pais e alunos estão todos interessados na avaliação, precisam dela ou utilizam-na, mais ou menos sistematicamente, de diversas formas”.

Operar com a adjetivação *de aprendizagem* ou *de desempenho* para se referir às avaliações que interpelam o cotidiano escolar desloca a atenção para os limites e as possibilidades de coletas de informações, comparabilidades, produção de diagnósticos e, conseqüentemente, usos políticos e intervenções, pois esses elementos são condicionados pelos desenhos que cada uma dessas avaliações apresenta, entendendo por desenho de avaliação o “conjunto de características relacionadas à abrangência, assiduidade, formas de aplicação, modelos de divulgação de resultados e matrizes de referência que ao articularem-se apresentam os limites e as possibilidades de cada avaliação.” (MARTINS, 2015, p. 70). São, pois, a partir do campo da Avaliação Educacional, os desenhos que atuam no fechamento das cadeias de equivalência que definem uma avaliação como sendo de aprendizagem ou de desempenho.

A título de exemplo, nessa perspectiva, se um instrumento avaliativo é desenvolvido e aplicado por agentes externos à escola, ao final de períodos relativamente longos dos processos educacionais, não disponibiliza resultados individuais por aluno, e contempla questões que extrapolam os conhecimentos que foram objeto das relações de ensino-aprendizagem específicas de determinados processos educacionais, ainda que este instrumento legitime determinados conhecimentos e formas de aprendê-lo no âmbito das

diversas disciplinas escolares, essa avaliação é considerada *de desempenho*, pois ela apenas produz um retrato, isto é, um instantâneo sobre as relações selecionadas para observação.

Por outro lado, no caso de instrumentos elaborados ou selecionados pelos docentes envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem que serão objeto de avaliação, com aplicações recorrentes e periodicidade relativamente curta entre elas, com resultados disponibilizados aos alunos de forma a cada uma saber exatamente o que errou e acertou, tendo como objeto de investigação apenas os conhecimentos trabalhados nas relações entre professores e alunos em determinado espaço-tempo, pode-se dizer que se trata de uma avaliação *da aprendizagem*. Os argumentos teóricos que se seguem ajudarão a entender esses exemplos apresentados.

As avaliações de desempenho costumam ser de larga escala (VIANNA, 2001), isto é, elaboradas e desenvolvidas fora dos muros escolares, aplicadas em caráter amostral, ou seja, sem contemplar obrigatoriamente todas as escolas e/ou turmas de uma rede ou sistema, comumente destinadas a séries que finalizam ciclos ou etapas (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), aplicadas apenas uma vez e próximo ao fim do ano letivo para que seja possível medir o desempenho ao final daquela etapa. De acordo com Locatelli (2002, p. 5), nessas avaliações, “tende-se a avaliar o produto da aprendizagem”.

Desempenho, portanto, não é percebido como sinônimo de aprendizagem, mas como seu produto, ou, em outros termos, como o acúmulo das aprendizagens ao longo de um datado percurso que foi capaz de ser capturado por uma avaliação que está voltada para comparar escolas e/ou redes, mas não alunos. Assim, as avaliações de desempenho não dão retorno sobre a trajetória de aprendizado de cada aluno, mas oportunizam a construção de imagens sobre o desempenho da escola ou da rede em uma escala temporal, o que permite a elaboração de diagnósticos sobre os avanços ou retrocessos dos processos desenvolvidos nos espaços que estejam sendo objeto de avaliação.

Tentando deixar mais evidente os limites e as oportunidades oferecidas pelas avaliações de desempenho, apresento um exemplo de aplicabilidade desse tipo de avaliação. Suponha-se que uma determinada rede deseje saber se as escolas que a compõem estão melhorando seu rendimento em uma disciplina escolar qualquer. Para isso, ela aplica ao longo de quatro anos (pode ser menos ou mais, o número escolhido serve apenas para exemplificar) uma avaliação dessa disciplina escolhida aos alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental. Ao final dos quatro anos a rede terá obtido quatro retratos do acúmulo de aprendizagens obtidas ao final de cada ano naquela disciplina objeto de avaliação, sendo possível identificar melhoras ou piores no desempenho. Isso pode ser feito em todas as

escolas que compõem a rede, caso haja interesse em identificar o desempenho de cada escola especificamente, ou pode ser aplicado em uma amostra de escolas, caso o interesse seja de investigar o desempenho da rede como um todo.

O exemplo acima mostra que as avaliações de desempenho, de modo geral, não produzem resultados que permitam acompanhar a evolução dos alunos individualmente, e isso não é *per se* uma falha da avaliação, mas não é o seu objetivo. Seu potencial reside no acompanhamento das escolas e redes como um todo, e não de forma pormenorizada. Ainda que possam ser feitas pertinentes críticas sobre a inadequação de se avaliar as escolas e sistemas apenas pelo desempenho em avaliações de larga escala, dado o conjunto de elementos importantes que interpelam as escolas e que não é passível de captura por esses instrumentos avaliativos, isso não invalida o potencial das avaliações de desempenho na produção de diagnósticos. Assim, vale a pena investir em novos sentidos políticos para esta avaliação, afim de não se desprezar o que ela pode oferecer com vistas a uma melhor produção, distribuição e consumo do conhecimento escolar. Para fazer o acompanhamento individualizado sobre os alunos são as avaliações da aprendizagem que devem ser aplicadas.

São vários os aspectos mobilizados para dar conta de uma definição de avaliação da aprendizagem. Assim, organizo minhas ideias nessa subseção apresentando definições de avaliação da aprendizagem no âmbito de estudos na área da Avaliação Educacional, situando-as na interface com questões de ordem didático-pedagógica que orientam e limitam as possibilidades da defesa que pretendo fazer em relação às atividades dos livros didáticos.

Dentre as definições mais simples e diretas para avaliação da aprendizagem, Freitas *et al.* (2014) contribui: aquela realizada em sala de aula sob a responsabilidade do professor (p. 10), aquela que tem a finalidade de permitir o “acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (p. 17), a que tem como foco a relação professor-aluno (p.20). Tais definições emergem no seio de uma concepção teórico-política que reconhece a centralidade da avaliação nas questões educacionais, mas questiona o atual estado das coisas no que se refere às relações entre o poder público, as escolas e seus profissionais mediadas pelas avaliações, defendendo que as relações sejam atravessadas por uma perspectiva colaborativa e de responsabilidade bilateral, o que, na visão dos autores, não tem acontecido atualmente.

Embora essa crítica seja mais diretamente ligada às avaliações institucionais, os usos tradicionalmente feitos nos processos avaliativos nas escolas também são criticados, vez que costumam reproduzir, em escala menor, a responsabilização do avaliado pelo produto obtido. Em outras palavras, pode-se afirmar que se no contexto das avaliações de desempenho o poder público tem responsabilizado a escola e os professores pelo fraco desempenho dos

alunos, enquanto no espaço das salas de aula, os professores têm responsabilizado os alunos pelos seus fracassos, reproduzindo de forma mimética, embora em outra escala, a desvinculação de responsabilidades entre avaliador e avaliado (seja o sujeito ou o produto da avaliação), como se o primeiro não tivesse responsabilidade alguma com o segundo, assumindo uma posição de neutralidade do processo avaliativo.

Como garantir “o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (FREITAS *et. al.* 2014, p. 17) se não há o indispensável vínculo de *responsabilidade* (BIESTA, 2017) do professor com a oferta de processos de subjetivação nas relações de ensino-aprendizagem-avaliação? Esse questionamento evidencia uma aporia, pois caso as avaliações aplicadas internamente pelas escolas sejam realizadas apenas para identificar o que os estudantes aprenderam (consumiram) e, a partir daí, definir se os mesmos estão aptos ou não a prosseguirem os estudos em nível mais elevado, sem que haja intervenção curricular-pedagógica a partir do que foi constatado, este uso não garante “o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (id.). Sendo assim, ou não é pertinente atribuir tal finalidade à avaliação da aprendizagem, ou ela precisa ser pensada em outra estruturação discursiva. Os argumentos mobilizados na seção anterior desse capítulo explicitam a aposta nessa segunda opção. Para tal, trago para a discussão a possibilidade de pensar a avaliação como instrumento curricular-pedagógico de *regulação das aprendizagens* (PERRENOUD, 1999), no âmbito de uma avaliação democrática das mesmas.

Embora o significante *regulação* possa comumente, no âmbito de teorizações curriculares de matriz crítica e pós-crítica, ser associado a perspectivas tradicionais e conservadoras, interessa aqui investir em outros sentidos para este termo, de forma a dotá-lo de capacidade subversiva perante o atual e insistente estágio de dissociação entre ensino, aprendizagem e avaliação no contexto educacional que no meu entender dificulta uma avaliação democrática das aprendizagens. Fernandes, D (2009, p. 68) define regulação como “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem”, enquanto o pesquisador suíço Philippe Perrenoud, entende por regulação das aprendizagens o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima.” (PERRENOUD, 1999, p. 90, grifos do autor).

As concepções desses estudiosos do campo da Avaliação Educacional sobre *regulação* são atravessadas pela ideia de controle tendendo a reatualizar sentidos que dão acentuado (e

exagerado) destaque a um destino final a ser alcançado e já anteriormente determinado, impedindo assim que o currículo que está sendo percorrido/experenciado pelos sujeitos posicionados como alunos possa participar do contínuo processo de formação desses sujeitos por meio das relações que eles estabelecem com os saberes no espaço escolar. Focar em um destino prévio tende a planejamentos igualmente prévios de percursos, limitando variadas possibilidades de escolha de caminhos a partir das experiências promovidas/permitidas pelas relações educacionais.

Na perspectiva teórica aqui defendida interessa-me investir menos no controle do caminho prévio referenciado por um objetivo de chegada, do que na possibilidade de que os processos avaliativos permitam, em sua integração com os processos de ensino-aprendizagem, a expressão de subjetividades discentes por meio da relação com os conhecimentos. Trata-se assim de oferecer pistas tanto para os professores como para os alunos, da qualidade do percurso percorrido até então, de forma que ele possa ser mantido, ampliado, desviado, interrompido, substituído, *regulado*, enfim, sem que isso signifique performatividade única, engessada e previamente objetivada, que coloque em risco a necessária *violência* (BIESTA, 2017) do processo de ensino-aprendizagem.

Regulação, nesse sentido, assume condição de compromisso com a *responsabilidade* necessária aos processos de subjetivação e objetivação mediados pela relação com o conhecimento, tanto por parte de docentes como de discentes. Significa, também, assumir compromisso com os valores de verdade forjados na epistemologia social escolar e nas comunidades disciplinares, garantindo, portanto, a fidelidade a todas as funções sociais da escola. *Regular*, então, deixa de fazer referência à observação do estrito cumprimento de um percurso na direção de um objetivo predefinido, e transforma-se em ação cujo sentido é garantir a qualidade do ato de percorrer de forma que os objetivos também possam ser modificados em função das experiências entronizadas no percurso.

Para que tal *regulação* não seja impossibilitada ou restrita a função de corroborar aprendizagens e não aprendizagens no sentido de aquisição de conhecimentos reificados - desfazendo ou enfraquecendo o vínculo com a qualidade da relação com o conhecimento - uma saída possível, como já mencionado, é a diversificação de instrumentos avaliativos e usos outros dos instrumentos tradicionalmente utilizados em sala de aula que devem ser reorientados em função dos compromissos educacionais assumidos. Reconheço, portanto, que os instrumentos sozinhos não garantem a *regulação* das aprendizagens, sendo imperativo que haja comunicação entre os sujeitos envolvidos, não apenas em um sentido pragmático formal,

mas em um contexto de interação entre eles, que evidencie a *responsabilidade* do professor com a subjetividade do aluno, e que pode ser nomeado aqui como *feedback*.

O *feedback* é uma condição necessária, mas, isolado, insuficiente para que uma avaliação seja democrática como aqui está sendo defendido. Seu potencial está na necessidade dos alunos receberem “orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar suas aprendizagens, [...], quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar seus pontos fracos.” (FERNANDES, D, 2009, p. 97).

Em sua dimensão técnica, a prática que mais se associa ao *feedback* é a correção, que precisa ser feita em uma abordagem orientadamente formativa, pois apresenta importantes potencialidades: i) observação da natureza dos erros, que oferecem pistas para identificar formas de pensar dos alunos; ii) informação sobre o estágio de desenvolvimento das aprendizagens; iii) favorecer as interações entre professor e aluno. (MOREIRA; RANGEL, 2015). De modo semelhante, Gatti (2003) afirma que:

É produtivo oferecer aos alunos, o mais cedo possível, os resultados de suas provas, com comentários, dando oportunidade para uma discussão detalhada sobre *por que a questão correta está correta*, quais os principais problemas de compreensão sobre a matéria foram encontrados entre os alunos, qual o raciocínio necessário a cada questão. Com isto, suprem-se dúvidas e lacunas de aprendizagens anteriores e prepara-se o terreno para as que virão. (GATTI, 2003, p. 104, grifos da autora).

Sem deixar de reconhecer a importância dessas questões, cumpre destacar, assim como foi feito em relação à *regulação*, que o *feedback* também pode estar associado a perspectivas outras que não de caráter cognitivo, como aqui tem sido defendido. Se, por exemplo, o retorno dado aos alunos estiver mais centrado nos resultados do que nos processos, esse *feedback* não estará contribuindo para uma avaliação democrática das aprendizagens, mas reatualizando seus sentidos tradicionais. Assim, para que ele cumpra o papel que dele se espera, ele precisa estar orientado para os processos cognitivos mobilizados pelos alunos, em sintonia com as especificidades das tarefas de avaliação propostas, e com a qualidade das respostas particulares oferecidas, de forma a contribuir para que os alunos e professores possam trabalhar em função de uma efetiva regulação das aprendizagens.

Na subseção a seguir, argumento em defesa do uso de exercícios/atividades de livros didáticos como instrumentos potentes no âmbito de uma avaliação democrática das aprendizagens.

3.3.2) Exercícios de livros didáticos no âmbito de uma avaliação democrática das aprendizagens

Operar com a definição de avaliação como um espaço-tempo fecundo para a efetivação de processos de subjetivação e de (e por meio de) objetivação de conhecimentos, permite ampliar o leque de instrumentos potentes para tal prática, haja vista as diversas oportunidades que no interior de uma sala de aula podem emergir. Contudo, importa sublinhar o aspecto potencial da defesa que aqui será feita, assumindo assim a impossibilidade de que *per si* os exercícios/atividades propostos nos livros didáticos garantam uma avaliação democrática das aprendizagens.

Conferir destaque ao uso do livro didático nas aulas da educação básica não significa tomá-lo como sinônimo de currículo e nem como instrumento que retira/reduz a autonomia docente em seus fazeres, mas pensá-lo como estrutura discursiva, fruto e símbolo da cultura escolar, que articula e valida narrativas, conteúdos, formas de ensinar e formas de aprender, com fins eminentemente educacionais (mas não necessariamente em uma “linguagem da educação nos termos de Gert Biesta), constituindo-se, portanto, como artefato que “confere identidade material à escola” (MUNAKATA, 2016, p. 133), mas que precisa de alguém que o manipule, que lhe atribua funções e sentidos, que o articule a outros instrumentos pedagógicos. O sujeito apto a exercer tais ações com/sobre o livro didático é o professor.

Além do uso recorrente e ostensivo do livro didático em sala de aula⁵⁸, o que corrobora a aposta aqui feita neste artefato como um dos instrumentos potentes de produção de informações no âmbito de uma avaliação democráticas das aprendizagens, é o que diz Bittencourt (1993) sobre os usos extra sala de aula, que garantem um tom híbrido entre macro e micro ambientes educacionais, pois como ela afirma:

o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, para a preparação de ‘suas aulas’ em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como *referencial na elaboração de exercícios ou questionários*. (BITTENCOURT, 1993, p. 2, grifos meus).

Fora a utilização do livro como referência para elaboração de exercícios, outra dimensão de organização do trabalho pedagógico que as atividades presentes no livro didático

⁵⁸ Costa (1997), em pesquisa que buscava analisar os usos que os professores de História do ensino fundamental em escolas de São Paulo faziam, constatou que o livro didático era utilizado durante cerca de 50% do tempo de aula.

podem assumir é a referência para a construção de outros instrumentos avaliativos, como as tradicionais “provas”. Munakata (2016, p. 132) afirma que “é comum os professores utilizarem e as atividades e os exercícios propostos nesses livros para avaliações”. Espíndola (2003), ao questionar professores que estavam sendo acompanhados no âmbito de sua pesquisa, diz de uma docente que “ela respondeu que, em suas provas mensais, colocava perguntas na mesma linha das propostas pelo autor do livro” (ESPÍNDOLA, 2003, p. 140).

Ainda que o campo educacional careça de pesquisas mais específicas sobre a possível influência exercida pelas atividades de livros didáticos na elaboração dos instrumentos avaliativos pelos professores, as condições objetivas dessa categoria profissional no Brasil se apresentam como indício de que a hipótese de uso recorrente desse expediente pode se sustentar, pois sua utilização permite ganho de tempo significativo, além dos exercícios consistirem em formas já consolidadas de lidar com o conteúdo em cada área disciplinar.

Identificar a recorrência da condição de referência que os exercícios e atividades dos livros didáticos assumem perante as experiências de avaliação da aprendizagem realizadas nas escolas não garante que esteja havendo espaços de *experiência* conforme defendido para uma avaliação democrática das aprendizagens. Concepções tradicionais de escola, ensino, aluno e avaliação orientam a utilização dos exercícios em uma perspectiva da “pedagogia do exame”, na qual o foco seria preparar os estudantes para outros testes, desviando a atenção dos alunos das oportunidades de relações outras com o conhecimento para a necessidade de promoção no âmbito da seriação escolar, o que representa desperdício e reducionismo significativos para os processos educacionais.

Uma característica que possui grande potencial de ser explorada no contexto dos usos dos exercícios do livro didático, dado seu caráter de utilização recorrente, é a de enfraquecimento do ambiente tensional que costuma marcar os processos avaliativos tradicionais, principalmente na lógica da *pedagogia do exame*. Fazendo parte do “mundo ordinário das escolas” (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2013), a utilização dessas atividades tende a não provocar fortes impactos negativos nos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, como as avaliações externas, por exemplo, e nem mesmo como as “provas” que, geralmente, resultam em uma nota que situa cada aluno em uma posição no interior de uma escala de excelência, promovendo, portanto, impactos (nem sempre positivos) nos processos de produção de subjetividades dos sujeitos envolvidos diante do processo de objetivação que esta prática avaliativa enseja. Concordo, dessa forma, em relação ao potencial dos exercícios, com Fernandes, D (2009) que afirma que essa avaliação é mais contextualizada por que:

Ocorre à medida que os alunos vão resolvendo ou trabalhando as tarefas que lhes são propostas no contexto normal da sala de aula, sem os constrangimentos de tempo e de administração que ocorrem nos testes padronizados. Mas também porque os alunos têm oportunidades para analisar seu trabalho e, por isso, a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens podem ser práticas habituais. Nestas condições, os alunos poderão, em princípio, ter mais oportunidades para mostrar o que sabem e são capazes de fazer e os professores mais oportunidades para conhecer suas dificuldades e ajuda-los a superá-las. (FERNANDES, D, 2009, p. 103).

O uso desses recursos de aprendizagem presentes e consolidados nos livros didáticos atende também à necessidade de diversificação de instrumentos de produção informações no âmbito de uma avaliação democrática das aprendizagens, assim como provas, testes, memoriais, trabalhos em grupo, pesquisas bibliográficas, portfólios, resenhas, seminários, dentre outros. Ademais, permite ao professor não apenas mapear formas de relação com o conhecimento por parte dos alunos com vistas a processos de *regulação* na perspectiva aqui assumida, mas também fazer os necessários ajustes nos processos de forma a garantir a imbricação entre ensino, aprendizagem e avaliação de forma articulada e não-linear.

Os exercícios de livros didáticos, portanto, têm potencial de permitir a diversificação de instrumentos avaliativos, o processo contínuo de *regulação* das aprendizagens, a organização permanente do trabalho docente, a diminuição da tensão que tradicionalmente envolve os processos de avaliação, a incorporação da avaliação ao processo de ensino-aprendizagem. Enfim, além de oportunizar a fixação de conhecimentos, o que também tem a sua importância, tais atividades tendem a contribuir, portanto, para uma efetiva *avaliação democrática da aprendizagem*.

3.4) Exercícios de História: que propostas hegemônicas de questões?

Conforme abordado ao longo desse capítulo, a dimensão avaliativa *tipos de questões* participa do processo de significação deste instrumento. Além disso, sublinhando novamente que as propostas presentes nos mais diversos aparatos avaliativos legitimam e reforçam não só conhecimentos, mas formas de se relacionar com eles, a presente seção tem como objetivo apresentar o que essa dimensão tem validade como formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar.

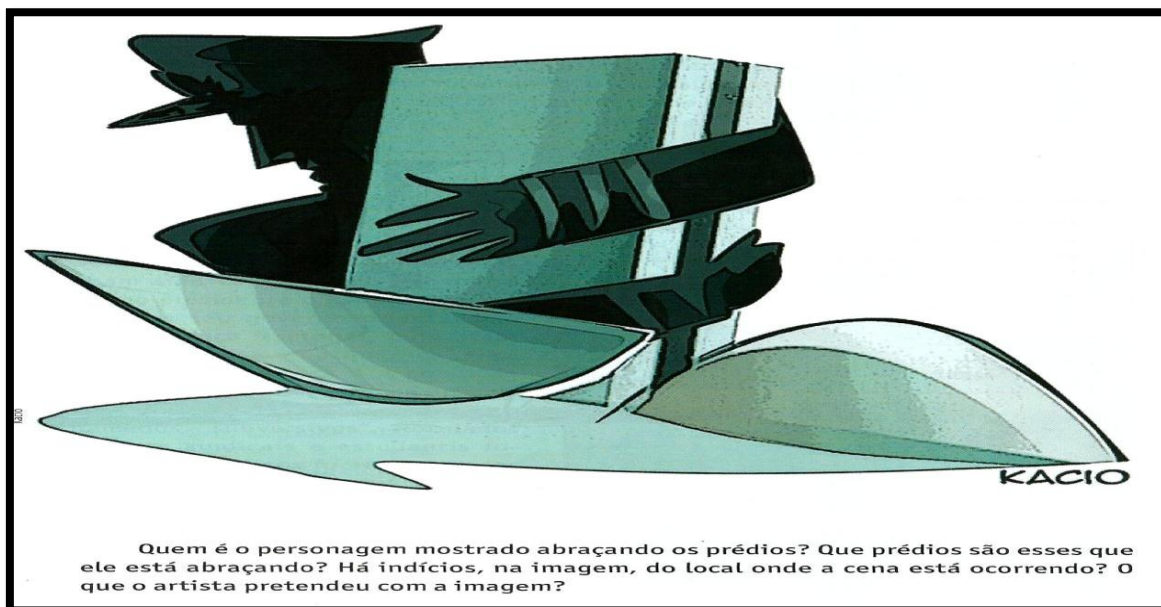
Seja na edição destinada ao ensino fundamental, seja na destinada ao ensino médio, todos os capítulos dos respectivos livros são iniciados por questões motivadoras, caracterizadas por fomentarem o início das discussões que serão mobilizadas ao longo do

desenvolvimento da narrativa do capítulo. Como visto anteriormente, esse convite à discussão se constitui como uma forma particular de se relacionar com temporalidades distintas. Todas as questões levantadas nesse espaço dos LDs são discursivas e são sempre subsidiadas por imagens, podendo ocorrer ainda à mobilização de alguma outra fonte.

Nos 16 capítulos que compõem o livro do 9º ano, em 11 as imagens que servem como referência para as questões motivadoras são de fotos, enquanto cinco se referem a charges. Em dois dos 16 capítulos, além de imagens foram ofertadas também trechos de reportagem. Em relação aos 13 capítulos que integram o livro do 3º ano, as fotos também se destacam como tipo de imagem mais utilizada, aparecendo em sete capítulos. Foram identificadas ainda cinco charges e uma gravura. Enquanto as reportagens foram o tipo de fonte que em duas oportunidades se articularam às imagens no livro do ensino fundamental, no do ensino médio elas não apareceram. As outras fontes que apareceram em quatro capítulos foram trechos de texto historiográfico, músicas e textos simples, produzidos a partir do “lugar de autoria” do livro.

As fontes imagéticas mobilizadas pouco diferem no que diz respeito às propostas feitas pelas questões, independentemente da série para as quais se destinam. Foram observadas fotos podendo assumir função tanto de ilustração como de fonte para interpretação (fonte histórica), o que é significativamente mais complexo e interessante para as relações educacionais, e também inerente às charges, como pode ser constatado pela observação das Imagens 39 a 41.

Imagem 39 – Charge exigindo interpretação – 9º ano.



Fonte: Boulos Junior (2015, p. 225).

Imagem 40 – Foto apenas como ilustração – 3º ano.



O cantor e compositor Wilson Baptista, 1955.

Ataulfo Alves em apresentação na década de 1960.

Leia com atenção as versões de um samba dos compositores Ataulfo Alves e Wilson Batista, antes depois de serem examinadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão do governo de Getúlio Vargas encarregado de censurar programas de rádio, filmes, jornais, revistas, músicas.

O bonde de São Januário
(Primeira versão)
Quem trabalha não tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar
O bonde São Januário
Leva mais um sócio otário
Sou eu que não vou trabalhar

O bonde de São Januário
(Segunda versão)
Quem trabalha é quem tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar
O bonde São Januário
Leva mais um operário
Sou eu que vou trabalhar


BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual, 1990. p. 43. (História em documentos). O bonde de São Januário (Ataulfo Alves/Wilson Batista) © 1958 by Todamérica Edições Ltda./ADDAF

» **O que diferencia uma versão da outra?**
» **É possível saber o “conselho” dado aos sambistas na segunda versão?**
» **Interprete. Com que intenção o DIP alterou a letra da música?**

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 716).

Imagem 41 – Foto exigindo interpretação – 9º ano.

Observe a foto com atenção e tente responder: a foto é recente ou antiga? Como você chegou a esta conclusão? A que grupo social o fotografado pertence? Sabe o nome do fruto mostrado no canto em detalhe? A foto sugere que o fotografado tinha poder econômico; será que ele também tinha poder político?



1920. Coleção particular. Foto: Iconographia

Paulo Fridman/
Pulchra

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 62).

Embora nas imagens destacadas o foco das questões não esteja relacionado a fazer o aluno acionar conhecimentos prévios, mesmo os não escolares, no exemplar destinado aos estudantes do ensino fundamental esse tipo de demanda é mais mobilizado do que nas questões motivadoras propostas para os alunos do ensino médio. Rocha, H (2010) destaca a importância da bagagem cultural, isto é, das experiências acumuladas pelos alunos, como elemento indispensável aos processos de ensino-aprendizagem em História, o que está em consonância também com a proposta de *avaliação democrática da aprendizagem*, pois o que já se sabe, ao mesmo tempo em que é modificado ou ampliado por novas aprendizagens, serve como referência para as experiências que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

O fato da recorrência aos saberes prévios estar majoritariamente presente nas questões motivadoras do livro do 9º ano sugere que a possibilidade de mobilizar os exercícios dos livros didáticos como espaços de *relação pessoal com o saber*, ou ao menos que não impeçam que experiências possam ocorrer, tem a sua importância em termos educacionais, mas não pode assumir protagonismo, principalmente no ensino médio, quando os estudantes estão mais próximos de prestarem os exames vestibulares e, por isso, devem focar em relações tradicionais com o saber, e as avaliações devem estar a serviço da consolidação dessas formas de relações, enfraquecendo as práticas relacionadas às funções de *socialização e subjetivação* da escola em favor de um sentido restrito da função de *qualificação*. A Imagem 42 é representativa da indução à mobilização de conhecimentos prévios.

Imagem 42 – Mobilização de conhecimentos prévios – 9º ano.



Fonte: Boulos Junior (2015, p. 270).

Por este ângulo de análise, os livros parecem corroborar uma distinção entre as funções de *socialização* e *subjetivação* para o ensino fundamental e a função de *qualificação* para o ensino médio, como se as primeiras não fossem mais necessárias na nova etapa ou pudessem já ter sido esgotadas na primeira etapa, o que se trata de um equívoco, pois são dois processos contínuos e, como visto, embora aparentemente excludentes, são complementares. A distinção percebida, se pensada no horizonte da progressão das aprendizagens, colocaria a perspectiva tradicional de aprendizagem como o ápice do processo educacional.

Neste espaço introdutório do capítulo as questões propostas não acionam a interdisciplinaridade, nem elementos axiológicos e mobilizam noções de temporalidades mais ligadas ao senso comum, tais como “antiga ou recente” (Imagem 40), o que também pode ser constatado na Imagem 41.

Como já destacado no Capítulo 1, as seções *Dialogando* e *Para refletir* atravessam praticamente a totalidade dos capítulos de ambos os livros analisados, e nos dois as questões propostas assumem o mesmo perfil: discursivas que têm como referência o texto principal, ou um texto ou imagem específica. Nessas seções, identifica-se tanto o que Augusto (2018) nomeia como *itens de consolidação/fixação*, como o que ele chama de *retrancas problematizadoras*.

No primeiro caso, trata-se de itens que “retomam um roteiro prévio de leitura, já delineado e verticalizado no desenvolvimento da Unidade/Capítulo” (AUGUSTO, 2018, p. 23). No outro, os itens se destacam por mobilizar “noções mais amplas e geralmente propõem uma discussão, que pode inclusive ter lugar em sala de aula e coletivamente” (Idem). Cabe ainda destacar que não há distinções evidentes entre os exemplares do ensino fundamental e do ensino médio, em relação às seções *Para refletir* e *Dialogando*, no sentido de privilegiar mais uma forma ou outra, prevalecendo às *retrancas problematizadoras* em ambas, o que considero educacionalmente mais relevante ao propiciar/não impedir espaços de experiências. As Imagens 43 e 44 ilustram um exemplo de cada tipo.

Diante dessas definições, é possível vincular às *retrancas problematizadoras* ao eixo histórico de problematização *temporalidades*, na medida em que propõem discussões que exigem deslocamento temporal por parte dos alunos.

Imagem 43 – Item de consolidação/fixação – Seção Dialogando - 9º ano

Verbas por setor – governo JK

Setor	Porcentagem
Setor energético	44%
Transporte	29%
Setor industrial	20%
Educação	4%
Alimentação	3%

Fonte: MARANHÃO, Ricardo. *O governo de Juscelino Kubitschek*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 75.

Editoria de arte

Dialogando...

O que se pode dizer sobre o modo como o governo JK distribuiu as verbas públicas?

Três setores juntos: energia, indústria e transporte receberiam 93% das verbas, enquanto alimentação e educação ficavam apenas com 7%. As pequenas porcentagens destinadas a essas duas áreas, se comparadas às três outras, geraram duras críticas ao Plano de Metas.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 213).

Imagem 44 – Item de retranca problematizadora – Seção Dialogando - 3º ano

Economia

O governo Geisel lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que tinha como principais metas manter altas as taxas de crescimento da economia e conseguir autonomia no campo da produção de bens de capital (como máquinas e equipamentos) e de insumos básicos (como petróleo, aço, cobre, energia elétrica etc.), considerados vitais para se manter um ritmo acelerado de industrialização.

Para enfrentar o problema energético, o governo investiu na pesquisa de petróleo, na substituição parcial da gasolina pelo álcool e na construção de hidrelétricas, cujos exemplos mais expressivos foram Itaipu (PR), Sobradinho (BA) e Tucuruí (PA). Além disso, assinou com a então Alemanha Ocidental um acordo para a instalação de usinas nucleares no país.

Para a economia continuar crescendo em um ritmo acelerado, o governo Geisel recorreu a capitais externos: tomou dos bancos internacionais vultosos empréstimos em dólar e ofereceu facilidades aos investidores estrangeiros com o objetivo de atraí-los. Com esses recursos, a economia cresceu durante a gestão de Geisel em torno de 7% ao ano, mas, em contrapartida, naqueles anos a inflação subiu em média 38%. Outra característica do governo Geisel foi uma crescente **estatização** da economia, ou seja, a absorção pelo Estado de setores como energia elétrica, siderurgia, petróleo, telefonia e petroquímica, entre outros.

DIALOGANDO

Por conta do desastre ocorrido em 2011 no Japão envolvendo a fuga de radiação da Usina Nuclear Daiichi – altamente perniciosa para o meio ambiente e a saúde humana –, aumentou no Brasil a preocupação com as usinas nucleares de Angra dos Reis.

Construção do edifício do reator da usina Angra 1 da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, em Angra dos Reis (RJ), 1975.

Será que a geração e o uso de energia nuclear é viável do ponto de vista econômico e ambiental ?

Segundo alguns cientistas, não há nenhuma solução de longo prazo para lidar com as ameaças que os resíduos radioativos representam para o meio ambiente e a saúde humana. Recomenda-se conversar sobre o assunto com professores de Física, Química e Biologia e reunir argumentos contra e a favor do uso de energia nuclear.

Política

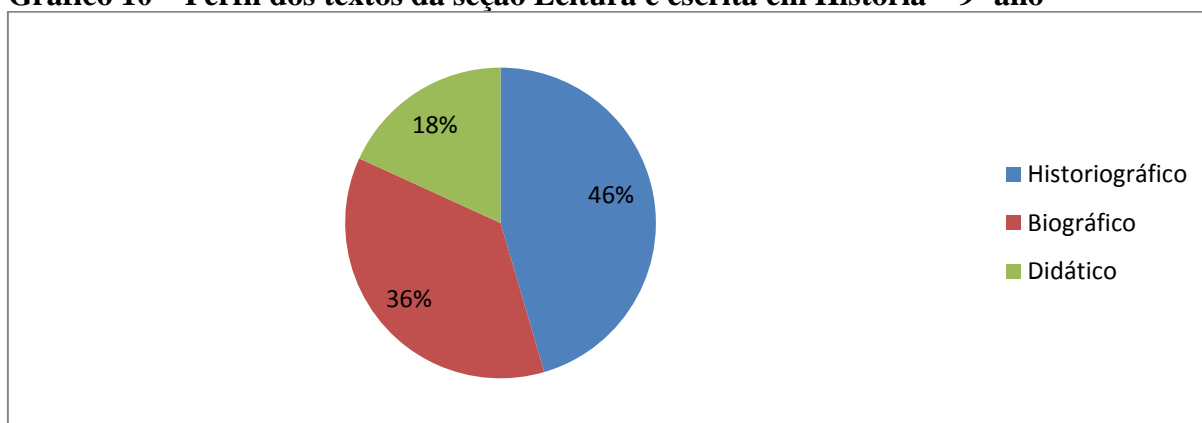
A principal marca do governo Geisel foi...

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 829).

Não apenas essas seções não apresentam discrepância entre 9º e 3º anos em relação à dimensão avaliativa *tipos de questões*, mas também as seções *Leitura e escrita em História* e *Você cidadão*. Também nestas seções as questões propostas são todas discursivas e elaboradas tendo como referências textos e imagens. Na seção *Leitura e escrita em História*, como já mostrei na Tabela 7 no Capítulo 1, predominam os textos no 9º ano e a articulação entre textos e imagens no 3º ano se considerada apenas a opção pela fonte, pois considerando o número absoluto de textos ofertados como fontes para as questões, na série que finaliza o ensino médio há um número muito maior do que na série que finaliza o ensino fundamental. Enquanto no exemplar destinado ao 9º ano há, nesta seção, 11 textos, no exemplar do 3º ano os textos disponibilizados somam 29.

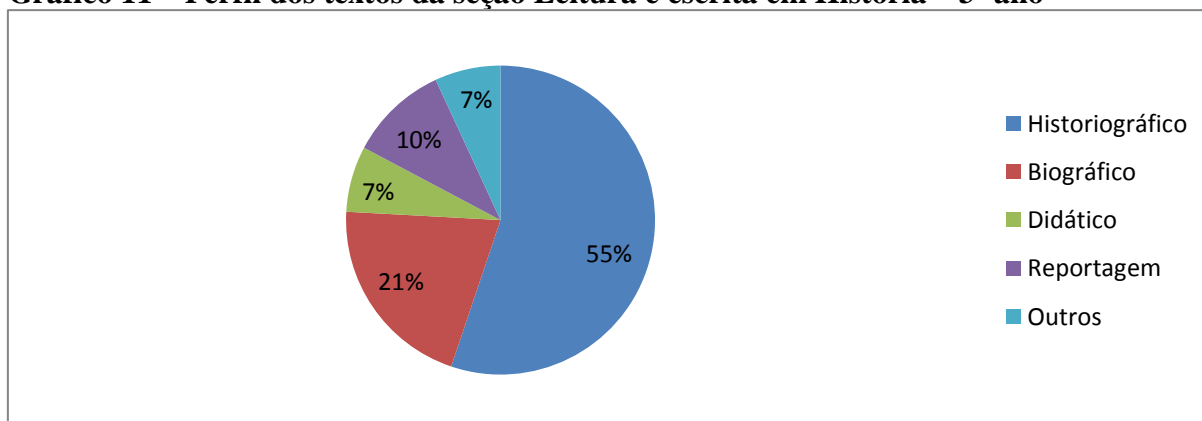
O perfil dos textos disponibilizados como referência para as questões dessa seção de exercícios é majoritariamente historiográfico, embora não seja distribuído equitativamente nas duas séries, como os Gráficos 10 e 11 demonstram.

Gráfico 10 – Perfil dos textos da seção Leitura e escrita em História – 9º ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 11 – Perfil dos textos da seção Leitura e escrita em História – 3º ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos apontam para maior diversificação do perfil dos textos para o terceiro ano. No entanto, é necessário explicitar o que estou entendendo por cada uma dessas categorias. O gênero historiográfico corresponde a textos produzidos academicamente por historiadores, sem vínculo necessário com usos didáticos. O biográfico relaciona-se a narrativas feitas por ou sobre indivíduos que, de alguma forma, têm suas experiências ligadas ao tema em discussão. O didático diz respeito ao mesmo perfil de texto fixado na narrativa síntese do livro didático, produzida a partir do “lugar de autoria”, sem indicação de qualquer referência específica, enquanto o gênero reportagem está ligado ao texto de origem jornalística.

Em ambas as séries o gênero biográfico⁵⁹ ocupa a segunda posição dentre os textos mobilizados como referência para as questões, enquanto textos didáticos ocupam a terceira posição para as duas séries. Enquanto para o 9º ano apenas esses três perfis são identificados, para o 3º ano ainda são oferecidos outros, mas em menor escala.

A recorrência a textos historiográficos *per si* não define o tipo de item de acordo com a classificação de Augusto (2018), pois foi possível identificar ambos os tipos quando esse gênero de texto era utilizado como referência, independente da série também, de forma que a mobilização de um texto historiográfico não é garantia de oferta de atividades que garantam relações de deslocamento temporal por parte dos alunos.

Imagem 45 – Perfil historiográfico – item de consolidação/fixação – 9ano.

II. Leitura e escrita em História

Leitura e escrita de textos

◀ VOZES DO PASSADO

A Declaração a seguir foi feita dias depois da tomada do Palácio de Inverno e da instalação de um governo provisório na Rússia (em fevereiro de 1917). Leia-a com atenção e responda ao que se pede.

A Primeira Declaração do Governo Provisório

Cidadãos do Estado Russo...

Sucedeu um grande acontecimento. Pelo poderoso impulso do povo russo, o antigo regime foi derrubado. Nasceu uma Rússia livre e nova. Esta grande derrubada coroa numerosos anos de luta. [...]

O governo acredita que o espírito de profundo patriotismo manifestado durante a luta contra o antigo regime há de inspirar nossos valorosos soldados nos campos de batalha. De sua parte, fará tudo para prover o exército do necessário para levar a guerra até a vitória final. O governo considerará como sagradas as alianças que nos ligam às outras potências e respeitará fielmente os acordos concluídos como nossos aliados. [...]

Ao cumprir estas tarefas, o governo provisório é animado pela convicção de que assim executa a vontade popular e de toda a Nação [...].

6 de março de 1917

FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 108-110.

a) Identifique e transcreva o trecho do texto que informa a queda do czarismo na Rússia.

b) Com base no texto é possível conhecer a posição do governo provisório russo em relação à Primeira Guerra? Explique.

c) O texto afirma que a vontade do governo provisório era a de toda a Nação. Era isso mesmo que acontecia naquele contexto histórico?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 59).

⁵⁹ As entrevistas foram classificadas dentro do gênero biográfico.

As questões apresentadas na Imagem 45 que têm como referência um texto historiográfico são de *consolidação/fixação* da narrativa presente no texto, reativando sentidos tradicionais de aprendizagem e de avaliação no âmbito da disciplina História, ainda que as exigências cognitivas dessas questões estejam mais ligadas à disciplina Língua Portuguesa, e o teor do texto seja histórico. Apenas o item *c* sugere que se vá além da busca da resposta no próprio texto para construir um entendimento mais significativo sobre o conteúdo abordado.

Já na Imagem 46 o gênero historiográfico é mobilizado como referência, mas as questões transbordam a lógica de *consolidação/fixação* e podem ser classificadas no âmbito das *retrancas problematizadoras*, pois exigem processos de identificação, criação de hipóteses, novas investigações. De qualquer forma, os usos que se possam fazer desse instrumento avaliativo proposto pelo LD, no sentido de excluir, adaptar ou incluir questões, transfere para o professor a responsabilidade por torná-lo coerente com a perspectiva democrática de avaliação da aprendizagem.

Imagem 46 – Perfil historiográfico – item de retranca problematizadora – 3º ano.

b. Leitura e escrita de textos

▶▶ VOZES DO PRESENTE

Um texto a seguir é da professora Maria Celina D'Araújo; leia-o com atenção:

Os documentos deixados por Vargas em seu arquivo pessoal, bem como os papéis de vários de seus auxiliares mais diretos, mostram com detalhes como se deu, a partir de então, o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos. Em seu Diário, por exemplo, Vargas expressa sua preocupação, pessoal e privada, com as mudanças que se operavam no mundo em guerra e os reflexos que poderiam ter sobre o Brasil. [...]

Os registros do Diário mostram que, para Getúlio, do ponto de vista da posição do Brasil e da América Latina, a permissão para a instalação de bases militares norte-americanas no Nordeste (1940), o rompimento de relações com o Eixo (1941) e a declaração de guerra (1942) podiam ser consideradas sinais de perda de soberania. Apesar dos esforços que fazia para que o país se equiparasse a uma nação forte e autônoma, Getúlio concluía que pouco sobrara fora das diretrizes norte-americanas. Com visível tristeza, admitia falta de alternativas para o país a não ser, segundo ele, fazer concessões aos norte-americanos.

A concessão das bases do Nordeste foi por ele percebida como uma imposição: ou o Brasil cedia parte de seu território ou seria considerado inimigo dos Aliados. O país era, segundo Vargas, jogado em uma “aventura” que não escolhera e que não controlaria. Mais do que isso, a pressão norte-americana demonstrava que o pan-americanismo seria um norteador de políticas para o Continente, desde que houvesse concordância dos EUA. O pan-americanismo parecia, para Vargas, uma espécie de letra morta: os estados americanos não eram efetivamente pares. Com as concessões, ficava claro, pelas notas do Diário, que a soberania nacional, um dos temas favoritos de Vargas, estava arranhada.

D'ARAUJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 48-49.

a) O que o texto aborda?

b) Qual foi a principal fonte utilizada pela autora nessa sua pesquisa?

c) Segundo a autora, como Vargas viu a permissão para a instalação de bases militares estadunidenses no Nordeste e a entrada do Brasil na Segunda Guerra? Justifique.

d) Pesquise e formule uma definição para pan-americanismo.

e) Com base no que você estudou neste capítulo e nas reflexões da autora do texto é possível afirmar que Getúlio foi um estadista?

PROFESSOR, VER MANUAL.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 735).

Bitencourt (2015) constatou que desde meados do século XX os exercícios de LDs e as avaliações da aprendizagem, destacadamente os antigos exames de admissão⁶⁰, focavam nas ações de personagens que eram alçados a condição de heróis, o que influenciava e reforçava uma tradição fortemente arraigada do ensino de História. Críticas a esse estado geral das coisas na construção das narrativas históricas escolares e, conseqüentemente, do que deve ser legitimado como aprendido/avaliado começaram a emergir a partir dos anos 1970 por meio de movimentos que provocaram, de certa forma, o apagamento da figura do indivíduo de carne e osso nas tramas históricas em favor de estruturas (que podem ser de ordem política, econômica, cultural, social) que poucas brechas deixavam para a ação desses sujeitos. Mais recentemente tem sido resgatada a possibilidade de agência humana (“Morte da morte do Sujeito”), sem que, contudo, isso se transforme, necessariamente, na reativação da figura do herói nas narrativas históricas escolares, como sinalizam Gabriel e Martins (2016).

As questões produzidas na seção *Leitura e escrita em História* a partir de textos biográficos corroboram a tendência de ruptura com essa tradição. Nelas, o significativo mobilizado de forma hegemônica nas questões – *resistência* - articula-se a um elemento axiológico, seja no livro do ensino fundamental, seja no exemplar do ensino médio. Os capítulos nos quais são oferecidos textos biográficos são sintomáticos dessa relação com o valor de *resistência*, pois se referem a conteúdos sobre processos de dominação e de conflito. Enquanto no 9º ano os capítulos foram sobre Industrialização e Imperialismo; Segunda Guerra Mundial e Socialismo Real, no 3º ano se substitui o sobre Socialismo Real pelo de Guerra Fria e se acrescenta o sobre processos de Independência da África e da Ásia, além de manter os demais.

Também foi possível identificar que o contato com resíduos biográficos favoreceram a proposição de itens classificados como de *retranca problematizadora* e, portanto, com maiores possibilidades de que os estudantes possam vir ao mundo de forma única, ética e responsável por meio do entrecruzamento entre os rastros biográficos oferecidos pelo livro didático e os campos de experiências dos estudantes que têm contato com tais rastros, reafirmando a convicção de Biesta (2017), para quem o “quem” (sujeito singular) só pode ser capturado em um encontro com outros que não são como nós, o que exige responsabilidade contínua, consistindo em uma relação ética. Para ele,

⁶⁰ Exames que eram aplicados ao final do primário (atualmente corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental) para definir quais estudantes estariam aptos a prosseguirem os estudos em nível ginásial (atualmente corresponde ao segundo segmento do ensino fundamental).

A “linguagem” com a qual podemos falar com o estranho, a “linguagem” que nos dá nossa própria voz singular e única é, em outras palavras, a linguagem da responsividade e responsabilidade. Não importa que palavras utilizemos – porque não há, em certo sentido, palavras. Importa apenas que respondamos, que assumamos responsabilidade, que assumamos *nossa* responsabilidade (BIESTA, 2017, p. 93, grifos do autor).

As Imagens 47 e 48 são representativas dessa discussão.

Imagem 47 – Perfil biográfico – *Leitura e escrita em História -3º ano.*

O diário de Anne Frank


“Pois em suas mais íntimas profundezas, a juventude é mais solitária que a velhice.” Li esta frase em algum livro, acho-a verdadeira e lembro-me sempre dela. Será verdade que os mais velhos passam por maiores dificuldades que nós? Não, sei que não é assim. Gente adulta já tem opinião formada sobre as coisas e não hesita antes de agir. É muito mais duro para nós, jovens, manter a firmeza e as opiniões em tempos como estes em que os ideais são destruídos e despedaçados, as pessoas põem à mostra seu lado pior e ninguém sabe mais se deve crer na verdade [...].

Quem afirma que os mais velhos passam por dificuldades maiores certamente não compreende a que ponto nossos problemas pesam sobre nós; problemas para os quais somos jovens demais, mas que aparecem continuamente até que acreditamos, depois de muito tempo, haver encontrado uma solução; só que a solução parece não resistir aos fatos que, de novo, a reduzem a nada. Esta é a maior dificuldade desses tempos: surgem dentro de nós ideais, sonhos e esperanças, só para encontrarem a horrível verdade e serem destruídos.

Realmente, é de admirar que eu não tenha desistido de todos os meus ideais, tão absurdos e impossíveis eles são de se realizar. Conservo-os, no entanto, porque apesar de tudo ainda acredito que as pessoas, no fundo, são realmente boas. [...] Vejo o mundo transformar-se gradualmente em uma selva. Sinto que estamos cada vez mais próximos da destruição. Sofro com o sofrimento de milhões e, no entanto, se levanto os olhos aos céus, sei que tudo acabará bem, toda essa crueldade desaparecerá, voltarão a paz e a tranquilidade.

Enquanto isso, é necessário que mantenha firme meus ideais, pois talvez chegue o dia em que os possa realizar.

Sua Anne.



Cópias de *O diário de Anne Frank*, livro traduzido em diversos idiomas.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Tradução de Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: Record, 1994. p. 217-218.

a) Que argumento Anne usa para dizer que os jovens passam por maiores dificuldades que os mais velhos? Você concorda com ela? Justifique.

b) A que “tempos” Anne se refere quando diz que é difícil para os jovens manter a firmeza e as opiniões em “tempo como estes”?

c) Quem são os milhões a que Anne se refere quando diz: “sofro com o sofrimento de milhões...”?

d) **Em dupla.** Debatam, reflitam e respondam: vocês acreditam que conseguiriam manter firmes os seus ideais durante aquela guerra? Justifiquem.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 713).

Imagem 48 – Perfil biográfico – *Leitura e escrita em História* – 9º ano.

- a) O texto é filosófico, historiográfico, jornalístico ou jurídico? Justifique.
- b) Quem é o entrevistado?
- c) Qual o assunto da entrevista?
- d) Segundo o entrevistado porque tantos jovens europeus vêm ingressando no Estado Islâmico?
- e) **Em dupla:** segundo o autor, a internet vem sendo uma ferramenta importante no aliciamento de jovens pelo Estado Islâmico. Com base na sua experiência social e no diálogo com o colega, elabore um comentário crítico envolvendo redes sociais e juventude.
- f) **Em grupo:** discutam com seus colegas os motivos apresentados pelo entrevistado para o ingresso de jovens em organizações extremistas e, a seguir, respondam:
- Vocês consideraram a análise do entrevistado assertiva? Justifiquem.
 - O que pode ser feito para evitar o recrutamento de jovens por organizações extremistas?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 299).

Na Imagem 48 são mostradas apenas as questões, pois o texto de referência está na página anterior, no entanto, isso não prejudica a análise, uma vez que pelas perguntas é possível identificar que se trata de uma entrevista, e já foi sinalizado que textos de entrevista seriam classificados como sendo de perfil biográfico.

A seção *Você cidadão* possui o mesmo tipo de questões que a seção *Leitura e escrita em História* no que diz respeito ao perfil discursivo a partir de imagens e textos, e também em relação ao estímulo a interação entre os estudantes. Como destacado no Capítulo 1, essa seção assume forte apelo axiológico voltado para a formação cidadã e de forma a oferecer possibilidades de vivenciar experiências por parte dos estudantes, conferindo protagonismo ao papel de *retranca problematizadora*. Revelando o perfil do ensino médio como espaço de priorização da função de *qualificação* em detrimento das funções escolares de *socialização* e *subjetivação*, essa seção só é oferecida nesse segmento de ensino em nove dos 13 capítulos que compõem seu livro.

Se na seção *Leitura e escrita em História* o perfil hegemônico dos textos mobilizados como referência para as questões era o historiográfico, independentemente da série, em *Você cidadão* destacam-se os textos jornalísticos (reportagens) para o ensino fundamental, correspondendo a 50 % das propostas que têm como referência o gênero escrito, enquanto das três propostas para o ensino médio vinculadas a textos escritos, duas são de perfil historiográfico. Além dos textos e imagens, há uma proposta para cada série cuja referência é

um documento histórico e, em ambos os casos, se tratam de documentos produzidos no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) com valores relacionados à cultura da paz e aos direitos humanos, como se poder observar nas Imagens 49 e 50.

Imagem 49 – Você cidadão – Documento como fonte – 9º ano.

- a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada pela ONU. Quais são os objetivos dessa organização?
- b) Quais dos artigos da Declaração **não** têm sido respeitados no Brasil atual? Justifique.
- c) Em que contexto a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada?
- d) **Em dupla:** vocês têm agido conforme recomenda o Artigo I?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 172).

Imagem 50 – Você cidadão – Documento como fonte – 3º ano.

- a) De que tipo é o documento e com que propósito foi escrito?
- b) De acordo com o Artigo 1, qual o objetivo da ONU?
- c) Considerando as informações sobre o mundo atual, é possível afirmar que a ONU tem cumprido o seu papel de manter a paz e a segurança internacionais?
- d) O item 3 do artigo 2 tem sido respeitado pelos países-membros da ONU? Justifique.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 753).

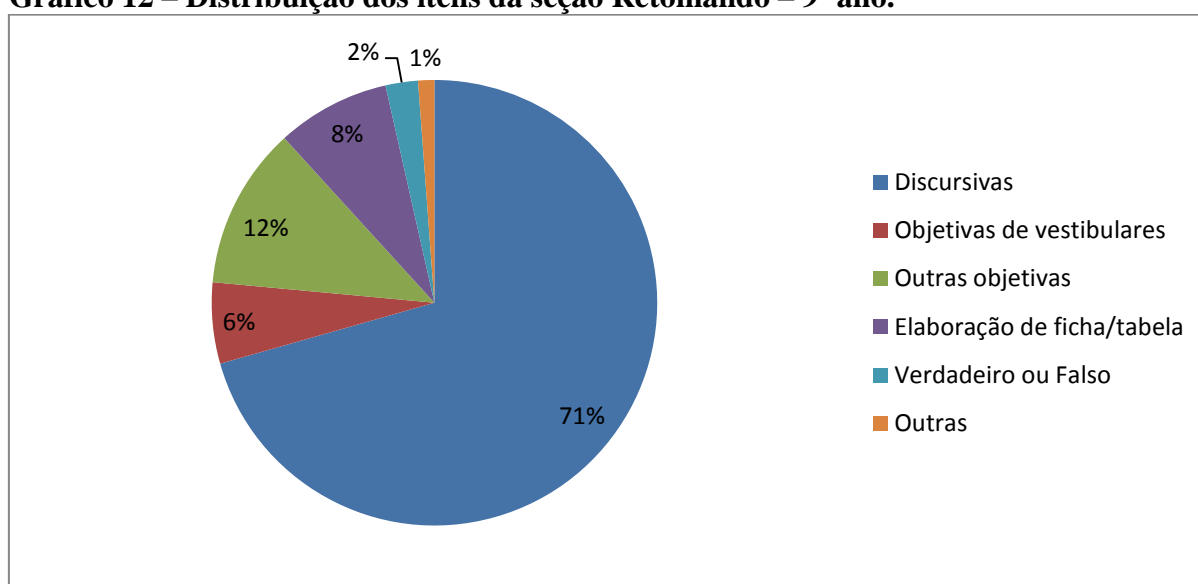
Não fossem os títulos das imagens seria difícil que alguém apontasse com plena convicção a que série, dentre as aqui analisadas, cada conjunto de itens estaria endereçado, pois as questões não se diferenciam em termos de exigências cognitivas, de forma que não se torna possível afirmar a presença de uma lógica de progressão das aprendizagens quando o que está em jogo são a dimensão avaliativa *tipos de questões* e o eixo histórico de problematização *conteúdos específicos*.

No Capítulo 1 mostrei que a seção *Retomando* apresenta uma característica bastante discrepante em relação ao que é ofertado para o ensino fundamental e o que é disponibilizado para o ensino médio. Trata-se do privilégio às questões de vestibulares (principalmente o ENEM) no livro do 3º ano, o que pode ser facilmente explicado pela proximidade dessa série com os processos seletivos para estudos em nível superior, uma vez que ela encerra a educação básica. No exemplar do LD dessa série não são oferecidas outras questões objetivas que não as retiradas de exames vestibulares. Em relação às questões discursivas, elas não se

restringem a esses exames e são produzidas tendo como referência textos, imagens ou tabelas que, de modo geral, extrapolam a condição de ilustração para assumir a condição de fonte histórica para problematização.

No livro do 9º ano a seção *Retomando* é significativamente mais diversificada, como mostra o Gráfico 12, o que, no entanto, não garante necessariamente mais propostas de *retrancas problematizadoras* ou espaços de “tornar-se presença”. À diversificação que se dá na variedade de tipos de questões não corresponde na distribuição dos itens em cada tipo, haja vista o protagonismo das questões discursivas diante das demais opções oferecidas.

Gráfico 12 – Distribuição dos itens da seção Retomando – 9º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além das já esperadas questões discursivas e objetivas, que podem ser de vestibulares ou não⁶¹, há ainda propostas de elaboração de fichas e identificação de sentenças verdadeiras e falsas. Os itens discursivos têm como referência textos, imagens, mapas, tabelas e gráficos, e diferentemente do que ocorre no 3º ano, nenhuma questão discursiva é retirada de algum exame vestibular. Chama atenção positivamente a ausência nos exemplares de ambas as séries, de questões discursivas “avulsas”, isto é, aquelas diretas, sem uma referência, parecendo de “questionário” e cujas respostas corretas admitidas são apenas factuais.

As duas únicas exceções que podem ser identificadas com este tipo de questão que durante muito tempo foram hegemônicas no ensino de História, principalmente nos anos 1960, mas com permanências importantes, para além de algumas modificações, até os anos

⁶¹ Todas as questões de vestibulares identificadas referiam-se ao ENEM.

1990 (MOURA, 2011), podem ser observadas nas imagens 51 e 52 e estavam presentes no LD do 9º ano. Elas evidenciam a ausência de mobilização de fontes históricas, o que é passível de associação ao tradicionalismo mencionado, que também pode ser identificado a partir das formas de *relação com o conhecimento* que incentivam, ligado à lógica da memorização ou da busca na narrativa síntese do trecho correto a ser indicado como resposta.

Imagem 51 – Questão discursiva tradicional com perfil de questionário – 9º ano.

4. Quando a guerra civil (1918-1921) terminou, a Rússia encontrava-se arrasada. O que fez Lênin para reerguê-la:
- a) No campo econômico?
 - b) E no político?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 58).

Imagem 52 – Questão discursiva tradicional com perfil de questionário – 9º ano.

2. O que foi o contragolpe desfechado pelo Marechal Teixeira Lott, em 1955?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 220).

Mas não apenas de reafirmação de perspectivas tradicionais de aprendizagem se formam as questões discursivas oferecidas na seção Retomando do livro didático do 9º ano.

Imagem 53 – Questão discursiva problematizadora – Seção Retomando – 9º ano.

2. Leia o texto com atenção.

A professora Maria Yedda Linhares percorreu um longo caminho desde sua infância em Fortaleza até o Rio de Janeiro (passando pelo Rio Grande do Sul), quando iniciou uma trajetória quase sem igual. Foi a primeira professora de português em Columbia, nos Estados Unidos. Organizou no Brasil o primeiro curso de história do negro. Foi a primeira mulher catedrática e conheceu algumas das personalidades mais importantes da história recente brasileira, sem falar do período em que, os anos 80, atuou de maneira direta no setor da educação como Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Cassada pelo AI-5, não desanimou em sua luta pelo ensino de [...] História [...].

REVISTA Nossa História, Rio de Janeiro, ano 2, n. 19, p. 48, maio 2005.

- a) O que mais chamou a sua atenção na trajetória dessa professora?
- b) Por que ela teria sido cassada pelo Regime Militar?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 246).

No item acima (Imagem 53) as propostas permitem que o aluno mobilize processos de identificação com o fragmento biográfico apresentado como base para a questão, além de fomentar a articulação entre o que foi adquirido em termos do conteúdo trabalhado ao longo do capítulo e o pequeno resumo de trajetória de vida ofertado, permitindo a ampliação das discussões sobre a temática principal da trama, deslocamentos temporais articulados à *empatia* como elemento axiológico, e a mobilização da fonte histórica na perspectiva de interpretação..

As questões objetivas que não foram retiradas do ENEM, de modo geral pediam para que se identificasse a sentença incorreta, representando um tipo tradicional de questão objetiva. Em alguns casos, porém, a proposta se tornava um pouco mais complexa com a indicação de correção da sentença, como pode ser observado na Imagem 54. Ainda que mais trabalhosa, a questão continua privilegiando a mobilização de conhecimentos em uma perspectiva aquisicionista de aprendizagem, tornando o item classificável como sendo de *consolidação/fixação*.

Imagem 54 – Questão objetiva tradicional – Seção Retomando – 9º ano.

- 3.** Leia as afirmações abaixo, referentes ao processo de independência do Congo; identifique a alternativa ERRADA e, depois de corrigi-la, escreva-a no caderno.
- a) Durante um longo tempo, o Congo foi propriedade particular do rei da Bélgica, Leopoldo II, e ainda hoje depende da Bélgica politicamente.
 - b) A administração belga era autoritária e racista. Os congolese só podiam frequentar a escola por quatro anos, não havia liberdade de expressão, nem direito de participação política.
 - c) A Abako, Associação do Baixo Congo, e o Movimento Nacional Congolês (MNC) foram importantes nas lutas pela independência do Congo.
 - d) Liderados por Patrice Lumumba, os congolese organizaram uma série de manifestações de rua e greves pela independência. Pressionados, os belgas se retiraram do Congo e o país se tornou independente.
 - e) O Congo viveu uma longa guerra civil. Parte das forças era apoiada pelos Estados Unidos e a outra, pela União Soviética. Esse conflito se desenrolou no contexto da Guerra Fria.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 186).

Se por um lado essa questão objetiva avança em relação a pedir que a alternativa errada seja corrigida, o que implica a diminuição de chances de que o aluno a acerte apenas por “chute”, como poderia acontecer se a questão se restringisse a solicitar a indicação da opção equivocada, além de manter uma lógica tradicional da aprendizagem, de outro lado, é possível identificar indícios de tradicionalismos por conta também da ausência de um texto de

referência, de forma que fica “avulsa” como era o perfil de todos os exercícios de livros didáticos entre os anos 60 e 90 do século passado.

Após o já esperado domínio das questões discursivas e objetivas, em terceiro lugar dentre os tipos de questões oferecidas nessa seção para o 9º ano encontra-se a elaboração de ficha/tabela. Tal proposta, como pode ser visto na Imagem 56, consiste na organização de sínteses, elemento bastante caro ao conhecimento histórico escolar, mas que em si mesmo não garante que ocorram *relações pessoais com o conhecimento*, cabendo ao professor no contexto da sala de aula fomentar esse tipo de abordagem, pois tal como presente no LD em questão, a tabela pronta parece servir apenas ao domínio de elementos factuais da narrativa histórica estudada, o que tem a sua importância, mas não pode ser vista como fim último do ensino.

Imagem 56 – Questão elaboração de ficha – Seção *Retomando* – 9º ano.

1. Elabore uma ficha sobre as eleições e o movimento de 1930.

Eleições e movimento de 1930	
Quem disputou as eleições de 1930.	MODELO
Qual era o programa de Vargas.	
Como Vargas reagiu à vitória da situação.	
Qual foi o desfecho do movimento de 1930.	

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 151).

As questões de assinalar “verdadeiro ou falso”, tão condenadas pela comunidade disciplinar da História em função de seu caráter redutor e fechado, fortemente sujeitas a serem “acertadas” em função da sorte, pois há 50% de chances de qualquer pessoa acertar, independentemente de ter tido contato ou não com os conteúdos aos quais as questões desse tipo se relacionam, estão em processo de extinção dos exercícios dos livros didáticos. Dos 85 itens que compõem a seção *Retomando*, apenas dois são desse tipo, enquanto foi identificada também uma questão cuja proposta era de preenchimento de um diagrama a partir de uma palavra-chave. Apesar das pertinentes críticas a esses tipos de questões, a análise dos itens dessa seção mostra que não basta ser discursiva e com texto de referência para garantir aprendizagens históricas que privilegiem relações outras com o conhecimento que não apenas de consumo de um produto acabado e fechado no tempo do passado.

A última seção a ser analisada aqui é a *Integrando com*. Além do perfil discursivo dos itens, comum aos dois exemplares que servem de empiria a esta pesquisa, outra característica presente em ambos é a preferência dada à disciplina Língua Portuguesa no âmbito dessa seção. No 9º ano, das seis inserções dessa seção, a metade é de integração com essa disciplina. No terceiro ano, a participação é ainda maior, com quatro em seis possíveis.

Imagem 57 – *Integrando com Língua Portuguesa – 3º ano.*

III. Integrando com Língua Portuguesa

Os versos a seguir são extraídos da literatura de cordel, e ambos são do mesmo período. Leia-os com atenção.

> Fonte 1	> Fonte 2
<p>Agora as ligas camponesas, Tomando as propriedades, Rasgando as escrituras, Humilhando as autoridades, Praticando as injustiças, Crimes e barbaridades Veio da banda do inferno Um tal Chico Julião, Parece que expulso Da escola de ladrão, Hoje anda pela praça Chamando o povo atenção</p>	<p>O brasileiro precisa Tirar do ombro esta cruz E adoutrinar aquele Que vive cego sem luz E dizer aos opressores A Terra é de quem produz. Não pode continuar O trabalhador sem nome O filho do operário Não pode estudar nem come A burguesia estragando E o pobre morrendo a fome</p>

CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009. p. 167, 171-172.

- a) Qual é o assunto da fonte 1?
- b) De que forma Francisco Julião é descrito na fonte 1?
- c) Compare nos autores da fonte 1 e da fonte 2 o modo como eles veem a questão da terra.
- d) **Em dupla.** O autor da fonte 2 critica duramente o desperdício. Pesquisem, debatam, reflitam e opinem sobre o desperdício na nossa sociedade. Postem o resultado da pesquisa no **blog da turma**.
- e) Pesquise sobre o gênero literatura de cordel procurando saber:
 - I. O que é.
 - II. A forma como é veiculado.
 - III. Construa um cordel sobre a política brasileira entre 1945 e 1964. Você pode escolher um personagem, Getúlio ou Jango, por exemplo, ou um episódio, como a construção de Brasília.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 818).

Para esta etapa da escolarização, as propostas de diálogo com Língua Portuguesa apresentam sempre a mesma característica. As fontes são ligadas a esta disciplina (refiro-me à Literatura, que aparece subsumida) e os itens propostos são epistemologicamente ligados às duas disciplinas, mas não de forma hibridizada, e sim de forma separada. Os itens *a*, *b* e *c* compreendem exigências cognitivas normalmente associadas à Língua Portuguesa. O item *d*, classificável como *retranca problematizadora*, e bom exemplo de *relação pessoal com o conhecimento*, liga-se à área de humanidades, mas não especificamente à disciplina História, sinalizando uma rara identificação de interdisciplinaridade, mesmo em uma seção dedicada a isso. O item *e*, nos pontos I e II mobiliza estratégias didáticas de definição, enquanto no ponto III hibridiza epistemologias escolares da Língua Portuguesa e da História, consistindo,

também neste caso, em integração numa perspectiva interdisciplinar ao invés de multidisciplinar.

No nono ano, as três propostas de integração com a disciplina Língua Portuguesa também apresentam o mesmo formato entre si, mas diferem em relação ao formato observado no terceiro ano. Mesmo lá – 3º ano - as fontes sendo ligadas à disciplina com a qual se quer estabelecer pontes, as questões são todas produzidas na interseção da epistemologia disciplinar da História e da Língua Portuguesa. Embora os comandos se liguem a ações de interpretação de texto, para que tal interpretação seja possível, é indispensável que se mobilizem conhecimentos históricos, como se pode observar na imagem 58.

Imagem 58 – Integrando com Língua Portuguesa – 9º ano.

III. Integrando com... Língua Portuguesa

O texto a seguir é uma homenagem ao beato José Lourenço feita pelo poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré.

Beato José Lourenço

Sempre digo, julgo e penso
que o Beato Zé Lourenço
foi um líder brasileiro
que fez os mesmos estudos
do grande herói de Canudos
nosso Antônio Conselheiro.

Tiveram o mesmo sonho
de um horizonte risonho
dentro da mesma intenção
criando um sistema novo
para defender o povo
da maldita escravidão.

Em Caldeirão trabalhava
e boa assistência dava
a todos os operários
com a sua boa gente
lutava pacificamente
contra os latifundiários.

Latifundiário |
Grande proprietário de terras.

ASSARÉ, Patativa do. *Digo e não peço segredo*.
São Paulo: Escrituras, 2001. p. 106.

- 1.** Na primeira estrofe, o poeta faz uma comparação entre dois importantes personagens históricos. O que essa comparação informa sobre eles?
- 2.** De acordo com o contexto, interprete, na segunda estrofe, as expressões “mesmo sonho”, “horizonte risonho” e “sistema novo”.
- 3.** A segunda estrofe se encerra com o trecho: “para defender o povo da maldita escravidão”. O que seria essa “maldita escravidão”?
- 4.** Interprete a expressão “boa assistência” na terceira estrofe e explique as estratégias empregadas pelo beato em defesa do povo.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 96).

Esse modelo de questão destinado aos estudantes do ensino fundamental, mais complexo do que o endereçado aos estudantes que estão próximos de concluir a educação básica, exceção feita ao ponto III do item *e* da questão oferecida para o terceiro ano, parece andar na contramão da perspectiva de progressão das aprendizagens, pois se supõe que uma proposta interdisciplinar seja de mais difícil solução do que algo disciplinar ou multidisciplinar.

Além de Língua Portuguesa, as outras disciplinas com as quais se dialoga nessa seção são Arte e Matemática no 9º ano e Biologia no terceiro ano. Os modelos de integração com essas disciplinas obedecem às mesmas lógicas identificadas nas Imagens 57 e 58. Destaque-se, porém, que no terceiro ano a fonte de referência para as questões é textual, mas apresentando conhecimentos produzidos no âmbito da Biologia escolar.

Os dados apresentados referentes à seção *Integrando com* surpreendem pela ausência de diálogo com outras disciplinas que compõem a área chamada de Ciências Humanas ou Humanidades, como Geografia, Sociologia e Filosofia, cuja relação com o conhecimento histórico, acadêmico ou escolar, é epistêmica, o que contribui para a compreensão de que a proposta de integração entre disciplinas fica restrita às questões didático-metodológicas. Sublinhe-se ainda que rastros de *interdisciplinaridade* foram identificados apenas na seção especificamente dedicada a ela, sendo esse eixo histórico de problematização absolutamente negligenciado nas demais seções.

Na última parte desse capítulo, destaco quatro casos de questões com algum grau de semelhança nos dois livros, para além do já mostrado no Capítulo 2 nos respectivos capítulos sobre a Revolução de 1930. O primeiro caso, com dois exemplos, é o de questões que fazem uso da mesma fonte, da mesma proposta, e que estão situadas em seções diferentes em cada LD.

Imagem 59 – Questões com fontes e perguntas semelhantes - Seção *Retomando* – 9º ano.

4. Preso sob a acusação de comunista e agitador, em 1964, o líder sul-africano Nelson Mandela, que era advogado, fez a sua própria defesa, perante um tribunal lotado. Leia e comente esse trecho da defesa:

Nossa luta é contra privações reais e não privações imaginárias [...]. Lutamos, basicamente, contra duas marcas características da vida africana na África do Sul defendidas por uma constituição que buscamos abolir. Essas marcas são a pobreza e a ausência de dignidade humana [...].

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 186).

Imagem 60 – Questões com fontes e perguntas semelhantes – Seção *Dialogando* – 3º ano.

DIALOGANDO

Leia e comente oralmente esse trecho da defesa de Mandela:

Nossa luta é contra privações reais e não privações imaginárias [...]. Lutamos, basicamente, contra duas marcas características da vida africana na África do Sul defendidas por uma constituição que buscamos abolir. Essas marcas são a pobreza e a ausência de dignidade humana [...].

MANDELA, N. In: BENSON, Mary. *Nelson Mandela: o homem e o movimento*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987. p. 168.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 764).

O segundo caso difere do primeiro em relação às seções, que aqui também são semelhantes⁶², havendo, no entanto, uma questão a mais no livro destinado ao nono ano, como se pode observar comparando as imagens 61 e 62.

Imagem 61 – Questões e seções semelhantes – *Retomando* – 9º ano.

- a) De que forma Benedita Cipriano Gomes conquistou a admiração e o respeito da gente goiana?
- b) Segundo o texto, a liderança religiosa de Dica provocou a ira dos poderosos; quem eram eles? Por que se opunham a ela?
- c) Compare a trajetória de Santa Dica à de Antônio Conselheiro, apontando semelhanças e diferenças.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 96).

Imagem 62 – Questões e seções semelhantes – *Retomando* – 3º ano.

- a) De que forma Benedita Cipriano Gomes conquistou admiração e respeito em seu povoado?
- b) Por que a liderança de Dica incomodou os poderosos? Quem eram eles? Em sua resposta, compare a trajetória dela à de Antônio Conselheiro.


Fonte: Boulos Junior (2017, p. 679).

O terceiro caso refere-se principalmente à distinção do gênero ao qual a fonte se filia, pois embora as informações contidas sejam as mesmas, em um livro aparece em forma

⁶² Embora a fonte não apareça por estar integralmente na página anterior às quais os itens são propostos, pelas questões é possível identificar que se trata da mesma fonte.

textual, enquanto no outro aparece em forma de gráfico. As seções são as mesmas e as questões, embora escritas de forma diferente, propõem a mesma ação.

Imagem 63 – Questões e seções semelhantes – fonte textual – 9º ano.



Na fotografia vemos o músico Louis Armstrong (1900-1971), c. 1940, considerado um dos maiores

Veja o que diz um importante historiador sobre o desemprego na Europa:

No pior período da Depressão (1932-3), 22% a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, 31% da norueguesa, 32% da dinamarquesa e nada menos que 44% da alemã não tinha emprego. [...]

HOBBSBAM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 97.

Dialogando...

a) O que se pode saber sobre a Europa do início dos anos 1930 com base nesses dados?

b) Por que a Alemanha foi o país europeu mais atingido pela crise?

a) Que o desemprego assombrou a Europa durante a Grande Depressão.

b) A crise atingiu muito mais os alemães, porque eles ainda sofriam os efeitos da derrota de seu país na Primeira Guerra. Já os ingleses, vencedores daquele conflito, foram os menos afetados.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 104).

Imagem 64 – Questões e seções semelhantes – fonte gráfico – 3º ano.

DIALOGANDO

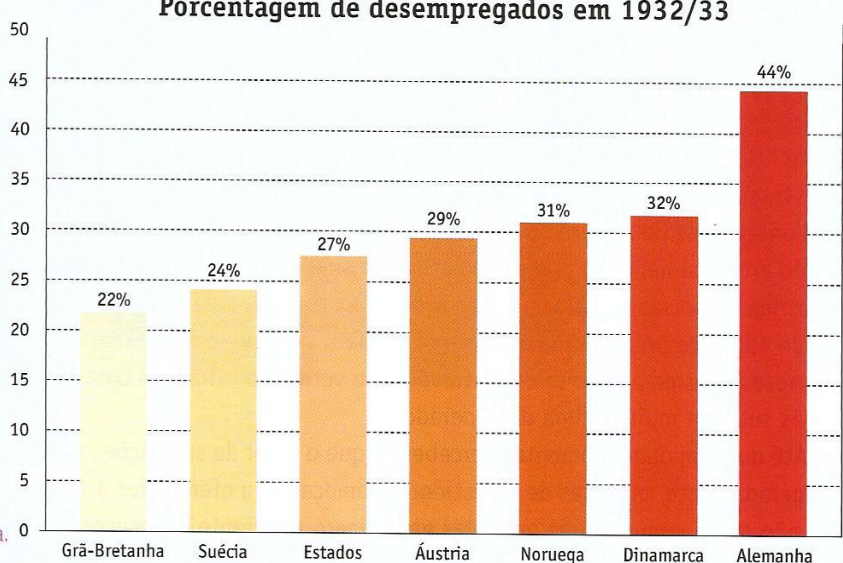
a) O que se pode concluir com base nesse gráfico?

b) A porcentagem de desempregados na Alemanha era o dobro da existente na Grã-Bretanha. Como explicar isso?

a) Que no auge da Grande Depressão o número de desempregados era muito elevado, sobretudo na Alemanha.

b) As perdas materiais impostas à Alemanha (inclusive a enorme dívida financeira) após a Primeira Guerra contribuíram para deprimir mais fortemente sua economia. **Professor:** se necessário, retome com os alunos as cláusulas do Tratado de Versalhes.

Porcentagem de desempregados em 1932/33



País	Porcentagem de desempregados
Grã-Bretanha	22%
Suécia	24%
Estados Unidos	27%
Áustria	29%
Noruega	31%
Dinamarca	32%
Alemanha	44%

HOBBSBAM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 97.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 686).

O último caso, também com dois exemplos, é o de utilização das mesmas questões do ENEM para as duas séries no âmbito da seção *Retomando* dos capítulos sobre a Primeira Guerra Mundial e Nova Ordem Mundial.

Todos os quatro casos apresentados, assim como todas as análises realizadas ao longo desse capítulo, evidenciam que a progressão das aprendizagens não pode ser explicada pela dimensão avaliativa tipo de questões. Além disso, foi possível perceber que embora os exercícios dos livros didáticos de História analisados representem avanços em relação ao que Bitencourt (2015) e Moura (2011) demonstraram em suas pesquisas, há ainda um caminho importante a ser percorrido quando se objetiva que eles possam contribuir mais satisfatoriamente para uma *avaliação democrática da aprendizagem*, no entanto, mesmo com o perfil que hoje possuem, sua utilização na perspectiva aqui defendida de avaliação tampouco é impedida, havendo, porém, a necessidade de intervenção docente no processo de articulação das relações de ensino-aprendizagem-avaliação.

No capítulo a seguir, que encerra a tese, abordo questões relativas à estrutura epistemológica do conhecimento histórico escolar e sua relação com as operações cognitivas exigidas por instrumentos avaliativos no âmbito dessa disciplina, oferecendo insumos para pensar processos de validação que contemplem, ao mesmo tempo, tal estrutura epistemológica e a liberdade indispensável para o *tornar-se presença* do sujeito posicionado como aluno.

Capítulo 4 – Avaliação de aprendizagens históricas: reafirmando a condição do Ensino de História como “lugar de fronteira”.

A fronteira de um dado sistema significante não pode ser significada se não se manifestar através da forma de uma interrupção ou quebra do processo de significação. A função da fronteira excludente, ao ser tanto a condição de possibilidade como de impossibilidade de significado, consiste então em introduzir uma ambivalência essencial em cada sistema de diferenças constituído por essa mesma fronteira. (Marchart, 2009, p. 187).

Este capítulo final da tese se apresenta como uma tentativa de costura do que foi até aqui abordado em termos de aprendizagem e avaliação com as discussões referentes ao conhecimento histórico escolar para argumentar a favor de uma avaliação democrática das aprendizagens históricas que, como tal, se inscreve na interseção que caracteriza o adjetivo *escolar* quando mobilizado para qualificar os substantivos *avaliação*, *conhecimento histórico* e *aprendizagem histórica*.

É nesse sentido, pois, que se justifica a opção pela epígrafe trazida, na medida em que falar de *fronteira* significa, ao mesmo tempo, mobilizar sentidos de interseção, como o fazem Monteiro e Penna (2011), mas também de limite ou interrupção, como dito por Marchart. A validação de conhecimentos, formas de dar a conhecer e formas de narrar no âmbito da história ensinada nas escolas da educação básica se dá em um contexto que articula fluxos oriundos da história científica, das ciências da educação e, em sentido amplo, do contexto espaço-temporal no qual as relações educacionais se estabelecem e que fecham, provisória e precariamente, um sentido para o *escolar* de forma a mantê-lo vinculado ao domínio do verdadeiro.

Reconhecer a participação do contexto escolar na cadeia discursiva definidora da avaliação das aprendizagens históricas implica igualmente reconhecer a historicidade dessas práticas avaliativas e, conseqüentemente, assumir as transformações pelas quais passam os processos de objetivação, subjetivação e identificação que atravessam e são atravessados os/pelos processos avaliativos no seio da disciplina escolar em questão. Além do contexto escolar, tanto a historiografia como as ciências da educação, em particular a Didática específica da História, também não são isentas de mudanças ao longo do tempo, de forma que os fluxos que dessas áreas irradiam na configuração do *escolar* não são sempre os mesmos.

Interessa-me, pois, nesse capítulo investir na análise das exigências cognitivas presentes nos exercícios dos livros didáticos. Tal movimento permite identificar os diversos fluxos que compõem a Didática da História, contribuindo para que ela defina seus objetos de investigação, se o foco for o fazer pesquisa, como seu objeto de ensino, quando o foco for a história ensinada/aprendida/avaliada nas salas de aula da educação básica.

Para isso, o presente capítulo foi dividido em quatro partes. Na primeira, o objetivo é pensar uma configuração para a Didática da História considerando a formação de um *código disciplinar* e a existência de uma *comunidade disciplinar*, estabelecendo, também, uma relação com o PNLD. Na segunda parte, a proposta é focar no conhecimento histórico escolar e suas possibilidades de aprendizado e avaliação nos contextos educacionais e na perspectiva democrática aqui privilegiada. Na terceira seção o foco se desloca para a análise das cadeias discursivas mobilizadas para significar o *pensar historicamente* e, finalmente, apresento a relação entre a dimensão avaliativa *exigências cognitivas* e os eixos históricos de problematização.

4.1) Do código disciplinar à comunidade disciplinar da História: o que o PNLD tem a ver com isso?

A escolha de exercícios de livros didáticos como campo empírico de exploração para investigar as aprendizagens históricas legitimadas no sistema educacional brasileiro implica conhecer os limites que se impõem ao processo de validação das obras didáticas que poderão ser disponibilizadas para escolha por parte das diferentes escolas. Esses limites compreendem e sintetizam as disputas e as sedimentações provisórias que ocorrem em diversos espaços de produção de significados para a educação, de forma mais abrangente, e para o ensino da História, de forma mais específica.

Contudo, é indispensável sublinhar que tais limites não estancam a produção de sentidos sobre as atividades propostas nos livros e tudo o que elas legitimam, pois as apropriações que ocorrem no cotidiano da escola pelos sujeitos envolvidos na relação com o conhecimento e atravessados pelos constrangimentos do contexto no qual estão inseridos, também produzem efeitos decisivos, em “última” instância no fechamento provisório de sentidos, mobilizando processos de identificação, subjetivação e objetivação.

Reconhecer a sala de aula como instância “última” da produção de sentidos não invalida a investigação sobre o que se chega até lá, nem tampouco confere a ela liberdade completa e absoluta em seu processo de significação, o que também não quer dizer que tudo

possa ser previamente controlado. Desse modo, o objetivo aqui é identificar as relações com o conhecimento histórico escolar que têm sido legitimadas pelos exercícios dos livros didáticos argumentando em favor de um processo de validação que considere as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar e que estejam em sintonia com o compromisso de uma escola democrática que garanta “espaços de experiência” (BONDÍA, 2002) e onde seja possível “tornar-se presença” (BIESTA, 2017). Em outros termos, trata-se de apostar em uma avaliação das aprendizagens no âmbito da história escolar que garanta espaço para refigurações narrativas, implicando assim, na abertura da cadeia equivalencial definidora do conhecimento histórico escolar.

Nessa seção me dedico a discutir sobre o *código disciplinar* da História no Brasil e como este se relaciona com sua *comunidade disciplinar*, entendendo que essa articulação constitui-se como objeto da Didática da História, e que o PNLD se configura como efeito e expressão dessa relação, pois como informa o próprio MEC:

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e *avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas*, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o *corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha* das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)⁶³. (Grifos meus).

Como as obras são compostas por livros destinados aos componentes curriculares das escolas da educação básica, há um corpo de especialistas de cada área do conhecimento responsável por avaliar as obras que são submetidas ao edital específico de convocação para as editoras que desejem vender sua(s) obra(s) ao governo federal. De forma simplificada, tal corpo de especialistas (mas não apenas eles) fazem parte da *comunidade disciplinar*, e os critérios e conhecimentos específicos por eles mobilizados no processo de avaliação configuram o *código disciplinar*, como desenvolverei mais adiante. Entretanto, a abordagem aqui levada a cabo não engessa tais espaços discursivos de forma a supostamente definir qual deles ocupa a função de fundamento para o outro, mas opera com a ideia de que ambos estão em permanente construção e se influenciando mutuamente, acionando processos de identificação, subjetivação e objetivação em meio às relações de poder.

No campo curricular o conceito de *comunidade disciplinar* ganhou notoriedade e consistência nas últimas décadas do século XX pelos estudos do pesquisador britânico Ivor

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Data de acesso: 02 nov. 2018.

Goodson, autor renomado em estudos curriculares em uma matriz crítica e sócio-histórica. De acordo com Costa e Lopes (2016), o autor entende que a *comunidade disciplinar* seria uma comunidade de profissionais docentes que se valem do nome da disciplina na luta por seus interesses, apoiando-se nos vínculos sociais dos processos de escolarização, de forma que é o vínculo profissional de indivíduos com determinada disciplina, aliado às tradições do campo disciplinar e da escolarização que configuram o pertencimento a uma comunidade.

Essa visão enfatiza a questão da profissionalidade e os interesses prévios dos sujeitos como condicionantes da possibilidade de fazer parte de uma determinada *comunidade disciplinar*. Mesmo conferindo importância ao campo disciplinar, entendo que Goodson termina por engessá-lo tal como o faz com os sujeitos potencialmente aptos a comporem a comunidade ao definir previamente seus requisitos com base em uma relação específica com o objeto de ensino em questão. Embora suas propostas reconheçam que uma comunidade disciplinar não representa um grupo homogêneo, pois é formada por grupos internos que possuem concepções divergentes que levam a disputas no interior dessa ordem, mas também acordos e negociações, a lógica da homogeneidade permanece, pois mesmo afirmando a existência de subgrupos, as tensões no interior desses subgrupos não são destacadas, parecendo que os mesmos se constituem como espaços isentos de disputas, o que lhe conferiria homogeneidade.

Concordo, pois, com Costa e Lopes (2016) para quem a definição de *comunidade disciplinar* de Goodson não dá conta da compreensão do sujeito que se produz produzindo a política, e entendendo que “os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas.” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012). Essa definição dos autores possui potencial heurístico para a compreensão de um caráter mais amplo tanto da comunidade como do *código disciplinar*, o que conflui também para uma análise das relações entre academia/conhecimento acadêmico e escola/conhecimento escolar no âmbito de uma Didática da História.

Para fins exclusivamente didáticos dividirei essa seção em três subseções, cada uma delas destinada a problematizar um espaço discursivo específico e sua relação com o PNLD. Na primeira, o espaço discursivo condutor é a *comunidade disciplinar*. Na segunda, o *código disciplinar*, e finalizando, a Didática da História.

4.1.1) Comunidade disciplinar e o PNLD

A comunidade disciplinar, por sua vez, não é o conjunto de profissionais que se organizam na defesa de seus interesses e carreira. A comunidade disciplinar, pela argumentação que construímos, é o conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina. A comunidade e as subjetividades/identificações não possuem uma origem, uma gênese. Seus saberes são construídos ao passo em que as subjetivações disciplinares também o são. É por meio de diferentes lutas políticas que campos disciplinares são organizados, organizando simultaneamente as identificações disciplinares. (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028).

Essa definição de Costa e Lopes (2016) aqui tomada como referência para análises amplia significativamente o conceito de *comunidade disciplinar* se comparada à definição de Goodson, pois ajuda a romper, de alguma forma, com a ideia de um sujeito consciente, com subjetividade pré-existente, que age em função da satisfação de suas demandas. Ademais, essa definição não impede que se reconheça e identifique espaço-tempos de tentativas de fechamento da inclusão de sujeitos (individuais ou coletivos) e subjetividades na cadeia discursiva que legitima determinadas configurações da *comunidade disciplinar*, como é o caso do PNLD.

Ao deslocarem⁶⁴ o fundamento da *comunidade disciplinar* da profissionalidade e dos interesses prévios dos sujeitos para o político, que o torna contingente e precário, por ser disputado, os autores permitem que todos aqueles que se relacionam de alguma forma com o objeto disciplinar, participando, pois, da produção de sentidos sobre ele, possam ser considerados membros daquela *comunidade disciplinar*.

Não obstante, essa interpretação não considera que todos os sujeitos e subjetividades envolvidas se relacionem em posição de horizontalidade de poder, mas tampouco sugere que haja uma rigidez hierárquica que determine a “vitória” dos interesses formulados no âmbito

⁶⁴ Durante algum tempo, antes da formulação dessa definição de *comunidade disciplinar*, a pesquisadora Alice Lopes operava em suas pesquisas com o conceito de *comunidade epistêmica*, que correspondia a “grupos compostos por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si” (LOPES, 2006, p.41).

daqueles que socialmente desfrutam de maior legitimidade na relação com os saberes que compõem o objeto disciplinar. Em outros termos, pode-se dizer que não apenas os historiadores, os pesquisadores vinculados às ciências da educação e os professores compõem a *comunidade disciplinar* da História, mas também os estudantes, os dirigentes educacionais, setores da sociedade civil organizada, os movimentos sociais, o mercado de trabalho, as editoras de materiais didáticos, dentre outros, também dela fazem parte e animam as disputas por seu *código disciplinar* por meio da produção de *demandas* (RETAMOZO, 2009) que o interpelam.

Nessa mesma direção, Gasparello (2011) defende que seja possível pensar a *comunidade disciplinar* na área de História como um conjunto de sujeitos e processos que envolvem a produção de materiais didáticos, experiência docente, demandas pedagógicas, demandas historiográficas, e têm como vetores as questões: o quê, como e para quê ensinar. Os vetores apresentados pela autora correspondem a elementos que se articulam ao *código disciplinar* e se constituem como objetos da Didática da História, corroborando o caráter inextrincável dessa articulação.

Entender o papel do PNLD e historicizar seu processo de constituição como espaço prático de expressão da *comunidade disciplinar* até os editais que serviram de base para a avaliação das obras que servem de empiria para essa tese (2017 para o ensino fundamental e 2018 para o ensino médio) ajudam a compreender as subjetividades/identificações que atravessam esse mesmo processo de constituição. De acordo com o MEC,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público⁶⁵.

Preocupado com a qualidade dos materiais didáticos que circulavam pelas salas de aula da educação básica no País, em 1993 o MEC nomeia uma comissão de professores universitários ligados aos diferentes componentes curriculares para avaliar a qualidade dos conteúdos e a dimensão metodológica dos 10 livros mais solicitados em 1991 pelos professores para as quatro séries iniciais do antigo 1º grau. Em 1995 virou programa de avaliação com a criação de comissões por área de conhecimento e a definição de critérios de

⁶⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Data de acesso: 02 nov. 2018.

avaliação a partir de discussão pública com autores e editores. Esses critérios foram sendo ampliados e reelaborados para cada edição do PNLD, mas continuam norteando o processo de avaliação empreendido a partir de 1996. (KNAUSS, 2009; FRANCO, 2014).

A partir do PNLD 1999, foram acrescentados critérios metodológicos de eliminação, que diziam respeito a questões pedagógicas, pois apesar de permitirem livros com diversificadas concepções de ensino-aprendizagem, passou-se a exigir coerência entre a concepção anunciada e os conteúdos e atividades sugeridos, o que é comum a todos os componentes curriculares, além disso, “cada área de conhecimento criou outros [critérios eliminatórios] de classificação que encaminhavam a percepção das deficiências existentes em cada livro.” Por “cada área de conhecimento” entenda-se “equipes de pareceristas nomeados pelo MEC, na maioria das vezes mais vinculados ao ensino superior do que à educação básica”. (FRANCO, 2014, p. 146).

Segundo Knauss (2009, p. 299), “a partir de 2002, as comissões de avaliação deixaram de se vincular diretamente ao MEC e passaram a ser coordenadas por universidades que concentravam os profissionais que haviam sido mobilizados ao longo do processo” (p. 299). Na análise do autor, essa mudança reforçou a autonomia do trabalho técnico de avaliação⁶⁶. Em relação ao Edital de convocação 02/2015 – CGPLI, doravante Edital PNLD 2017, e ao Edital de convocação 04/2015 – CGPLI, doravante Edital PNLD 2018, que guiaram, respectivamente, o processo de escolha das obras para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que permitiram as escolhas dos livros do 9º e 3º anos que aqui estão sendo objetos de análise, no item 7.4.1 do Edital PNLD 2017 e no item 6.4.1 do Edital PNLD 2018 está expresso igualmente que “a avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.”

Além disso, fica decidido no primeiro subitem dos respectivos editais que “para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino, conforme Decreto 7.084/2010⁶⁷.”. No caso do Edital PNLD 2017 a instituição escolhida para conduzir a

⁶⁶ Embora essa concepção do autor desfrutasse de aparente consenso acadêmico, o Decreto presidencial nº 9.009/2017 retirou das universidades essa competência e a colocou novamente sob a responsabilidade direta do MEC, o que tem sido visto pela comunidade acadêmica como retrocesso. Sublinha-se, no entanto, que os editais que regulamentaram a escolha dos livros que aqui servem de empiria foram concebidos ainda em período anterior a vigência desse decreto.

⁶⁷ Decreto revogado pelo Decreto 9.009/2017.

avaliação foi Universidade Estadual de Londrina (UEL), enquanto no Edital PNLD 2018 foi selecionada a Universidade Federal de Sergipe (UFS), ambas escolhidas por editais próprios de convocação.

Registre-se, porém, que até 2005 apenas os livros voltados para o ensino fundamental passavam pelo crivo do PNLD, quando o MEC decidiu dar o mesmo tratamento também aos livros didáticos do ensino médio, sob o nome, naquele momento, de Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁶⁸, que trazia como novidade no processo de avaliação o recurso “à leitura crítica dos professores de escolas públicas do ensino médio, e não apenas de especialistas acadêmicos” (KNAUSS, 2009, p. 302). Essa novidade evidencia o atendimento por parte do MEC de uma demanda de cunho popular que traduzia insatisfação em relação a uma avaliação pedagógica que não contemplasse no processo administrativo de definição das obras a serem disponibilizadas para escolha, a participação daqueles que na outra ponta seriam os responsáveis por trabalhar com aquele material nas salas de aula.

Antes de colocar o foco sobre a composição da comunidade disciplinar, importa sublinhar a solidez do programa de avaliação das obras didáticas, pois já possui mais de um par de décadas e se fez presente em todos os governos que passaram pelo país durante esse período, do mais conservador ao mais progressista, o que lhe confere um *status* de Política de Estado e não de Política de Governo, embora cada governo tenha lhe endereçado algumas características particulares que precisam de pesquisa específica para ser analisadas, e que não cabem nos limites desta.

Sobre a formação oficial da *comunidade disciplinar* que atuou nesse programa se identifica desde o início a preponderância dos professores universitários, deixando perceber a hierarquização social de formas de se relacionar com o saber, na qual o papel de pesquisador se sobrepõe ao de professor, contribuindo para um processo de dicotomização entre pesquisa e ensino, bem como entre universidade e escola. Nessa configuração, o primeiro elemento de cada polo binário ocupa sempre a posição privilegiada, enquanto o outro uma posição de subalternidade, além de reforçar também a tese do descompasso para analisar a relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, como se este fosse tão somente uma simplificação daquele para fins de ensino.

Apesar da preponderância verificada no processo de institucionalização do PNLD e que vai se confirmar até o presente momento, ainda em seu estágio inicial pôde se observar a preocupação do MEC em convocar autores e editores dos livros didáticos para discussão

⁶⁸ Atualmente os processos de avaliação pedagógica de obras didáticas de todas as etapas da educação básica estão vinculados ao PNLD, não mais havendo, pois, nomenclaturas específicas.

sobre os critérios de avaliação a serem adotados, trazendo-os oficialmente para a tomada de decisões a respeito do que se é minimamente indispensável a uma obra didática no contexto de cada disciplina. Ao fazer tal movimento, não apenas os representantes do mercado editorial se fazem presentes, mas também, um conjunto de outros processos de subjetivação/identificação que são por eles levados em consideração no contexto de produção das obras que irão submeter para avaliação.

Knauss (2009) enxerga o Estado como mediador entre o mercado e as comunidades escolares, no entanto, neste estudo opero com a ideia de que ele pode ser visto como membro da *comunidade disciplinar*, pois em última instância, é ele o responsável por fechar por dentro o processo articulatório das cadeias de institucionalização dos membros dessa comunidade, sem que isso signifique, contudo, o fechamento definitivo de subjetivações/identificações disciplinares. Afinal, como alertam Costa e Lopes (2016), a *comunidade disciplinar* produz as identificações ao invés de ser espaço de confronto entre identidades. O limite da *comunidade disciplinar* só é motivo de preocupação quando uma unidade diferencial ameaça desestabilizar a cadeia equivalencial hegemonzada em torno do adjetivo *disciplinar*.

Franco (2014) afirma com base em entrevistas realizadas com autores de livros didáticos que no processo de elaboração/atualização das obras são consideradas questões relativas às políticas públicas, pesquisas feitas pela editora junto aos professores para verificar por que deixaram de adotar o livro e o que acham necessário atualizar ou mudar, e algumas inovações do meio acadêmico. Se a incorporação dos professores da educação básica à avaliação do PNLD se deu oficialmente apenas em 2005, e mesmo assim em uma posição de subalternidade, as editoras, interessadas no sucesso comercial de suas obras, se dispuseram antes disso a ouvi-los e, conseqüentemente, a incorporá-los na comunidade disciplinar se pensada na perspectiva de Costa e Lopes (2016) que aqui vem sendo defendida.

A presença de docentes da educação básica na comunidade disciplinar nunca foi questionada, ainda que institucionalmente ela não pudesse ser observada. No entanto, o fato dos professores escolherem as obras didáticas com as quais querem trabalhar⁶⁹ é representativamente significativo para essa ausência de questionamento sobre sua presença na comunidade disciplinar, pois é o uso contingencial feito por esses sujeitos posicionados como professores da educação básica e não apenas no ato da escolha dentre as opções oferecidas.

⁶⁹ O Decreto 9.099/2017 que não serviu de base para os Editais das obras que aqui estão sendo analisadas, mas que já orientou o Edital PNLD 2019 para as séries iniciais do ensino fundamental, retirou a obrigatoriedade da participação dos professores em suas respectivas escolas de participarem da escolha do livro didático, ao permitir, em seu Art. 18, que os responsáveis pela rede poderão fazer a escolha. Tal ação representa um retrocesso na democratização institucional da comunidade disciplinar.

Como salienta Franco (2014, p. 161), “para entender todo o processo, outros fatores precisam ser adicionados, como a apropriação docente e discente dos livros quando estes chegam às salas de aula”.

Tutiaux-Guillon (2011), analisando a experiência francesa, diz que a entrada massiva de jovens no ensino secundário e suas dificuldades em se adequarem aos padrões da cultura escolar tradicional fomentaram questionamentos sobre o conhecimento escolar e os objetivos das disciplinas escolares, gerando, inclusive, aprofundamento da epistemologia da história. Considerando que essa realidade francesa é muito semelhante ao que ocorreu e ainda ocorre no Brasil desde que a democratização do acesso à educação básica se tornou mais visível, fica evidente que os estudantes devem ser considerados membros da comunidade disciplinar, e isso não é uma escolha deles, tampouco dos professores, dos dirigentes, editores, etc.

Cardoso (2008) argumenta que no Brasil, em função da ausência de um currículo, os professores possuem ampla liberdade para a criação de disciplinas escolares, cujo limite se dá pelos outros professores da escola que participam da escolha do livro didático a ser adotado e pelas tradições de ensino de cada escola. Embora discorde do autor em relação ao processo de criação de disciplinas escolares, o que será abordado mais adiante na subseção sobre a Didática da História, partilho de sua percepção da força dos professores e das tradições de cada escola nos processos de subjetivações e identificações que configuram a comunidade disciplinar.

Defender essa concepção de *comunidade disciplinar* não significa desconsiderar a importância do processo de institucionalização, cujo PNLD é sua maior expressão em termos de produção de livros didáticos, pois ele representa o compromisso público com uma educação socialmente referenciada na ciência, na cultura e na tecnologia, que produzem elementos indispensáveis às cadeias discursivas definidoras de disciplina e conhecimento escolares no âmbito de cada área, isto é, do *código disciplinar*, enfim. Ademais, a institucionalização não impede as subjetivações/identificações disciplinares, ainda que se reconheça seu papel de legitimação de vozes e silêncios, o que tende a reafirmar as posições assimétricas das relações de poder, mas que, paradoxalmente, não determina ações dos sujeitos no jogo político. Dessa forma, concordo com os autores que têm orientado a discussão sobre *comunidade disciplinar* quando estes afirmam que:

os limites discursivos de uma comunidade disciplinar não podem ser definidos previamente às ações políticas. Tampouco podem ser enumerados os atores sociais que produzem sentidos para as políticas de currículo, em nome de uma disciplina, como lideranças estáveis e estabilizadoras, como autoridades constituídas por um registro epistemológico, mesmo que socialmente construído, indiferente à própria

política. Por intermédio do nome de uma disciplina escolar e da própria disciplinarização da escola, são sedimentadas interpretações curriculares, tenta-se estabilizar um currículo, ações pedagógicas são constituídas, para além e para além das ações dos profissionais docentes legitimados como porta-vozes desse nome. (COSTA; LOPES, 2016, p. 1027).

Como mostrado, os Editais PNLD 2017 e 2018 preveem a participação de professores da educação básica no processo de avaliação pedagógica das obras a serem oferecidas como opções para a escolha no âmbito da escola. No Guia do PNLD 2017 – espaço no qual as obras aprovadas no processo avaliativo são apresentadas aos professores – há um detalhamento das etapas desse processo e a participação dessa categoria aparece apenas na 6ª etapa, e da seguinte forma:

Após um período de discussão entre pareceristas, coordenação de área e coordenação adjunta, as obras são classificadas em aprovadas ou reprovadas, sendo que as aprovadas têm suas resenhas lidas por um grupo de Professores da Rede Pública. Esses professores avaliam a validade, consistência e clareza da resenha e, principalmente, sua condição de ser um instrumento que favoreça a leitura por parte de outros professores do país. (BRASIL, 2016, p. 18).

O trecho destacado mostra que a participação dos professores da educação básica se dá apenas com a função de avaliar as resenhas, e não as obras propriamente ditas, evidenciando uma presença marginalizada da categoria no processo de avaliação, e mostrando potenciais e limites em relação a supostas garantias oferecidas pela institucionalização da *comunidade disciplinar*. No Guia do PNLD 2018, se deixa claro que “os valores dos professores, gestores, pais e responsáveis condicionam os fins e conteúdo para a disciplina escolar História”. (BRASIL, 2017, p. 9), corroborando a perspectiva que aqui se quer afirmar de *comunidade disciplinar*.

Quanto à participação de docentes da educação básica no processo de avaliação das obras, não há menções específicas à atuação desses grupos, entretanto, é informado que houve mudanças na composição da equipe de avaliação, que passou a contar com metade dos avaliadores sorteados de um banco de avaliadores formado por profissionais habilitados e a outra metade escolhida pela Instituição de Ensino Superior (IES) responsável, não havendo informação explícita de que houve participação dessa categoria no processo.

Na avaliação pedagógica regida pelo Edital PNLD 2017, a equipe foi formada, excetuando-se a comissão técnica, a de avaliação de recursos, as coordenações pedagógica, institucional e adjunta e a assessoria pedagógica, por 38 avaliadores, além de três pessoas responsáveis pela leitura crítica e cinco por um grupo focal, sem que se explicita no Guia a função dos leitores críticos e do grupo focal, embora, pela descrição acima apresentada, seja

possível inferir que ambos sejam os responsáveis por avaliar as resenhas produzidas pelos avaliadores que são quem, de fato, se debruçam sobre as obras. A Tabela 9 mostra o perfil⁷⁰ dos 38 avaliadores.

Tabela 9 – Perfil dos avaliadores do Edital PNLD 2017 – História.
AVALIADORES PNLD 2017

MESTRES		DOUTORES		PROF. ED. BAS.
Educação	História	Educação	História	
02	03	15	18	02

Fonte: Elaborada pelo autor.

Das três pessoas que compunham a parte de leitura crítica, apenas uma era professora da educação básica, sendo duas com doutorado em História e uma com mestrado em História. Dentre as cinco pessoas que participaram do grupo focal, todas eram professores da educação básica e nenhuma era mestre ou doutora, embora todas tivessem ao menos um título de especialização. O que esses dados apontam, é que mesmo quando professores da educação básica são institucionalmente incorporados à comunidade disciplinar, não basta o domínio dos saberes do seu ofício, que envolvem a experiência e a relação com o conhecimento, sendo ainda indispensável que possuam alguma “qualificação” a mais, geralmente associada ao ato de fazer pesquisa, e destacadamente em nível de doutorado, evidenciando a legitimação de uma hierarquização de status social relacionada à forma como sujeitos se relacionam com conhecimentos no contexto educacional e que reverbera na configuração do *código disciplinar*. Foi possível identificar também que dentre os pesquisadores, poucos tinham alguma experiência na educação básica.

Das duas professoras da educação básica identificadas dentre os 38 avaliadores, uma era da rede pública e outra da rede privada. Como o Edital PNLD 2017 faz referência apenas a professores da rede pública, conclui-se que a presença da professora da rede privada se deu não em função da sua atuação no magistério, mas pela condição de pesquisadora no âmbito da História ou da Educação. Do total de sete professores da rede pública, todos eram vinculados à Secretaria da Educação do Paraná. Essa concentração absoluta pode ser explicada pelo fato de a avaliação ter ocorrido nas dependências da UEL, que fica localizada naquela unidade da

⁷⁰ Para elaboração da tabela foi verificado o Currículo Lattes de todos os avaliadores informados no Guia PNLD 2017. A identificação quanto à titulação e vínculo profissional como professor da educação básica foi feita apenas em relação ao ano de 2016, quando a avaliação foi realizada.

federação, porém, ela compromete uma análise qualitativamente mais comprometida com a diversidade que caracteriza as redes e os sistemas educacionais do País.

A situação não é muito diferente na avaliação referente ao Edital PNLD 2018. O número absoluto de avaliadores é o mesmo, 38. A leitura crítica ficou a cargo de dois pesquisadores que são doutores em História e o grupo focal foi realizado com oito professores da rede pública estadual⁷¹ do Sergipe. A hipótese levantada para explicar a concentração referente ao vínculo dos professores da educação básica que participaram do processo avaliativo do edital anterior pode ser aplicada também neste caso, assim como a crítica efetuada. Chama atenção mais uma vez que os professores da educação básica que participaram do grupo focal além de professores eram também pesquisadores. Dos oito, seis possuíam especialização, e os dois que não possuíam, estavam matriculados no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS, ou seja, eram pesquisadores em formação. Curioso notar que um dentre os oito possuía graduação em Geografia, e não em História.

Em relação aos avaliadores, a Tabela 10 sintetiza o perfil.

Tabela 10 – Perfil dos avaliadores do Edital PNLD 2018 – História.
AVALIADORES PNLD 2017

MESTRES		DOUTORES		PROF. ED. BAS.
Educação	História	Educação	História	02
02	02	14	20	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentre os 38 avaliadores, mantiveram-se dois professores da educação básica, sendo um deles docente de um colégio de aplicação de uma universidade federal, e a outra é a mesma do processo anterior, professora da rede privada de ensino. Fato é que a mudança na forma de compor a equipe de avaliadores utilizando um banco não promoveu alteração significativa no perfil de seus membros, e menos ainda na participação institucional de docentes do ensino básico no processo de validação de obras a serem oferecidas para essa etapa da escolarização.

Chama a atenção também que o campo do Ensino de História, considerando os dados apresentados nas Tabelas 9 e 10, é singularmente disputado pelos campos da Educação e da

⁷¹ Em alguns casos, havia vínculo também com algumas secretarias municipais do estado do Sergipe.

História, havendo, no entanto, ligeira vantagem de formação no campo da História, que foi ainda um pouco mais acentuado no Edital PNLD 2018. Isoladamente esses dados pouco oferecem informações sobre a perspectiva de Didática da História assumida, pois em função da organização departamental autônomas das universidades, ela pode, na prática, estar vinculada a uma área ou a outra, sem que isso determine automaticamente um vínculo teórico excludente, reforçando a perspectiva do Ensino de História como “lugar de fronteira”. Essa tensão será mais bem explorada na subseção sobre Didática da História, embora também mobilizada na que vai tratar mais especificamente sobre o código disciplinar.

Ainda nos limites dessa subseção, importa sublinhar que, de acordo com a definição de *comunidade disciplinar* aqui assumida em consonância com a proposta de Costa e Lopes (2016), para além da impossibilidade de controle completo de uma comunidade disciplinar, seu processo de institucionalização, aqui entendido como momento de sutura da expansão contínua de sujeitos individuais ou coletivos no interior dessa ordem social discursiva, ela tende a reafirmar a hierarquização social dos conhecimentos pela legitimação social das disciplinas escolares via campo universitário/científico, como a análise demonstrou. Nesse sentido, a luta pela inclusão dos professores da educação básica nos espaços oficiais de configuração da comunidade disciplinar se justifica, pois:

uma dada comunidade contingente fala em nome da disciplina, decide em nome do que se supõe ser a verdade do conhecimento disciplinar. Por essa decisão a comunidade disciplinar é subjetivada, julga e se compromete, justifica ações e cria a história que sustenta a razoabilidade dessas mesmas ações e decisões (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028).

As objetivações produzidas por essa comunidade disciplinar configuram em cada espaço-tempo o código disciplinar, que passará a ser objeto de análise na subseção seguinte.

4.1.2) Código disciplinar e o PNLD

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política - e ao mesmo tempo seus dirigentes - e inculcar nos membros da nação - vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes - o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho

didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p. 126).

A força explicativa dessa epígrafe encontra-se na identificação do vínculo entre o que se ensina em História nas escolas e os ideais de cidadania que se deseja formar. Se, como Laville (1999) destaca, durante algum tempo certo tipo de civismo era considerado o único, ou talvez houvesse maior consenso de que era o melhor para formar os jovens que se tornariam futuros cidadãos, contemporaneamente o conceito de civismo tem sido objeto de disputas discursivas pela sua configuração.

Com efeito, o que se coloca em xeque é a significação de civismo na qual se deve apostar e investir, e não o ensino de História como espaço-tempo legítimo para uma formação dessa natureza, ainda que este mesmo autor sublinhe que “as pessoas se iludem sobre os efeitos reais da história ensinada” (LAVILLE, 1999, p. 125). De qualquer forma, essas disputas, bem como seus objetos, espaços, rastros e efeitos configuram o que o pesquisador espanhol Raimundo Cuesta Fernández nomeia como *código disciplinar*. Para ele, trata-se de um:

conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que se traduzem em discursos legitimadores e em linguagens públicas sobre o valor educativo da História, e que orientam a prática profissional dos docentes. Em suma, o elenco de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino da História dentro do marco escolar. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 57, tradução minha).

Assim como tudo o que se refere a uma ciência que se singulariza pela relação que estabelece no e com o tempo, como a epígrafe trazida para abrir essa subseção sugere, e como a postura epistêmica aqui assumida autoriza pensar, o *código disciplinar* não é neutro, natural, com um fim previamente estipulado, controlado conscientemente pelos membros da comunidade disciplinar, imune a mudanças, mas algo que compreende uma infinidade de sujeitos, saberes e práticas que se articulam em uma complexa teia de significações que interpela a história e o seu ensino nas escolas da educação básica.

Nesse sentido, concordo com Cuesta Fernández (2009), para quem convém explicar a gênese do *código disciplinar* como processo de construção e não como ato de criação,

destacando, seu caráter histórico e contingente. O *código disciplinar* é, pois, visto como tradição social e, por isso, articula *invenção*, ao considerar as circunstâncias históricas, e *reelaboração* pelo não esquecimento dos fragmentos discursivos e práticas anteriores. Para ele:

O código disciplinar não é uma realidade estática, ainda que duradoura. Como toda tradição social que atua sobre os estratos conscientes e inconscientes da vida social, tende a conservação, mas ainda assim, como toda realidade social, é uma criação histórica e em si mesma contém também a possibilidade de mudança. (CUSTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 57, tradução minha).

Na subseção anterior procurei explorar o PNLD como espaço de institucionalização da *comunidade disciplinar*, e aqui faço o mesmo movimento, argumentando que ele se constitui como momento do corte antagônico responsável por definir contingencialmente o mínimo que se deve esperar do ensino de história em termos de objetivos, configuração do conhecimento escolar, aprendizagens, manutenção/subversão de tradições, o que interpela decisivamente no aqui me serve de empiria, que são os exercícios. Assim, se o programa de avaliação dos materiais didáticos institucionaliza a *comunidade disciplinar*, também o faz em relação ao *código disciplinar*. No entanto, antes de explorar com mais acuidade esse processo que articula o programa ao código, interessa-me discutir brevemente sobre seu processo de construção.

Dialogando com Cerri (2010), é possível afirmar que o *código disciplinar* da História no Brasil é caracterizado pela construção de uma identidade marcada pela assimilação, unificação, colaboração que sublinham as transições “pacíficas” realizadas pelo alto e de cima para baixo. Espera-se socialmente do ensino de História que ele ajude a formar bons cidadãos por meio da vinculação de todos a um passado comum. Isso se deu no País principalmente por intermédio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, fundado durante o Estado Imperial, tinha como função criar a nação brasileira, uma vez que naquele momento a consolidação interna da independência ocorria por meio da emergência e consolidação da ideia de um Estado Nacional em detrimento da proliferação de movimentos separatistas que colocavam em risco a integridade territorial do Brasil. Era preciso fazer o casamento entre Estado e Nação e a construção de um passado comum foi a via escolhida.

Esse percurso, no entanto, não é exclusividade do caso brasileiro. Tutiaux-Guillon (2011), informando sobre o caso francês, afirma que a História é utilizada como base para a identidade por meio da construção de uma explicação comum. Laville (1999) aborda vários exemplos e todos na mesma linha, sugerindo que a questão identitária se constitua como

elemento da cadeia discursiva que significa o conhecimento histórico tanto científico, como escolar ficando vinculadas aos diferentes contextos espaço-temporais, as especificidades dos processos de identificação disponíveis.

A dimensão política, ou nos termos de Laclau e Mouffe o terreno do político, é, pois, inerente ao campo de produção do conhecimento histórico. Não é por acaso que estudos nas áreas da História, da Sociologia, da Filosofia e da Antropologia confirmam a impropriedade de pensar identidade em uma perspectiva una, indivisível e a-histórica, preferindo falar em processos de identificação, que informam sobre a contingência, a instabilidade e pluralidade de possibilidades de processos relacionados aos sujeitos.

Se a construção de um passado comum é vista como artifício estratégico para consolidação de uma ideia de nacionalidade, é possível afirmar que a História nasce com um objetivo didático, e este fim lhe imprime características próprias, como bem salientou Laville (1999) no excerto trazido como epígrafe. Esse nascente *código disciplinar* foi então marcado por uma história que ficou conhecida como *magistra vitae* (mestra da vida), pois era “escrita para ensinar os homens do presente e do futuro” (SADDI, 2010, p. 68). Esse tipo de narrativa histórica caracterizou o chamado regime antigo de historicidade (CEZAR, 2014). Regime de historicidade é uma noção desenvolvida pelo historiador François Hartog, e segundo Cezar (2014, p. 15), trata-se de “um artefato tipo-ideal, no molde weberiano, que valida sua capacidade heurística ao interrogar as modalidades de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro”. Assim, as representações do tempo não constituem um fato, mas um aporte à constituição da percepção do próprio tempo.

Na história mestra da vida há uma preponderância do passado na constituição temporal e a assunção da imutabilidade humana como seu fundamento, de forma a validar sentenças tais como “a história, quando bem ensinada, torna-se uma escola moral para os homens” (CEZAR, 2014, p. 19), pois ela fornece exemplos passíveis de repetição ou repúdio. Mais do que a imutabilidade humana, tal regime de historicidade parece prometer também uma vida cíclica, de forma que sempre haverá a possibilidade de se aproveitar ou descartar exemplos que irradiam do passado. É nessa perspectiva que faz sentido estudar a vida dos “grandes homens”, responsáveis por “grandes transformações”. Não à toa toda construção de um passado comum, nacional, é forjada em meio a símbolos e heróis, homens⁷² estes que devem servir de exemplo.

⁷² Embora o termo homens aqui esteja se referindo de maneira genérica à espécie humana, não seria exagero ou erro pensa-lo pela abordagem de gênero, pois as ações políticas que marcaram a marcha da humanidade rumo ao

O caráter cíclico apontado era ao mesmo tempo condição de possibilidade, mas também limite para o regime antigo de historicidade, pois “certos acontecimentos que pareciam esgotados voltavam a se reproduzir, apesar do ensinamento da história” (CEZAR, 2014, p. 24). De alguma forma essa perspectiva corrobora a de Laville (1999) no que diz respeito à ilusão acerca dos efeitos da história ensinada, e representa um indício do esgotamento desse regime de historicidade, que na visão de Cezar (2014), pode ser explicado pela emergência da filosofia da história no século XVIII com consolidação no século XIX, que privilegia a noção processual implicada na rede do progresso, produzindo efeitos sobre a forma como a História passa a ser pensada e produzida, pois, para Cezar (2014, p. 26) “na medida em que a história assume o progresso como ordem do tempo, ela também admite a unicidade e a singularidade dos acontecimentos. Por conseguinte, a educação baseada no exemplo pretérito perde consistência”.

Saddi (2010) e Cezar (2014) entendem que o declínio do regime de historicidade antigo é paralelo à busca da historiografia de seu reconhecimento como ciência, que ocorre em uma perspectiva positivista, vista como objetiva e neutra, o que significa também, de certa forma, o enfraquecimento do componente didático que naquele regime lhe era intrínseco. É preciso salientar, porém, que não se trata de um rompimento definitivo da História com esse regime, mas de um deslocamento na direção do regime moderno de historicidade, no qual o porvir (futuro) assume a função anteriormente ocupada pelo passado como referência, de forma que cobra do passado o peso da sua presença nele (CEZAR, 2014).

Contudo, apesar das diferenças, não se tratam de regimes lineares e sucessivos, mas coexistentes, não só entre eles, mas também com o que François Hartog nomeia como regime contemporâneo de historicidade, hoje hegemônico, e cuja principal característica é o *presentismo*, que se apresenta como a tentativa de eternização do presente, que não mais é visto como um modo temporal que se abria ao futuro e que do passado não podia escapar. Cabe destacar também que o presente está presente em todos os regimes, pois é o tempo do historiador e do professor de História, participando assim de todas as configurações históricas, mas sem se confundir com o presentismo.

Nesse regime contemporâneo, o futuro deixa de ser visto como garantia e o passado como referência exemplar, o que certamente impõe desafios ao *código disciplinar* da História, ainda que, como dito, os três regimes de historicidade, de alguma forma, coexistam, principalmente no espaço escolar, local institucionalizado e legitimado de relação

sistematizada e obrigatória com conhecimentos que operam no e com o tempo e que, por suas características próprias, emprestam à relação dos sujeitos com o conhecimento histórico, que ali circula e é produzido, possibilidades também específicas.

Dito de outra forma, embora haja uma relação inextrincável entre o produto da ciência histórica e o conhecimento histórico escolar, como será mais bem explorado na segunda seção desse capítulo, não há vínculo direto e imediato entre os regimes de historicidade hegemônicos na historiografia e na configuração da história escolar, o que pode ser explicado pela diferença de funções e compromissos de suas narrativas, e não por inadequação da última à primeira. Sublinha-se, portanto, que o *código disciplinar* da História não se reduz, embora com ela se relacione, aos movimentos ocorridos no âmbito da historiografia.

Os anos 80 e 90 do século XX no Brasil se apresentam como momento de questionamento ao ensino tradicional da história caracterizado pela exposição cronológica dos feitos políticos dos heróis nacionais, por um passado único de glorificação da nação, voltado para uma elite letrada. “Da “formação do súdito fiel à monarquia”, o ensino de História passou à formação do “cidadão consciente e participativo”, “em consonância com as questões de seu tempo””. (CARDOSO, 2008, p. 157).

Os resultados de pesquisa apresentados por Bitencourt (2015) e Moura (2011), assim como as análises empíricas feitas nos capítulos anteriores corroboram essa perspectiva, e evidenciam não só a permanência por longo tempo de um ensino escolar da história situado no regime antigo de historicidade, haja vista que mesmo após perder sua posição hegemônica ainda no século XIX no âmbito da historiografia, manteve-se até quase o fim do século XX com força na história escolar, mas também indícios de sua superação, representados pela identificação de uma agenda presentista, marcada por identidade (nacional, étnica, etc.), dever de memória, patrimônio, figura da testemunha e do juiz, responsabilidade do historiador, acesso aos arquivos e comemorações (CEZAR, 2014), o que confirma a potencialidade heurística do conceito de *código disciplinar* ao apontar tanto para uma realidade duradoura, como para a possibilidade de mudança, tendo como campo privilegiado para essa tensão o espaço escolar.

O tipo de cidadão a ser formado assinalado por Cardoso (2008) é contemporaneamente hegemônico (VELASCO, 2013; LAVILLE, 1999), embora especialmente no Brasil esteja, no atual cenário, sob suspeita, como se pode observar na tentativa de aprovação de um projeto de lei chamado Escola Sem Partido, no qual se busca, dentre outras pautas conservadoras, apresentar claros limites à formação crítica e participativa dos estudantes brasileiros por meio

da interdição de temas e conteúdos considerados agressivos à identidade nacional, implicando em possibilidade de reconfiguração do *código disciplinar* da história⁷³.

Como Cuesta Fernández (2009) salienta, o *código disciplinar* articula questões teóricas e práticas, não havendo, porém, nítida distinção entre elas. De todo modo, o conceito é suficientemente amplo para dar conta da epistemologia do conhecimento escolar e de questões metodológicas de seu ensino. Nesse sentido, tanto os editais como os guias do PNLD 2017 e 2018 expressam fragmentos do que a *comunidade disciplinar* legitima, e é por eles (pelos fragmentos) constituída, revelando um processo dinâmico, complexo e não-linear de relação entre a comunidade e o código disciplinares, rompendo assim com uma lógica tradicional segundo a qual primeiro se constitui como uma comunidade que, a partir de então, será responsável por elaborar um código. Nem mesmo a institucionalização encerra a produção de fluxos de sentidos que participam do processo de configuração de cada um desses elementos.

Conforme mostrado, o processo avaliativo do PNLD é composto de critérios comuns e critérios específicos de cada área disciplinar, no entanto, os critérios comuns também, e principalmente, informam sobre o processo de disciplinarização, pois se referem a aspectos que devem ser observados para as relações específicas do espaço escolar. Tanto no Edital PNLD 2017 (4.1.4 e 4.1.4.1) como no Edital 2018 (3.1.6), as relações com áreas afins e outras áreas do conhecimento e atividades de experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem são itens obrigatórios nas obras, possuindo caráter eliminatório.

Knauss (2009) destaca que no PNLEM 2005 houve a possibilidade de inscrição de obras totalmente inseridas na perspectiva interdisciplinar, mas que apenas uma coleção foi inscrita. Àquele momento o autor acreditava que para que essa aposta política-pedagógica viesse a ganhar espaço, era necessária insistência do programa e adaptação das editoras, mas que “certamente isso depende da própria aceitação, por escolas e professores, do princípio geral do ensino interdisciplinar” (KNAUSS, 2009, p. 301). Essa visão também ajuda a referendar o vínculo entre o código disciplinar e a comunidade disciplinar.

Ou seja, ainda que não haja menção específica à interdisciplinaridade⁷⁴, a obrigatoriedade expressa por meio do caráter eliminatório de se relacionar com outras

⁷³ Embora essa discussão ainda esteja ocorrendo nas esferas legais de poder e os efeitos da discussão já se fazem perceptíveis nas redes sociais, nas práticas educacionais e na relação entre a escola e sua comunidade, para as análises empíricas dessa tese é preciso sublinhar que tais interdições não se fizeram presentes nos Editais PNLD 2017 e 2018 que serviram como referência para o processo de avaliação das obras didáticas.

⁷⁴ No Anexo III do Edital PNLD 2018 há, em dois momentos, referências explícitas ao foco na abordagem interdisciplinar para o ensino médio.

disciplinas indica ao menos uma perspectiva de multidisciplinaridade na abordagem de temas. Já a exigência de atividades de experimentação e situações reais sugere que os alunos aprendem mais e/ou melhor quando mobilizam na prática os conhecimentos com os quais se relacionaram nas aulas. O apelo às situações reais como momentos de aprendizagem expressam o apreço por uma cidadania participativa, e por ser obrigação de todas as disciplinas, evidencia-se que cada uma deverá fazê-lo também de acordo com as especificidades epistemológicas que as determinam enquanto tais, isto é, de forma mais ampla, em conformidade com seu código disciplinar.

Os editais especificam ainda, no Anexo III de cada um deles, que versa sobre princípios e critérios para a avaliação das obras, que a construção de conceitos e de posturas frente ao mundo são exigências para as propostas pedagógicas das obras didáticas, de forma a promover positivamente a imagem da mulher; abordar a temática de gênero em busca de uma sociedade não sexista; superar toda forma de violência; reafirmar os direitos humanos; valorizar a diversidade, a sustentabilidade e a cidadania; promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo; abordar as relações étnico-raciais visando a construção de uma sociedade antirracista⁷⁵.

Exigir a construção de conceitos mais uma vez evoca o *código disciplinar*, e quanto aos princípios, embora sejam atinentes a todas as disciplinas, dada à proximidade da história com a formação cidadã, é previsível que tais temáticas sejam mais trabalhadas no âmbito dessa disciplina e, portanto, façam parte de seu *código disciplinar*, produzindo efeitos sobre as narrativas históricas escolares, as metodologias de ensino e as atividades que, como observado e analisado empiricamente nos capítulos anteriores, validam essas dimensões axiológicas. O *disciplinar* que nomeia o substantivo *código* possui no tempo presente compromisso com valores, de forma que a referência a eles não se caracteriza como desvio dos objetivos de ensino, mas como condição para o seu desenvolvimento.

O vínculo inexorável entre questões axiológicas e educação escolar, e mais especificamente no ensino da História, não exige o compromisso com o valor de verdade, que como aqui tem sido defendido, é garantido no conhecimento escolar por meio dos conteúdos produzidos cientificamente, pois como diz Lavelle (1999, p. 128) “Não se pode ensinar história sem conteúdos”, e o PNLD reconhece isso ao determinar em ambos os editais (ponto 2 do item 2.1.4 do Anexo III do Edital PNLD 2017 e ponto c do item 2.1.5 do Anexo III do Edital PNLD 2018) que a utilização de modo equivocado ou desatualizado

⁷⁵ Embora nos editais esses princípios estejam escritos de forma diferente entre eles, os sentidos são os mesmos.

(considerando as conquistas científicas das áreas de conhecimento e os princípios de adequada mediação pedagógica) de conceitos e informações em exercícios ou atividades, bem como em outros espaços, leva à exclusão da obra.

A simples presença dos conteúdos nas aulas de História, no entanto, não garante um ensino voltado para a formação cidadã para uma vida democrática. Laville (1999) faz esse alerta ao apontar como paradoxal as críticas comumente feitas no âmbito do Ensino de História sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas, pois ele entende que uma formação cidadã para a cidadania prescinde de conteúdos pré-determinados, isto é, essa definição *a priori* estaria, portanto, em desacordo com a função do ensino de história de formação cidadã para a democracia. Essa tese de Laville (1999) vai ao encontro do que vem sendo defendido ao longo de toda essa tese, que é pensar a escola, e mais especificamente a avaliação, como “espaços de experiência” e possibilidade de “tornar-se presença”, por meio da relação com o conhecimento (os conteúdos aí inclusos), que devem ser legitimados em cada contexto, sem que se abra mão do valor de verdade e da dimensão axiológica que integram o *código disciplinar*.

Os editais explicitam outras dimensões do código disciplinar da História. No Edital PNLD 2017, as principais características específicas identificadas estão ligadas à desconstrução da ideia de uma verdade absoluta, de memorização e de sequências lineares que dispensam a análise de processos, podendo ser destacadas: i) uso da interpretação histórica para compreensão do mundo; ii) desenvolvimento de conceitos; iii) pensar historicamente; iv) apresentação de argumentos historicamente fundamentados; v) preocupação com anacronismo; vi) preocupação com voluntarismo; vii) superação da ideia de verdade absoluta e do extremo relativismo.

Já no Edital PNLD 2018, o norte dos critérios específicos é a desestruturação de perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais, por meio do(a): i) superação da memorização, do verbalismo e do acúmulo de conteúdos factuais; ii) compreensão dos processos de produção desse conhecimento; iii) pensar historicamente; iv) aprendizagem dos conceitos estruturantes da disciplina; v) apresentação de argumentos historicamente fundamentados; vi) isenção de anacronismo; vii) isenção de voluntarismo; viii) combate à ideia de verdade absoluta e o extremo relativismo; ix) aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes.

Como se pode verificar, no espaço-tempo no qual se situa a ordem discursiva PNLD, aqui concebida como expressão também do *código disciplinar*, há fechamentos contingentes, indistintamente às etapas da educação básica, que dizem respeito à configuração do

conhecimento histórico escolar (superação de sequências lineares; de perspectivas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais; do acúmulo de conteúdos factuais; isenção de anacronismo e voluntarismo), ao ensino (desenvolvimento de conceitos; superação da memorização e do verbalismo; superação da ideia de verdade absoluta e do extremo relativismo; aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes), à aprendizagem (uso da interpretação histórica para compreensão do mundo; pensar historicamente; apresentação de argumentos historicamente fundamentados; compreensão do processo de produção do conhecimento histórico) e aos objetivos (contribuir para a construção de uma sociedade não sexista; antirracista; ambientalmente e socialmente sustentável; respeito aos direitos humanos e à democracia)⁷⁶.

Essa configuração do *código disciplinar* é que oferece, ao mesmo tempo, limites e possibilidades aos processos de subjetivação/identificação/objetivação no contexto da história ensinada. Puxando mais especificamente para a questão da avaliação, para que ela se habilite a cumprir um de seus papéis - contribuir para relações com o conhecimento consideradas mais pessoais - mas também servir como corte antagônico do que vale ou não como aprendizagem histórica, ela precisa estar situada no que o *código disciplinar* oferece, mesmo reconhecendo que muitos desses elementos articulados tenham seu significado disputado, como *interpretação histórica* e *pensar historicamente*. Tal reconhecimento deixa exposta a complexidade que caracteriza o momento do fechamento precário de seus sentidos, isto é, sua objetivação no âmbito do processo avaliativo. Inclusive, a segunda e a terceira seções desse capítulo se apresentam como espaço para discussões mais específicas sobre questões temporais e sobre a estruturação do conhecimento histórico escolar e a validação de suas aprendizagens em termos de exigências cognitivas.

As exigências de excessiva memorização são comumente apontadas como um traço do *código disciplinar* da História no que diz respeito aos instrumentos avaliativos. A pesquisa de Moura (2011) confirma esse cenário até a década de 80 do século passado, quando começa a haver maior diversificação de propostas de atividades, sem que isso signifique a extinção de exercícios que exijam memorização, de forma que eles apenas deixam de ser hegemônicos. Na comparação entre os PNLDs realizados em 1999, 2002 e 2005 para os anos finais do ensino fundamental percebe-se que “o estilo baseado na preponderância de exercícios

⁷⁶ Alguns dos elementos podem ser classificados em mais de um campo, como por exemplo, o “desenvolvimento de conceitos”, que poderia ser inserido também no âmbito da aprendizagem e da configuração do conhecimento histórico escolar.

voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades” (FRANCO, 2014, p. 148).

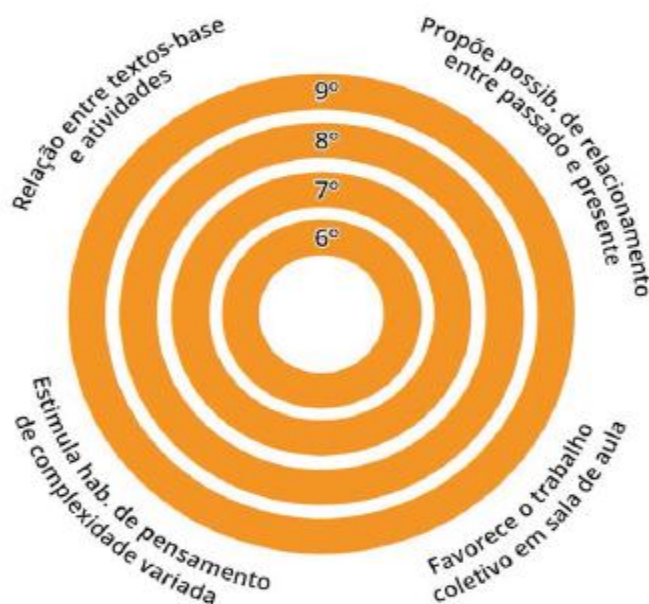
O Guia do PNL D 2017 sinaliza aos professores (seu público alvo), que um dos avanços observados nas obras que o compõem é a relação entre texto-base e atividades (BRASIL, 2016, p. 26), explicitando que as atividades devem contribuir para o desenvolvimento de formas complexas de pensamento ao evocar habilidades múltiplas de leitura, identificação de informação, observação e enumeração, análise, comparação, generalização ou síntese. As atividades devem ainda romper o vínculo com uma memorização estéril do passado. Em termos metodológicos, as atividades podem favorecer o contato com o outro, com o diverso, promover reflexão coletiva.

Seja em termos cognitivos, seja em termos metodológicos, o que aqui está sendo defendido é que esses elementos estejam inseridos no *código disciplinar* da História, de forma a garantir a especificidade da relação com as temporalidades que singulariza esse saber, e é isso que será objeto de análise na última parte do capítulo. No que diz respeito à avaliação das obras do PNL D 2017, o Guia esclarece que a atenção da avaliação dos LDs em relação aos exercícios e atividades estava voltada para relação entre textos-base e atividades; possibilidade de relacionamento entre passado e presente; favorecimento do trabalho coletivo em sala de aula; estímulo de habilidades de pensamento de complexidade variada.

Embora aparentemente apenas o ponto relacionado à articulação entre passado e presente possa ser classificado no âmbito do *código disciplinar* específico da História, o favorecimento do trabalho coletivo também assim pode ser entendido, pois pode contribuir para o objetivo de uma sociedade socialmente sustentável, o que inclui o diálogo com o outro, não apenas o outro que habita o eu, mas o outro de carne e osso, que habita o mesmo espaço que eu, mas não é igual a mim. Os demais elementos são indispensáveis para que o processo avaliativo seja bem feito. Apenas análises empíricas específicas podem informar sobre a qualidade dos exercícios.

Como a função de cada Guia é apresentar a síntese da avaliação feita de cada obra, foi possível observar a forma como as obras aqui selecionadas como campo empírico foram analisadas em relação às atividades propostas. O exemplar do 9º ano foi considerado com atividades diversificadas ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente. Sublinha-se a presença de "atividades variadas capazes de desenvolver aspectos da crítica e da autonomia dos estudantes" e que "ênfaticam a interdisciplinaridade" (BRASIL, 2016, p. 110). A imagem a seguir apresenta visualmente como os itens analisados sobre as atividades foram avaliados.

Imagem 65 – Avaliação das atividades do livro do 9º ano pelo PNLD 2017.



Fonte: Brasil (2016, p. 108).

Como não há parte achurada, isso indica que na visão dos avaliadores, a obra contempla integralmente os aspectos analisados. Embora o foco aqui esteja sobre o livro da série que encerra o ensino fundamental, é possível identificar que todos os livros que compõem a coleção foram positivamente avaliados na questão das atividades.

O Guia PNLD 2018 não apresenta recurso gráfico algum que demonstre a avaliação feita, mas comunica ao seu leitor que o passado como reconstrução, a historicidade dos conceitos, a relatividade do conhecimento produzido pela ciência histórica e a sua necessidade de reescrita encontram-se presentes nas atividades. Sinaliza também que as atividades mobilizam documentos escritos e imagéticos para a construção do conhecimento histórico. Aponta para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita por meio das atividades, e que nelas são trabalhados preceitos éticos como a não violência e a cidadania.

Se os exercícios desses livros estão servindo como empiria para essa pesquisa é porque a comunidade disciplinar validou a relação deles com o código disciplinar da História, pois se não fosse assim, as respectivas obras teriam sido reprovadas. Cabe no decorrer desse capítulo investir na análise específica do que tem sido considerado como aprendizagem histórica legítima, com foco no “lugar de fronteira” que é o que torna possível a avaliação no âmbito da história escolar.

4.1.3) Entre a comunidade e o código disciplinares: a Didática da História

Se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História conforme definida neste artigo, essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil. (CARDOSO, 2008, p. 166).

A didática da história pode ser entendida nessa abordagem como campo discursivo que articula em uma mesma cadeia de equivalência sentidos de história como objeto de investigação e como objeto de ensino. No mesmo movimento produz outros antagonismos que expõem dessa cadeia aquilo que não se configura nem como “cultura histórica” nem como “cultura escolar”. (GABRIEL, 2015, p. 93).

As epígrafes que abrem esta subseção se constituem como síntese das disputas pela significação da Didática da História que, grosso modo, podem ser reduzidas a duas grandes perspectivas (internamente também disputadas): subdisciplina da ciência histórica ou zona fronteira entre culturas histórica e escolar. Nessa parte do texto me proponho então a argumentar em favor da segunda perspectiva, entendendo-a como a mais potente para tornar possível a avaliação democrática das aprendizagens no ensino de História, o que implica investir na inclusão da comunidade e do código disciplinares em sua cadeia equivalencial.

Cardoso (2008) aponta que no Brasil a Didática da História é frequentemente entendida como subordinada à área da Educação, sob o fundamento de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. Gabriel (2015) apesar de sustentar uma perspectiva diferenciada, por sua vez reconhece o que ela chama de presença hegemônica no campo do Ensino de História de um sentido de didática em uma perspectiva instrumental-tecnicista “com forte influência das contribuições da psicologia cognitiva” (GABRIEL, 2015, p. 86).

O termo *didática* aparece comumente como adjetivo e não como substantivo, de forma que para essa autora “não é por acaso que os fluxos de sentidos de pedagogia e de didática sejam mobilizados como sinônimos” (idem). Tal sentido hegemônico articula as operações cognitivas do aluno e metodológicas do professor, fazendo com que problemas didáticos sejam vistos como problemas de cognição do aluno ou falta de domínio de métodos eficientes pelo docente. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar é “o grande ausente nas cadeias

definidoras de didática” (idem). Na mesma linha, Saddi (2012) destaca que no país a Didática da História apresenta o que ele chama de quatro reduções: i) metodologia de ensino com viés funcional; ii) restrita ao ensino escolar da História; iii) ausência de discussões que tenham a epistemologia da História como referência; iv) ausência de caráter científico claro.

Se concordam em relação a alguns sentidos sedimentados em relação à Didática da História no Brasil, principalmente em relação ao caráter tecnicista, os autores identificam causas diferentes para esse problema e, portanto, propõem caminhos distintos para a superação dessa visão de didática. Cardoso (2008) propõe uma Didática da História como subárea da História voltada para todas as elaborações não científicas da História, em sintonia com a perspectiva alemã de Didática da História, fortemente influenciada por Jörn Rüsen buscando reafirmar a negação de que as questões de ensino e aprendizagem da História são exteriores aos estudos históricos. Sobre esse argumento, Saddi (2010) salienta que ele traduz visões que restringem Ciência Histórica à metodologia de pesquisa e Didática da História à metodologia de ensino.

Essa perspectiva defendida por Cardoso (2008) encontra eco em autores como Saddi (2010, 2012) e Alves (2016). Para Saddi (2010, 2012), o que coloca a Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica é a relação que ela estabelece com a Teoria da História, de forma que ela se torna científica, com questionamentos, métodos e objetos particulares. Já para Alves (2016, p. 11) “a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar”. O elo que une esses dois autores à Cardoso (2008) é a preocupação com a cientificação do conhecimento histórico escolar, percebida como impossível caso a didática da História não seja parte constituinte da ciência histórica.

A autonomia das disciplinas escolares diante das ciências de referência é o argumento mobilizado por Cardoso (2008) para sustentar sua defesa. A leitura que este autor faz do conceito de *cultura escolar* de Chervel – destacando a originalidade do conhecimento produzido e consumido nas escolas – faz com que ele considere que “não há processo de transferência a ser facilitado” (CARDOSO, 2008, p. 157), referindo-se a um possível entendimento de que cabe à didática fazer a transposição do conhecimento produzido pelos historiadores para o conhecimento que será objeto das relações de ensino-aprendizagem nas escolas.

Ou seja, Cardoso (2008) enfatiza a originalidade do conhecimento histórico escolar, mas o colocando no mesmo rol do conhecimento que circula em outros espaços, como

museus e mídias, e que ele situa apenas como “história não científica”, de forma que o adjetivo *escolar*, e todas as significações que ele possa assumir, principalmente a de estar num currículo de escolarização obrigatória, não sejam capazes de colocar esse conhecimento em uma posição de protagonismo quando a questão é lidar com o passado de forma pública.

Saddi (2012), na mesma linha, também entende que o ensino de História não deve ser o único objeto de investigação da Didática da História, pois para ele, se assim o fosse, essa compreensão “afeta a percepção ampla do modo como os homens se relacionam de forma viva com o passado em uma sociedade, causando, também, uma forma reduzida de entender e praticar o ensino escolar da história” (SADDI, 2012, p. 216), haja vista que em sua concepção a “consciência histórica da sociedade” é o seu objeto, o que extrapola os limites da história escolar, pois ela não é a única forma pública de consumo de relações com/sobre o passado. Cardoso (2008) sublinha essa perspectiva ao salientar que a pesquisa em Ensino de História é pesquisa pedagógica sobre ensino de História, o que em sua visão é um desvio em relação ao objeto da Didática da História.

Em outra linha teórica de argumentação sobre a Didática da História, Gabriel (2015), Cerri (2010), Plá (2013a) e Tutiaux-Guillon (2011), se distanciam dos defensores dela como subárea da ciência histórica não para subordiná-la às ciências da educação ou à pedagogia, mas para reconhecê-la como espaço híbrido, inclusive com a garantia da teoria da História como elemento articulado à sua cadeia discursiva, como sugere Gabriel (2015) no trecho trazido como epígrafe dessa subseção. A síntese do pensamento desses autores está na compreensão de que deixar a didática da história no seio de apenas uma disciplina reduz sua complexidade e seu referencial (PLÁ, 2013a).

Gabriel (2015) entende haver consenso dos pesquisadores do Ensino de História sobre o “lugar de fronteira” que esta área ocupa, ao menos no “que se refere justamente à pertinência e potencialidade da interseção, da troca entre campos disciplinares distintos” (GABRIEL, 2015, p. 89), no entanto, a autora entende que a interlocução entre os campos da Educação e da História “encontra-se profundamente comprometida enquanto estiver pautada em um terreno epistemológico minado por relações assimétricas de poder historicamente estabelecidas entre essas duas tradições disciplinares” (*idem*). A assimetria à qual ela se refere é a que coloca a ciência histórica acima das ciências da educação para pensar o objeto da Didática da História, como proposto pelos autores mencionados no início dessa discussão.

Sublinhando outro aspecto do significativo “fronteira”, o de interseção, Gabriel (2015) propõe o termo *cultura histórica escolar* para dar conta da articulação entre cultura histórica e cultura escolar. Da *cultura histórica* ela destaca a questão das temporalidades, apostando nos

conceitos ricouerianos de narrativa histórica e identidade narrativa para fazer avançar essa discussão. No que diz respeito à *cultura escolar*, a autora destaca a relação com o conhecimento nesse espaço-tempo específico. Segundo ela, trata-se de “considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar” (GABRIEL, 2015, p. 93).

Cerri (2010) defende uma Didática da História que articule teoricamente os conceitos de *consciência histórica* de Rüsen – entendida como um grau de consciência da relação entre passado, presente e futuro que orientam intencionalmente suas práticas; de *ação comunicativa* de Habermas – vista como interação com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento; e *epistemologia dialógica* de Paulo Freire – conscientização como elemento dialógico e bilateral que encarna uma postura teórica e política. Entendo que essa argumentação extrapola os limites de uma dependência absoluta da ciência histórica, pois não necessariamente a narrativa histórica sem fins escolares, produzida pelos historiadores, compreendem os conceitos de *ação comunicativa* e *epistemologia dialógica*.

O pesquisador mexicano Sebastián Plá defende o conhecimento histórico escolar como uma construção particular de conhecimento histórico. Segundo ele, trata-se de um conhecimento diferente do conhecimento acadêmico e de impressão nacionalista, no entanto, sem clareza se ele é derivado do conhecimento científico ou se sua condição de existência é seu caráter político. Nesse sentido, o autor defende a tese de que existe um espectro de cientificidade que cria três tipos de ilusões que estabelecem relações com o ensino, a didática e a disciplina histórica: *ilusão científica*, *ilusão de neutralidade* e *ilusão disciplinar*. Essas ilusões ocultam as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar (PLÁ, 2013a). Embora deixe para a próxima seção a discussão mais pormenorizada sobre a especificidade do conhecimento escolar, trazer as considerações desse autor aqui tem a intenção de situar o conhecimento histórico escolar no âmbito da Didática da História, como propõe Gabriel (2015), problematizando a *ilusão disciplinar*. Para o autor:

A ilusão disciplinar sustenta que o ensino de História se fundamenta no método do historiador e no saber produzido por este, para justificar sua introdução, enquanto saber acadêmico, nos currículos. Isso implica pelo menos dois desdobramentos: o lugar que ocupa a história como conhecimento escolar frente a outras formas de pensar o passado e o lugar que ocupa a didática da história em relação à própria historiografia. O resultado da ilusão disciplinar é a crença de que o ensino e sua reflexão sobre ele é historiografia e a convicção de que a única forma legítima de

pensar o passado dentro da escola é a história ciência. (PLÁ, 2013a, p. 480, tradução minha).

Na visão desse autor, a *ilusão disciplinar* ilude ao fazer crer que o valor do docente está no saber científico, e não na sua própria prática, que é muito diferente, mas igualmente válida, da investigação historiográfica. O resultado é uma múltipla eliminação de saberes: dos saberes docentes e dos saberes históricos que estão alheios à historiografia. Essa ilusão faz perder de vista a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar, no qual o educativo e o político são, em muitos casos, mais determinantes que o disciplinar⁷⁷ (PLÁ, 2013a).

Isso significa dizer que o conhecimento científico não é o único sentido de uma disciplina escolar, e conceber a didática da história como área ligada, mas não presa à ciência histórica. Ao afirmar que “o conhecimento científico deve ser predominante dentro da escola, pois é essencial para uma sociedade democrática e, sobretudo, para uma educação laica” (PLÁ, 2013a, p. 482), esse autor reforça o argumento já explorado no segundo capítulo, sobre o entendimento do significante *conteúdo* como condensadores de fluxos de cientificidade que configuram o conhecimento escolar.

De forma direta, o próprio autor explicita sua compreensão de Didática da História articulando metodologia e teoria, e salientando que ela não é apenas uma parte da historiografia como afirma Rüsen:

Em primeiro lugar, temos que aceitar que o método do historiador não serve para pensar múltiplos aspectos que entram em jogo no ensino de história na atualidade. Nesse caso, as ciências da educação são muito mais ricas em metodologias alternativas que nos permitem compreender os processos de ensino da história dentro e fora da escola. Ademais, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a psicologia e a psicanálise também emprestam importantes referentes teóricos para estudar o ensino da história. (PLÁ, 2013a, p. 482, tradução minha).

Tutiaux-Guillon (2011) apresenta a perspectiva francesa da Didática da História, entendendo-a como área ligada à investigação sobre conteúdos, objetivos, práticas do ensino e aprendizado da História com apoio na epistemologia, ciências da educação, psicologia, história da educação, dentre outras, mas com abordagem teórica própria. A Didática da História na França não se resume à filosofia da História, tal qual na perspectiva alemã, nem a aspectos técnicos, como predomina no contexto anglo-saxão. Segundo a autora, tem a ver

⁷⁷ No sentido da epistemologia da ciência de referência.

com as especificidades de ensinar e aprender uma disciplina específica, considerando a singularidade da história escolar.

Considerando o contexto francês de cultura histórica significativa, essa autora entende que as dificuldades de legitimação acadêmica da Didática da História naquele país nos respectivos campos (História ou Educação) ocorrem por diversos fatores, dentre os quais se destacam: i) a compreensão de que a epistemologia da História não contribuiria para o entendimento do processo de aprendizagem; ii) a rejeição, em parte do campo educacional, de que ensino e aprendizagem podem diferir de uma disciplina para outra; iii) a negação, no campo da História, de relações com questões de didática geral; e iv) o compartilhamento de conceitos com outras tendências científicas, visto como problemático também no campo da História.

Ao mesmo tempo em que essas características são vistas como obstáculos à legitimação acadêmica da Didática da História naquele país, entendo que reforça seu caráter híbrido de “lugar de fronteira” que, independentemente de uma suposta ausência de legitimidade, interpela as práticas sociais que se desenvolvem nos contextos educacionais em relação ao conhecimento histórico.

O viés dominante na didática da história, de acordo com Tutiaux-Guillon (2011), é a *polifasia cognitiva* – no qual o senso comum e senso científico (histórico) se imbricam de forma que o limite entre eles é poroso. Dessa forma, defendo que há de se definir, no entanto, no âmbito de uma Didática da História, que reformulações podem ser validadas, ao defender o aprendizado como processo cujo produto “é uma reformulação social e pessoal do que é ensinado” (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 24), o que se assemelha ao que vem sendo defendido aqui como *relação pessoal com o saber*.

É, pois, no campo da Didática da História, percebido como arena discursiva na qual se disputam sentidos sobre o ensino escolar da História, onde reverberam definições e validações sobre conteúdos, função docente, aprendizagem, metodologias e conhecimento histórico escolar, de forma a preservar a escola como espaço no qual se oferta e com o qual se relaciona com um conhecimento verdadeiro e que não pode ser acessado em outros espaços de consumo do passado. É esse, então, o espaço de mediação entre o código disciplinar e a comunidade disciplinar, atravessado por tensões e assimetrias que configuram seu caráter disputado e contingente, e cuja institucionalização, para além de sua força indubitavelmente indutora, não faz cessar a produção de demandas que interpelam essa arena.

Sendo o conhecimento histórico escolar o objeto a partir do qual se desenvolve a formação histórica no âmbito dos sistemas educacionais, na próxima seção discuto seus

processos de configuração (epistemologia), assim como os limites e as possibilidades que ele oferece como objeto a ser ensinado, aprendido e, ainda mais especificamente, avaliado. Para dar conta de argumentar em favor da possibilidade de avaliação de aprendizagens históricas na perspectiva democrática que aqui vem sendo defendida, invisto em categorias mobilizadas na obra do filósofo da história Paul Ricoeur, tais como *narrativa, intriga, enredo, interpretação, compreensão, explicação, círculo hermenêutico e identidade narrativa*, por confiar em seus potenciais heurísticos.

4.2) Conhecimento histórico escolar e avaliação: que identidades narrativas possíveis?

Esse autor [Moniot] destaca, também, a complexidade inerente à História escolar, disciplina que, diferente da Matemática, Línguas, Educação Física, não possui exercícios ou atividades que lhe sejam próprias. Ela geralmente se utiliza de atividades como as dissertações, exposições, pesquisas escolares e que são tomadas de empréstimo de outras disciplinas. Ela se define mesmo é pelos seus conteúdos e a tradição das exigências de controle escolar acabaram por fazer dela uma disciplina de memorização. (MONTEIRO, 2007, pp. 108-109).

Como entender a especificidade do 'escolar' que adjetiva o conhecimento histórico, sem compreender a complexidade do substantivo 'história' percebido como conhecimento científico? (GABRIEL, 2012, p. 188, grifos da autora).

Articular os enunciados explicitados nos excertos trazidos como epígrafe para essa seção indica a presença de desafios ao processo de construção de uma avaliação específica para a história escolar, mas ao mesmo tempo abre pistas para o seu enfrentamento por meio da problematização do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, a proposta dessa seção é explorar seu processo de construção, aprofundando aspectos anteriormente levantados, apostando que tal processo oferece subsídios para pensar na viabilidade de instrumentos avaliativos inscritos em sua própria epistemologia, que se situa no âmbito da Didática da História tal como defendida na seção anterior.

Para fins de organização, decidi dividir a argumentação em duas partes. Na primeira, discuto mais especificamente a epistemologia do conhecimento histórico escolar, enquanto na segunda me dedico a relacioná-la com as contribuições da hermenêutica de Ricoeur, especialmente o conceito de *identidade narrativa*, para pensar questões de avaliação e de aprendizagem no âmbito da história escolar que contemplem as dimensões que nos capítulos anteriores foram identificadas como potentes para uma escolarização que assuma as funções sociais de qualificação, socialização e subjetivação: avaliação como espaço disjuntivo e possibilidade de visita, além do destaque à perspectiva de aprendizagem como relação pessoal com o saber.

4.2.1) Conhecimento histórico escolar: em que cadeia equivalencial apostar?

Ao longo de tudo o que já foi escrito até aqui nessa tese, foram deixados rastros de que o adjetivo *escolar* que acompanha o substantivo *conhecimento histórico* tem como função distingui-lo daquele cujo foco não seja especificamente o uso em situação de escolarização. Isso, no entanto, já pressupõe a existência de um conhecimento histórico voltado para a educação e outro que não tem essa preocupação, ao menos como prioridade. Assim, se há um *escolar* que qualifica certo *conhecimento histórico*, interessa aqui apresentar os elementos que o configuram, bem como o que serve como interrupção de seu processo de constituinte, servindo-lhe, pois, de exterior constitutivo.

Embora como destacado por Cezar (2014) a história como conhecimento tenha surgido vinculada a uma perspectiva didática (*magistra vitae*), seu processo de transformação em disciplina científica o afastou da perspectiva educacional e influenciou a forma como os historiadores, agora alçados a condição de cientistas, produzem seu construto. Guimarães (2009) sinaliza uma trajetória de falta de relevância das questões de ensino para os historiadores, levantando como hipótese que o ensino de história é pouco sensível às transformações e avanços da pesquisa acadêmica, o que ele nomeia como “enorme defasagem”. Para dar conta dessa situação que ele constrói e enxerga como problemática, o autor defende que o ensino de história seja inserido como parte da tarefa de escrever história: “pensar o ensino de história implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico”. (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Para além da importante preocupação expressa por este autor com o que é ensinado nas aulas de história na educação básica, sua proposição, embora não assumida explicitamente, insere-se na perspectiva da Didática da História de matriz alemã, cujas

principais características foram apresentadas na seção anterior, quando ele argumenta que “uma didática da história não pode mais ser encarada como algo alheio à história como ciência e campo disciplinar e, portanto, distante das questões e interrogações formuladas no campo” (GUIMARÃES, 2009, p. 49) e, ademais, alimenta a tese do descompasso entre o conhecimento histórico escolar e o acadêmico.

Guimarães (2009) entende que público-alvo das pesquisas (no caso os estudantes) deve ser levado em consideração no processo de produção e apresentação do conhecimento histórico, argumentando que embora a história escolar e a acadêmica não tenham a mesma natureza e procedimentos, pensá-las de forma autônoma traz prejuízos a ambas. Ou seja, para esse autor, a saída para o que ele chama de “crise do ensino de história” está na simetria entre o conhecimento acadêmico e o escolar, cuja responsabilidade de produção é do historiador, cabendo ao professor fazer o uso devido desse objeto do qual ele não participa de seu processo de elaboração.

Defender a primazia ou exclusividade da ciência histórica como *lugar de fala* (CERTEAU, 2002) da constituição do objeto a ser ensinado nas escolas negligencia as singularidades da cultura escolar (e da cultura da escola) que interpelam as relações entre os sujeitos que circulam por esse espaço, e as relações desses sujeitos com os conhecimentos legitimados como objeto de ensino. A aposta que aqui faço é a da potência da incorporação das questões da cultura escolar no processo de produção do conhecimento escolar, sem que isso represente quebrar vínculos entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar e, ao mesmo tempo, não conceba este como um amalgama mal feito a partir daquele, pois “a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar.” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34).

Na mesma linha de argumentação, Plá (2013a) entende que o conhecimento histórico escolar não é apenas uma adaptação do conhecimento histórico acadêmico, tampouco um objeto desvirtuado política e ideologicamente. Trata-se de um conhecimento produzido em outro lugar e que possui uso distinto, que constrói seus próprios regimes de historicidade e que possui suas próprias formas de verificabilidade. É uma forma particular, histórica e cultural de significar o passado. Para ele:

Ainda que vinculado de várias maneiras com o conhecimento científico, tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, e sim o uso público do passado dentro de uma sociedade. O resultado desse processo é o que denomino de conhecimento histórico escolar. (PLÁ, 2013a, p. 475, tradução minha).

Em outros termos, trata-se de incluir na cadeia equivalencial desse conhecimento escolar, elementos outros que não aqueles exclusivamente da ciência de referência, como destaca Gabriel (2017):

Trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem *epistemológica* e *axiológica* (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo. (GABRIEL, 2017, p. 25, grifos meus).

Os grifos assinalados no excerto apontam para a definição de limites no processo de configuração desse conhecimento, pois se esse saber não é o mesmo, tampouco uma versão reduzida do historiográfico, é preciso que hajam mecanismos de preservação da sua condição de *verdadeiro*, para que ele seja legitimado para ser ensinado nas escolas. É, pois, no campo da Epistemologia que essas configurações são forjadas em meio às disputas que sinalizam a ausência de incompatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, principalmente quando o que está em jogo é um conhecimento que se diferencia dos demais pela centralidade de questões temporais para pensar a humanidade, o que implica, necessariamente, o apelo às questões axiológicas.

Reflexões no campo da epistemologia reconhecem a diversidade de formas de conhecimento e seus processos de validação (MONTEIRO, 2007), pois a validade de apostar na epistemologia está na possibilidade de afirmar a existência de conhecimentos verdadeiros, válidos para serem ensinados em uma determinada área disciplinar (GABRIEL, 2017). Ou seja, defender a participação decisiva da cultura escolar no processo de produção dos saberes escolares não significa um “tudo pode”, pois o conhecimento escolar, nessa abordagem, é visto como “conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Nesse sentido, reafirmo que a aposta que aqui se faz é a do saber escolar⁷⁸ como configuração própria e original da cultura escolar, mas que precisa de interlocução com o

⁷⁸ Nesse estudo, não oporo com distinção de sentidos entre os significantes *conhecimento* e *saber*.

saber científico⁷⁹, haja vista a presença dos conteúdos na composição do conhecimento escolar, tal como abordei no Capítulo 2.

Assim, a epistemologia que confere o valor de verdade ao conhecimento histórico escolar não deve ser apenas aquela situada na ciência histórica, mas como defende Penna (2014), uma epistemologia que incorpore em suas reflexões questões relativas à função social dos saberes por meio do ensino. Incorporando questões de poder ao campo da epistemologia, Gabriel (2017) cunha o conceito de *Epistemologia Social Escolar* para dar conta das dimensões política e histórica como constituintes da noção de saber válido e legítimo para ser ensinado e aprendido nas escolas e, conseqüentemente, avaliado, que é o que aqui me interessa.

Esse conceito estaria inserido na perspectiva de Didática da História que aqui está sendo defendida, entendida como “lugar de fronteira” - lugar este “onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194), no caso, as culturas histórica e escolar, semelhante à abordagem francesa, e que se afasta da ideia de subdisciplina da ciência histórica, tal como na abordagem alemã. É nesse lugar que se estabelece o corte antagônico do que *é* e do que *não é* válido como conhecimento histórico escolar legítimo e verdadeiro.

Considero fértil explorar a proposição de Plá (2013a) sobre as ilusões que, em sua visão, ocultam as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar, como mencionado na seção anterior, para poder falar sobre a dimensão axiológica, concebida como incontornável, na estruturação desse saber. Naquela parte do texto apresentei como o autor aponta para a *ilusão disciplinar* como uma reafirmação do lugar da epistemologia da história como centro de legitimação da história escolar, o que contribui para um apagamento da sua especificidade ao colocar como polos binários e antagônicos a ciência e os valores, esvaziando a dimensão política que lhe é inerente pela função social que lhe é atribuída na formação cidadã específica do espaço escolar, e que contempla uma complexa teia de relações, pois ele se articula a:

tradições nacionalistas, intenções políticas, vínculos de derivação entre a historiografia profissional e a aula, definições psicológicas de aprendizagem, concepções pedagógicas que determinam as práticas docentes, prescrições

⁷⁹ Opto por usar científico ou historiográfico ou histórico *stricto sensu* ao invés de acadêmico, por entender que o escolar é também, em alguma medida, acadêmico, embora não necessariamente científico. Entendo que essa discussão merece aprofundamento teórico que, no entanto, escapa aos limites dessa tese.

curriculares que legitimam certas formas de pensar o passado, controles burocráticos, histórias de formação docente e história dos alunos que possuem suas próprias concepções de passado. (PLÁ, 2013a, p. 475, tradução minha).

Essa *ilusão disciplinar* pode ser entendida como efeito de outra ilusão, a *científica*. Nesta, há a crença de que o conteúdo de ensino é uma representação bastante fiel do conhecimento científico produzido pelos historiadores, fazendo com que quando a distância é percebida, é vista como falsificação ou obstáculo à aprendizagem da “verdadeira” história, reafirmando uma crença na equivalência epistemológica entre ambos os saberes (PLÁ, 2013a). A *ilusão científica* encontra eco em abordagens tais como a de Guimarães (2009) anteriormente mencionadas.

O autor mexicano ligado ao Ensino de História recorre à teoria da transposição didática de Chevallard para explicar o que ele entende ser a base dessa ilusão no que diz respeito ao campo da História. Para ele, se no âmbito da Matemática⁸⁰ é possível observar uma transposição didática linear entre saber científico, saber a ser ensinado e saber ensinado, na história essa linearidade se perde em função da política, da psicologia e das diferentes disputas historiográficas que transformam o conhecimento histórico escolar em algo amorfo sendo, portanto, condição *sine qua non* para a legitimidade da história escolar, negar a transposição didática e manter a *ilusão científica*. Assim, esta ilusão oculta uma condição irreduzível do conhecimento histórico escolar: sua dimensão política.

Aliada a essas duas ilusões está a *ilusão de neutralidade*, que seria um efeito da ilusão científica na perspectiva da racionalidade iluminista de ciência como sinônimo de neutralidade e verdade. De acordo com o autor, “O conhecimento científico, entendido com o adjetivo de neutralidade e assepsia política e de classe social, ocultou e ainda oculta antagonismos políticos de grande envergadura” (PLÁ, 2013a, p. 480, tradução minha). A relação entre as ilusões científica e de neutralidade pode ser explicada, segundo Plá (2013a), pela necessidade de suavização do caráter político da história escolar, e a escrita de livros didáticos por historiadores contribuem para a ilusão científica do que é político, pois como ele mesmo afirma:

O ensino de história se constitui por outro caminho, basicamente paralelo, a história como disciplina científica. Este feito é fundamental para compreender a ilusão de neutralidade dada pelo conhecimento científico ao ensino de História na atualidade, pois o que garante Cuesta Fernández é que o sentido do ensino de História encontra sua procedência na política, e não na ciência e que a posterior amalgamação entre

⁸⁰ Área sobre a qual Yves Chevallard desenvolve seus estudos no campo da Didática.

historiografia e ensino de História tem a intenção de dotar de uma aparência científica o que é eminentemente político. (PLÁ, 2013a, p. 479, tradução minha).

É, pois, a dimensão axiológica do conhecimento histórico escolar que se pretende mitigar quando se promovem essas três ilusões, que são complementares, e cujo ponto nodal é o apagamento da especificidade epistemológica do saber histórico escolar. Apoiadas nos estudos de Michel Develay, Monteiro (2007) e Gabriel (2017) entendem que o processo de didatização, isto é, de produção dos saberes escolares, são atravessados pela axiologização, correspondendo a uma “ética implícita”. Como afirma Monteiro (2007, p. 92), “a axiologização representa a opção feita no que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural – ênfases – omissões – negações”. Para Gabriel (2017, p. 27):

Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação em termos de finalidades de ensino e aprendizagem é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida.

A complexidade da articulação entre questões epistemológicas e axiológicas na configuração da história escolar criam o desafio de tornar a história ensinável ao mesmo tempo em que se garanta sua função formadora no plano cultural e político. Os instrumentos avaliativos no âmbito dessa disciplina escolar somam-se a esse desafio na medida em que são eles que em última instância vão definir as configurações legítimas desse conhecimento em termos de conteúdos, habilidades, competências, em suma, em relações com o saber.

Não à toa, Lautier (2011), com base em pesquisas empíricas realizadas na França, sinaliza uma discrepância entre o nível de conhecimento exigido para avaliações normativas e para a formação cidadã, como se houvesse um hiato que impedisse uma avaliação das aprendizagens históricas que contemplasse o domínio de conteúdos e a formação cidadã. Velasco (2013) também chega a essa conclusão tendo como contexto de pesquisa o Rio de Janeiro neste século XXI, de forma que as avaliações no âmbito da história escolar tendem a não avaliar o que escapa das finalidades científicas, escamoteando a função de formação cidadã, e reatualizando a combatida e criticada, mas sempre presente, memorização de conteúdos.

Uma saída teórica para esse fosso, e que explorarei de forma mais profícua na subseção seguinte vem de um elemento que institui o pensamento histórico, no qual convergem suas versões acadêmica e escolar: a estrutura narrativa. Gabriel e Monteiro (2014)

fazem a defesa da narrativa como elemento constitutivo do saber histórico em função do seu papel articulador no tempo histórico, pois ela absorve a tensão entre construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação. Em outros termos, Gabriel (2017) entende que a estrutura narrativa é responsável pela inteligibilidade do conhecimento histórico. Pensando mais especificamente no ensino, Cerri (2010) entende que articular passado, presente e futuro não é apenas um recurso para prender a atenção do aluno, mas estrutura de pensamento histórico.

Assim, com base nas discussões brevemente apresentadas até aqui, entendo que vale a pena investir em uma cadeia discursiva definidora do *escolar* que adjetiva o *conhecimento histórico* que contemple conteúdos cientificamente produzidos, valores, cultura do senso comum, cultura profissional, cultura escolar e cultura da escola, cujas articulações entre si, no contexto de cada sala de aula, imprimem uma marca de singularidade sem que se abra mão do domínio do verdadeiro definido como tal no entrecruzamento entre o *código disciplinar* e a *comunidade disciplinar* que ocorre na Didática da História.

4.2.2) O círculo hermenêutico e a avaliação: uma aposta na identidade narrativa

a prática da narrativa consiste numa experiência de pensamento através da qual nos exercitamos a habitar mundos estranhos a nós mesmos. Nesse sentido, a narrativa exercita mais a imaginação do que a vontade, embora continue sendo uma categoria da ação. (RICOEUR, 1997, p. 428).

A escolha dessa epígrafe se justifica pela preocupação com a questão prática da viabilidade de uma avaliação das aprendizagens históricas nas salas de aula da educação básica que contemple articuladamente a possibilidade de “tornar-se presença” (BIESTA, 2017) e produzir “experiência” (BONDÍA, 2002) e o conhecimento histórico escolar. Sendo, pois, como afirma o próprio Paul Ricoeur, uma categoria da ação, a *narrativa*, e mais especificamente a *identidade narrativa*, oferece um arcabouço teórico-metodológico capaz de tornar possível a avaliação das aprendizagens históricas, com todo o sentido de validação que toda prática avaliativa carrega, para além da incomunicabilidade da experiência psíquica do autor, de forma que o mal-entendido entre o sentido objetivo e a intenção subjetiva do autor é inevitável (RICOEUR, 2011). Em outros termos, para o inescapável hiato entre a subjetividade do autor e o que é por ele objetivado em meio a processos avaliativos, seja na

condição de avaliado, seja na condição de avaliador, a identidade narrativa emerge como opção.

Para explorar algumas categorias analíticas da obra de Ricoeur é minimamente necessário entender o que esse autor propõe em seu conjunto. De acordo com Gabriel (2012), a tese central de Ricoeur é afirmar a potencialidade do “terceiro tempo” ou “tempo histórico” com a qual opera a inteligibilidade narrativa, seja ela histórica ou ficcional. Ratificando esse entendimento, Cardoso Junior (2016, p. 221) aponta que “a tese básica de Ricoeur (1994, t. 1: 15) é a de que o tempo torna-se humano, isto é, acessível à compreensão do homem quando articulado narrativamente. Isto é assim, porque a narrativa é o modo pelo qual a experiência temporal pode ser esquematizada”.

Para sustentar sua tese, Ricoeur investe em uma teoria hermenêutica, isto é, uma teoria da interpretação, cujo objetivo é explicar o movimento pelo qual um mundo é exibido em um texto, rompendo com uma perspectiva tradicional de hermenêutica cuja tarefa era restituir a intenção do autor por trás do texto (CARDOSO JUNIOR, 2016). Nas palavras do próprio autor:

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala. (RICOEUR, 2011, p. 122).

Essa proposta de Ricoeur (2011) explicita sua perspectiva de que a narrativa histórica compreende este estatuto hermenêutico, cuja tríade, de acordo com o próprio autor, é composta por: compreensão, explicação e aplicação. (RICOEUR, 1997). Esse sentido de hermenêutica proposto, pensado para as disciplinas escolares, permite distinguir uma interpretação situada no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, comumente associada a restituir uma intenção original do autor, de uma interpretação no âmbito da disciplina História, que tem a ver com compreender e explicar o mundo exposto no texto.

Cardoso Junior (2016) situa o encontro da hermenêutica com a História na transição do século XVIII ao XIX, permitindo pensar uma saída teórica contra a tese do sentido único. A hermenêutica histórica “procura readaptar o problema da compreensão a partir da ideia de que todo significado é histórico” (CARDOSO JUNIOR, 2016, p. 215). As características do conhecimento histórico que ajudam a configurar essa hermenêutica são a multiplicidade de significados e sentidos em constante processo, e a assunção do leitor como partícipe na

construção de sentido, não lhe sendo exterior, de forma que ao impor um significado ao passado, o indivíduo passa a ter um nexó histórico que o leva a uma experiência totalizante, isto é, a um fechamento de sentido, como se colocasse a peça que faltava em um quebra-cabeça, ainda que o passado *per se*, não o seja. Ainda para esse estudioso, leitor de Ricoeur, em fins do século XX, a demanda da historiografia por hermenêutica é de viés epistemológico e filosófico, pois “os historiadores têm necessidade de saber se é possível escrever a história e, ao mesmo tempo, sustentar a ideia de que o curso do tempo é inteligível e, para tanto, dotado de sentido.” (CARDOSO JUNIOR, 2016, pp. 218-219).

É justamente a preocupação em construir e expor o mundo em perspectiva temporal que leva Ricoeur a desenvolver sua obra. Segundo esse filósofo, esse mundo precisa se tornar inteligível e é a narrativa que permite que ele assim o seja ao delinear os traços da experiência temporal, pois toda narrativa possui uma necessidade interna de coerência, independente de um mundo fora do texto (ELMIR, 2016). A inteligibilidade narrativa se dá num triplo movimento interpretativo – o círculo hermenêutico - não linear, contingente e sempre incompleto: prefiguração (competência de acompanhar uma história); configuração (construção da intriga, do texto); refiguração (encontro do mundo do texto com o mundo do leitor), de forma que é na narrativa que o sentido se constitui como ação.

Cada uma dessas etapas do círculo é chamada de mimese, e embora cada uma delas seja numerada (prefiguração – mimese I; configuração – mimese II; refiguração – mimese III), elas não ocorrem de forma linear, mas se relacionam dialeticamente. De acordo com Ricoeur (1994), apesar da passagem da mimese I a mimese III suscitar uma ideia de círculo vicioso, no qual a mimese II seria apenas uma ponte entre elas, essa ideia pode ser refutada, pois segundo ele, trata-se de “uma espiral sem fim que faz a meditação passar sempre pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente.” (RICOEUR, 1994, p. 112).

A mimese I corresponde ao tempo prático, do senso comum da linguagem, diz sobre uma pré-compreensão do mundo, que diz respeito a estruturas inteligíveis (estágio onde todos estão inseridos), fontes simbólicas (leituras das ações de acordo com o contexto), e intratemporalidade, que corresponde à forma como lidamos com o tempo, e do qual é impossível escapar, pois existe independente de você, sendo, portanto, anterior à sua tomada de consciência:

A intratemporalidade define-se como expressão da condição existencial humana, na medida em que nosso ser (“ser-aí”) caracteriza-se pelo fato bruto que nós estamos arremessados no meio das coisas, dos entes. A intratemporalidade, portanto, depende de uma “inquietação” ou “ser no tempo” constitutiva devido ao fato de que a temporalidade humana depende da descrição das coisas em meio às quais fomos

lançados. Ela depende, não da descrição de uma ou mais coisas que mantêm inquietos os entes, mas da própria “Inquietude” como constituição fundamental da existência. (CARDOSO JUNIOR, 2016, p. 223).

Nessa etapa do círculo já há uma competência para acompanhar uma narrativa, ela já é lida de alguma forma, de acordo com esses três elementos destacados, e isso é indispensável, pois “sem leitor que o acompanhe, não há ato configurante em ação no texto; e sem leitor que se aproprie dele, não há mundo desdobrado diante do texto.” (RICOEUR, 1997, p. 283). Assim, ao ter contato com narrativas escolares, os alunos as leem conforme sua intratemporalidade se manifesta, e de acordo com as apropriações que fazem do contexto macro e micro nos quais estão inseridos.

A mimese II representa a articulação entre tempo e narrativa em uma *intriga*, trata-se da tessitura da intriga, do tempo configurado, ou, em outros termos, da realidade organizada textualmente pelo narrador. É a produção de uma narrativa que articula vários momentos em um determinado contexto para um público específico, o que exige uma ordenação temporal. Ela articula as mimeses I e III, mas não sendo, intermediária entre ambas, pois integra a prefiguração e a refiguração do tempo. Assim, a tessitura da intriga trata de um “ato do juízo e da imaginação produtora” (RICOEUR, 1994, p. 118), constituindo-se em obra conjunta do autor do texto e do leitor, fruto de uma operação de síntese entre episódios e totalidades narrados, que Ricoeur (1994) denomina de *esquematismo*. Além desse *esquematismo*, há também no processo pelo qual a intriga é tecida, a *tradição*, pois as diversas atividades de configuração de intrigas criam gêneros que podem ser reconhecidos como paradigmáticos para uma cultura.

Fazendo um exercício de transposição para o problema de pesquisa que está sendo explorado nessa tese, é factível crer que a narrativa histórica tecida em cada sala de aula e validada por meio de instrumentos avaliativos é uma síntese das negociações - que ocorrem no âmbito da *comunidade disciplinar* entre o autor do texto (professor, livro didático) e o leitor (aluno) – atravessadas por tradições que configuram o *código disciplinar* da História. A linearidade cronológica, o eurocentrismo, o factualismo e a história política não seriam elementos constituintes de narrativas escolares paradigmáticas no ensino de História?

A intriga tecida na configuração do texto não se esgota sem a leitura, de forma que o texto nunca está absolutamente fechado, estando, portanto, permanentemente à espera de leitura, de sentido. A leitura retoma o ato configurante da intriga de forma a fazer parte do texto também, não havendo, portanto, oposição entre escrita e leitura. Como elucidada Ricoeur (1997):

Pudemos dizer, nessa ocasião [na obra *A metáfora viva*], que o mundo do texto assinalava a *abertura* do texto para o que está “fora” dele, para o seu “outro”, na medida em que o mundo do texto constitui relativamente à estrutura “interna” do texto uma intenção absolutamente original. Mas temos que confessar que, considerado à parte da leitura, o mundo do texto continua sendo uma transcendência na imanência. Seu estatuto ontológico permanece em suspenso: em excesso relativamente à estrutura, à espera de leitura. Só *na* leitura o dinamismo de configuração encerra seu percurso. E é *para além* da leitura, na ação efetiva, instruída pelas obras consagradas, que a configuração do texto se transforma em refiguração. (RICOEUR, 1997, pp. 275-276, grifos do autor).

É na mimese III que o tempo refigurado pela leitura se apresenta, correspondendo à interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor, ou em outros termos, a mimese III é responsável pela transição da configuração à refiguração que é operada pelo ato de leitura. De acordo Ricoeur, este “é o último vetor da refiguração do mundo da ação sob o signo da intriga” (1994, p. 118). Trata-se do espaço-tempo da compreensão (a aceitação radical da interpretação) da configuração a partir de uma tomada de consciência, o que garante a presença da subjetividade.

Nessa etapa, a temporalidade que compõe o mundo preconfigurado é também transformada, uma intriga específica é finalizada e precisa ser comunicada para ser reaberta em novo ato configurante por meio da interpretação, pois a recepção de um texto implica comunicação, uma vez que toda narrativa projeta um mundo e seus horizontes. O mundo fictício do texto e o mundo “real” do leitor se encontram, e são os limites e possibilidades desse encontro que passo agora a explorar para sustentar minha argumentação em torno da defesa de uma avaliação que permita que as aprendizagens históricas se constituam como refigurações das experiências temporais por meio da narrativa.

Embora muitos leitores de Ricoeur operem com as categorias *intriga* e *enredo* sem distinção, compreendo que mesmo estando situados em um mesmo campo semântico, esses significantes apresentam uma pequena diferença entre eles. Se a tessitura de uma intriga diz respeito à concatenação de eventos na configuração de uma narrativa, o enredo se constitui como contexto em meio ao qual a intriga se desenvolve e é tecida. Se a intriga é a ordenação temporal, o enredo é a possibilidade de tornar familiar o não familiar, o que Monteiro e Penna (2011) entendem como indispensável para tornar possível aos alunos a atribuição de sentidos ao mundo, e à compreensão da historicidade da vida social, e que no espaço escolar deve ser viabilizada entre professor e alunos, e entre alunos e conhecimentos. Nesse sentido, concordo com Gabriel (2012), quando ela afirma que:

Isso significa que a formação de enredo, no caso da narrativa histórica, traz a possibilidade de apreendê-la como estando sempre aberta a múltiplas inteligibilidades produzidas no encontro entre o mundo do texto (a história ensinada nos livros didáticos e/ou nas aulas dessa disciplina, por exemplo) e o mundo do leitor (as diferentes subjetividades posicionadas como alunos/as de história em contextos escolares). (GABRIEL, 2012, p. 202).

É tendo, pois, um enredo como base que uma narrativa é configurada. Para Elmir (2016):

o processo de enunciar uma história cumpre uma trajetória marcada de maneira complexa e interdependente entre pelo menos três elementos: aquilo que se quer contar (conteúdo/matéria), a maneira como se consuma esse contar (forma) e o suporte textual que realiza esse projeto (o gênero que o expressa). O enredo situa-se precisamente no interstício desses três fatores, fornecendo uma personalidade própria, em cada texto, a esta tríade: matéria/maneira/suporte. (ELMIR, 2006, p. 195).

Tendo, portanto, como função a quebra das barreiras entre o mundo do texto e o mundo leitor, o enredo compreende a ideia de persuasão. Assim, a própria aula de história, ou mais especificamente uma avaliação, podem ser concebidas como um enredo, pois nelas se encontram as condições a partir das quais uma narrativa é produzida, isto é, um texto emerge. A feitura desse texto, como já abordado, é finalizada pelo ato de leitura, mas o próprio texto apresenta um mundo e tenta persuadir o seu leitor a aceitá-lo por meio de estratégias retóricas, de forma que esses mecanismos retóricos mobilizados pelo autor para fazer parecer que a história narra-se sozinha, dentre as quais, hipoteticamente, o seu próprio apagamento, consistem em estratégia para que se observe a chamada “realidade social”. “Assim, a retórica da ficção põe em cena um autor implicado que, através de uma manobra de sedução, tenta tornar o leitor *idêntico* a ele mesmo.” (RICOEUR, 1997, p. 302, grifo do autor).

Para Ricoeur, há uma violência dissimulada em toda estratégia de persuasão, que somente é corrigida quando o narrador é digno de *confiança* para o leitor, o que é obtido quando “garante a seu leitor que não realiza a viagem da leitura com vãs esperanças acerca não só dos fatos relatados como também das avaliações explícitas ou implícitas dos personagens” (RICOEUR, 1997, p. 281), nesse sentido, “O leitor pressente o seu papel na medida em que apreende intuitivamente a obra como uma totalidade unificada.” (p. 279), enquanto o narrador indigno deixa o leitor sem saber até que ponto ele quer chegar. Essa perspectiva ricoeuriana, ainda que por outro caminho, revalida a aposta na proposta de Biesta (2017) da necessidade de *confiança* para que uma *linguagem da educação* se concretize nos processos de escolarização.

O próprio Ricoeur, porém, faz uma importante ressalva: “a leitura está *no* texto, mas a escrita do texto antecipa as leituras futuras. Com isso, o texto que deveria prescrever a leitura é atingido pela mesma indeterminação e pela mesma incerteza que as leituras futuras.” (RICOEUR, 1997, p. 285, grifos do autor). Pensando na avaliação das aprendizagens históricas, essa indeterminação das leituras da qual fala o filósofo é passível de ser articulada à noção de *espaço-disjuntivo* (BIESTA, 2017), tal como propus no capítulo anterior.

Com efeito, se um instrumento avaliativo pode ser o lugar da ordem ameaçada pelo uso que permite, no âmbito do ensino de História o risco de transgressão torna-se ainda mais acentuado pelo caráter narrativo de seu conhecimento que conduz a uma viabilidade de refiguração temporal de experiências. Em outros termos, reconhecer a pluralidade de possibilidades de refigurações narrativas amplia o leque de aprendizagens históricas válidas, à medida que esse compromisso está na elaboração do texto (o instrumento avaliativo, a intriga tecida por meio dele), mas também na completude contingente feita pelo leitor (o aluno que refigura a narrativa histórica a ele oferecida).

Estabelecendo um paralelo com a discussão mobilizada anteriormente sobre o processo de produção do saber histórico escolar, torna-se possível afirmar que a leitura encerra o processo de transposição didática adicionando-lhe mais um componente. Se o percurso desse processo se movimenta, não necessariamente de forma linear, entre o saber científico, o saber *a ser* ensinado, e o saber ensinado, a leitura pode ser entendida como a movimentação do saber ensinado ao saber aprendido, restando apenas sua validação.

É preciso sublinhar, porém, que a refiguração (leitura) não é completamente livre e nem reatualiza o sujeito pleno do Iluminismo, pois o texto, para além dos limites que apresenta, também constrange os processos de leitura, as possibilidades de refiguração. A dialética entre liberdade e coerção é interna ao processo criador e atravessa todo o processo hermenêutico, e é o próprio Ricoeur quem contribui para esse questionamento da plenitude do sujeito:

enquanto o leitor incorpora – consciente ou inconscientemente, pouco importa – os ensinamentos de suas leituras à sua visão de mundo, para aumentar a sua legibilidade prévia, a leitura é para ele algo diferente de um *lugar* onde ele se detém; ela é um *meio* que ele atravessa. (RICOEUR, 1997, pp. 303-304, grifos do autor).

Retomando os elementos que compõem a tríade hermenêutica, interessa-me ver mais de perto as relações entre compreensão e explicação, pois ambos participam da leitura, ou seja, da ação narrativa, pois como apresenta o próprio autor, “a compreensão é para a leitura o

que o que o evento do discurso é para a enunciação do discurso, e que a explicação é para a leitura o que a autonomia verbal e textual é para o sentido objetivo do discurso.” (RICOEUR, 2011, p. 102).

O termo interpretação deve ser aplicado a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão, pois é ela a dialética entre ambos, de forma que elas são fases de um único processo. O primeiro movimento da interpretação caminha da compreensão para a explicação, quando a compreensão “será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto todo” (RICOEUR, 2011, p. 105), que se pode chamar de *conjectura*. Daí, a explicação fará a mediação para um nível mais sofisticado de compreensão, gerando apropriação apoiada em procedimentos explicativos. Entendo, portanto, que a explicação possui um caráter fragmentário, enquanto a compreensão um caráter de totalidade, mas cuja explicação jamais será capaz de representar integralmente, posto que se trata de uma experiência psíquica do autor, e que esta é incomunicável por completo.

Essa proposta de Ricoeur permite validar também a perspectiva de aprendizagem histórica presente em Saddi (2016), entendida como momento do rompimento com os parâmetros até então vigentes de atribuição de sentidos ao mundo, como desestruturação dos referenciais, amplitude do tempo e do espaço e emergência de novos “demônios”, o que o autor chama de *estado de suspensão*, que é percebido como crise, como revolução, dado a mudança de paradigmas que provoca, e não como evolução, pois tal estado é impossível de ser comunicado, transferido e, pensando na avaliação, impossível de ser capturado por meio de exercícios, fazendo emergir com força o caráter intuitivo e gerando a necessidade de criação de mecanismos avaliativos no âmbito dessa disciplina que invista no estímulo a produção de conjecturas.

Produzir conjecturas históricas no processo de refiguração narrativa no espaço escolar gera a necessidade e o desafio da validação, que é, em última instância, feita pela avaliação e, como aqui vem sendo defendido, tendo como fonte de parâmetros a Didática da História, pois a narrativa histórica escolar deve garantir a preservação da cientificidade do conhecimento histórico e a inteligibilidade desse conhecimento pelos estudantes da educação básica. Assim, Se não há métodos para fazer conjecturas, há de se ter métodos para validar as conjecturas feitas. Ricoeur entende que os procedimentos de validação se aproximam mais da lógica da probabilidade do que de uma lógica da verificação empírica:

Mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira. Assim, no sentido relevante, a validação não é verificação. É uma disciplina argumentativa comparável aos

procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa. (RICOEUR, 2011, pp. 110-111).

A conjectura do sentido do texto se faz necessária porque a intenção do autor é impossível de ser alcançada, assim, deve avaliar-se à luz do próprio texto. A distinção entre intenção mental do autor e o texto desloca para o campo semântico a compreensão, de forma a substituir a intenção pelo sentido. Enfim, compreensão é conjectura e explicação é validação. De acordo com Gabriel (2012):

O corte epistemológico que se opera no plano dos procedimentos está diretamente relacionado com a autonomização da explicação histórica e se justifica por três aspectos inerentes à natureza desse saber: a necessidade de conceituação, a procura de objetividade e os limites dessa objetividade. (GABRIEL, 2012, p. 194).

A compreensão fenomenológica é igualmente apontada por Lautier (2011) como traço comum entre a história escolar e a história acadêmica. Essa autora assinala os processos cognitivos para a apropriação de conhecimentos históricos que, em sua visão, não se diferem em relação aos historiadores, professores de história e alunos: seleção de informação, interpretação figurativa, recursos à analogia e à metáfora. Essas operações cognitivas são mobilizadas por meio de uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido, contudo, a aprendizagem escolar da história mobiliza outros registros de pensamento e é interpelada por constrangimentos da situação didática que não são vistos aqui como deformadores dessa aprendizagem, mas como condição de possibilidade para que elas possam ser validadas, condição indispensável para manter a escola no domínio do verdadeiro, como discutido anteriormente.

Por se referir ao vivido, a inteligibilidade histórica não é apenas lógica (MONTEIRO; PENNA, 2011), e é a estrutura narrativa que condensa as demais operações cognitivas que configuram essa inteligibilidade. Lautier (2011) argumenta que a interpretação figurativa refere-se às imagens-chave que contribuem para a construção de representações significativas. As metáforas, em sua visão, cumprem um importante papel, pois “tornam-se o *núcleo imagético* que estrutura representações socialmente compartilhadas” (LAUTIER, 2011, p. 45, grifos da autora). Já as analogias assumem destacada função na dimensão temporal do conhecimento histórico, podendo ser passado-presente ou passado-passado. Monteiro e Penna (2011) referendam essa perspectiva e sublinham que o uso da comparação e o risco de anacronismo são inerentes ao ensino escolar da História, e é na avaliação que se torna possível observar os limites aceitos para a comparação e o uso controlado de analogias.

Esses elementos destacados por Lautier (2011) foram identificados por meio de sua pesquisa sobre a circulação dos saberes históricos em sala de aula. A autora traça um quadro interessante sobre a apropriação por parte dos alunos da educação básica do conhecimento histórico que é ensinado:

Em todos os casos observados, ancoragem e objetivação são acionados; acompanhados de todos os processos de seleção das informações (ocultação, recusa, transformação), e completados pelos processos de figuração, o recurso à analogia e à metáfora. Entretanto, as expectativas da situação escolar não podem satisfazer-se destas únicas modalidades de apropriação. *A responsabilidade da aprendizagem escolar da história envolve outras modalidades, outros registros de pensamento.* (LAUTIER, 2011, p. 47, grifos meus).

O grifo assinalado no excerto trazido da autora francesa permite destacar a necessidade de diversificação de instrumentos avaliativos, pois eles se constituem como espaço privilegiado de registro de pensamento. É também nesse sentido que a *identidade narrativa* apresenta potencial para pensar a avaliação das aprendizagens históricas, pois para além da tradição paradigmática que contextualiza e constrange as refigurações permitidas nos típicos instrumentos avaliativos utilizados nas salas de aula de História, ela admite o “tornar-se presença” e a produção de “experiências” ao fazer a ponte entre o tempo cosmológico coletivo e o tempo fenomenológico individual, constituindo-se, pois, como tempo narrado (RICOEUR, 1997).

Terceiro tempo (tempo narrado) é o entrecruzamento entre a história e a narrativa, que gera a *identidade narrativa*, sendo o termo identidade concebido com o sentido de uma categoria da prática. A identidade possui um nome próprio, e apenas a narrativa é capaz de oferecer subsídios para pensar a permanência desse nome próprio ao longo de toda a vida. “A história narrada diz o *quem* da ação. A *identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa.*” (RICOEUR, 1997, p. 424, grifos do autor). É preciso sublinhar que a identidade narrativa não coincide com uma identidade pura, entendida como essência, mas se refere à condição do “tornar-se presença” se manifestar, de forma que se torna possível pensar que a narrativa é o ontológico do sujeito (GABRIEL; MENDES, no prelo).

O conceito de *identidade narrativa*, portanto, não compreende uma noção de identidade como um mesmo (*idem*), correspondendo a algo que não muda, que é o mesmo do nascimento até a morte, mas apresenta a identidade como um si mesmo (*ipse*), que compreende mudanças na coesão do eu singular. “A ipseidade é, assim, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo.” (RICOEUR, 1997, p. 425). O autor esclarece:

a diferença entre *idem* e *ipse* não é senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. A ipseidade pode escapar ao dilema do Mesmo e do Outro, na medida em que sua identidade se baseia numa estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo. O si mesmo pode, assim, ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. (RICOEUR, 1997, p. 425, grifos do autor).

A relação que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico escolar faz parte da constituição da ipseidade, que representa um movimento que tanto pode ser individual, como pode ser coletivo. É na mimese III, no ato de refiguração, que a identidade narrativa se manifesta. É ali que as narrativas oferecidas pelo professor são ressignificadas à luz das experiências e expectativas. É ali que se desenvolve o que Cerri (2010) nomeia como *competência narrativa*, que sintetiza as dimensões do tempo, do valor e da experiência. A competência narrativa “resulta de um aprendizado, e se reconstrói continuamente, em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos” (CERRI, 2010, p. 274).

A temporalidade que é inerente ao conhecimento histórico, o valor que corresponde à dimensão axiológica que também é inerente ao saber histórico escolar, e a experiência, que diz respeito, em uma perspectiva micro, à significação que o indivíduo impõe às narrativas históricas que lhe são ofertadas, interpelam a ipseidade do sujeito e configuram sua identidade narrativa, produzindo efeitos sobre as refigurações do conhecimento histórico feitas pelo aluno. A ipseidade de Ricoeur pode ser entendida como processos de subjetivação e de identificação que, quando expressa em algum suporte, contempla também os processos de objetivação que, no caso dos sistemas educacionais, constituem o objeto a ser avaliado.

Se a avaliação contempla a refiguração feita pelos alunos das narrativas explicadas pelos professores em sala de aula – processo este marcado pelos limites do próprio texto, pelos constrangimentos do contexto de escolarização, pela mobilização de subjetividades, a identidade narrativa objetivada nos instrumentos avaliativos disponibilizados também será objeto de leitura por parte daqueles que na ordem social escolar estão legitimados a estabelecer o corte antagônico das narrativas que podem, ou não, ser consideradas válidas (os professores), implicando assim uma nova inserção na espiral que caracteriza o círculo hermenêutico. Ou seja, a leitura do aluno objetivada em um instrumento avaliativo leva à necessidade de leitura do professor, que não mais estará, no contexto do círculo hermenêutico, na mesma posição de quando produziu o texto oferecido ao aluno para leitura, sustentando a

tese ricoeuriana de um círculo espiralado. Se é a leitura que finaliza o texto, o que se avalia *não* é necessariamente o que foi escrito no texto, mas o que foi compreendido pelo leitor, havendo aí uma discrepância que torna a avaliação um ato *impossível*.

Mais do que a dificuldade de avaliar aspectos relativos à formação cidadã/cívica, como apontado por Lautier (2011), a impossibilidade da avaliação no ensino de História parece estar no hiato inescapável entre o escrito e o lido, quando se trata de permitir refigurações das narrativas históricas, sendo então a memorização de conteúdos a saída prática encontrada para tornar possível avaliar no âmbito dessa disciplina escolar.

A possibilidade de fazer trabalhar essa aporia é investindo no sentido de análise de probabilidade e de argumentação para o significativo *avaliação*, tal como proposto por Ricoeur. Isso significa admitir que identidades narrativas fixadas em instrumentos avaliativos devem abarcar relações pessoais com o conhecimento histórico escolar (conteúdos científicos incluídos) e compromisso com valores democráticos, de forma que o *eu* que está sendo narrado, que não existe *a priori*, mas emerge e se torna presença nessa narrativa, não seja uma autoexpressão qualquer, mas um *eu* que se relaciona nas/com as temporalidades, justificando a pertinência do ensino de História como instituição de formação.

A identidade narrativa, portanto, não implica abandonar os conhecimentos, mas se relacionar com eles. Ela permite romper com o caráter teleológico do conhecimento histórico escolar ao, por exemplo, imaginar outros passados e presentes possíveis, e isso só é passível de ser feito se houver aprendizado com conteúdos. Ela permite romper com a tautologia que caracteriza os exercícios nessa disciplina escolar (ROCHA, H, 2009), isto é, romper com a pura repetição para permitir a emergência do sujeito por meio da “adequação entre a singularidade da solução que constitui por si mesma a obra e a singularidade da conjuntura de crise” (RICOEUR, 1997, p. 280), se se considera uma obra como a solução de um problema forjado. “Numa palavra, a identidade narrativa é a solução poética do círculo hermenêutico.” (RICOEUR, 1997, p. 427). O lugar social de validação dessas identidades narrativas produzidas em situação escolar é a Didática da História, que hibridiza o código e a comunidade disciplinares da História, e a epistemologia da História e a Epistemologia Social Escolar, formando uma *cultura histórica escolar* que serve de base para a definição de exigências cognitivas específicas do *pensar historicamente* no contexto escolar.

4.3) Exigências cognitivas e pensar historicamente: *rastros* nos exercícios de livros didáticos

pensar na perspectiva histórico-temporal constitui-se na capacidade de lidar com três dimensões da temporalidade histórica: a dimensão física (o tempo cronológico), a dimensão social (o tempo vivido individual e coletivamente, experienciado diretamente e/ou apropriado por meio da memória dos grupos) e a dimensão histórica (marcada por operações cognitivas que se realizam sobre o estudo de fontes variadas e sobre o conhecimento histórico produzido) (SIMAN, 2015, p. 213, grifos meus).

A citação apresentada como epígrafe para essa última parte do capítulo sintetiza os três elementos que defendo como indispensáveis ao processo de avaliação das aprendizagens históricas em uma perspectiva democrática: relação com o conhecimento histórico escolar, mobilização de experiências individuais e coletivas *no* e *com* o tempo e ativação de operações cognitivas. Essa tríade articulada é que sustenta a possibilidade dos estudantes compreenderem a historicidade da vida social (MONTEIRO, 2007; TUTIAUX-GUILLON, 2011) e atribuírem sentido ao tempo (ROCHA, H, 2009; CERRI, 2010), de pensar historicamente, enfim.

Operar com esse fechamento de sentido sobre a categoria *pensar historicamente*, é situá-la na perspectiva da *cultura histórica escolar*, rompendo, pois, com a perspectiva desenvolvida no âmbito da educação histórica que inscreve essa categoria apenas na racionalidade histórica, de forma a sugerir que *pensar historicamente* seja desenvolver os conteúdos procedimentais do historiador, isto é, considerar a compreensão histórica como processos de pensamento que permitam interpretar os conteúdos históricos por meio de estratégias próprias da disciplina, de forma que os alunos devam participar da prática do historiador (GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, 2014) ou, em outros termos, “Pensar historicamente para o mundo da investigação em ensino de história é sinônimo do método do historiador.” (PLÁ, 2013b, p. 241, tradução minha).

O método é criado para garantir objetividade procedimental que evita, dentro do possível, excesso de subjetividade que reduziria a qualidade da produção histórica, mas como todo vestígio do passado se constitui como fonte, o que inevitavelmente, exige dimensões abstratas e interpretativas, o *pensar historicamente* é identificado como histórico e cultural. A

maior crítica de Plá (2013b) a essa forma de conceber o pensar historicamente está nas questões da objetividade procedimental (método do historiador) e da interpretação crítica, que na visão do autor, conforme mostrado ainda no Capítulo 1, corresponde não a um exercício crítico, mas, sobretudo, analítico, tendo como efeito o esvaziamento da dimensão política que integra o *código disciplinar* da História, e que passa a ser vista como obstáculo para o desenvolvimento da interpretação crítica do passado.

Pensar historicamente na perspectiva da cultura histórica escolar é, ao mesmo tempo, incorporar os constrangimentos das situações didáticas como condição desse pensamento; é articular mudanças, permanências e cronologias em uma totalidade precária que articula processos de subjetivação, identificação e objetivação; é considerar a bagagem trazida pelo aluno para a viagem no tempo que uma aula de história deve proporcionar (ROCHA, H, 2009); é descentrar-se em busca da empatia necessária à compreensão dos movimentos de homens e mulheres que viveram outros presentes que não o nosso; é incorporar as experiências produzidas no tempo vivido narrado de forma a produzir novas experiências; é assumir a indução e a intuição como seus componentes (SIMAN, 2015); é incorporar a sensibilidade e a imaginação em seu processo constitutivo (PEREIRA; CHEPP, 2018); é, pois, como sugere Plá (2013b), articular as implicações da socialização e subjetivação dos processos de escolarização.

Todas essas dimensões assinaladas dialogam com as noções ricoeurianas de *texto* e *leitura*, discutidos na seção anterior, preservando a perspectiva temporal intrínseca ao conhecimento histórico. Para Siman (2005, p. 119):

Pensar historicamente supõe a capacidade de *identificar e explicar* permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de *relacionar* os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de *identificar* simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de *relacionar* diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe *identificar*, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (grifos meus).

Identificar, explicar e relacionar são operações cognitivas não restritas à história escolar, havendo, portanto, a necessidade de complementação para que elas se tornem operações cognitivas históricas, e o elemento que confere essa identidade é a dimensão temporal, como o excerto de Siman (2005) aponta. Dessa forma, se torna possível afirmar que pensar historicamente não é algo dado, mas aprendido, e comporta operações cognitivas e afetivas, cujo objetivo é passar “de um tempo social imediato, desarticulado, para um tempo

histórico-social, pensado, refletido e instrumentalizado por operações mentais e afetivas que “desnaturalizem” o seu conteúdo e a própria história.” (SIMAN, 2005, p. 140, grifos da autora).

Transitar no tempo interpela as afetividades sem um sentido previamente definido. Mergulhar no passado, atribuir sentidos outros para o presente em função desse mergulho, assim como sonhar ou temer futuros possíveis não possuem um caráter positivo ou negativo antes do mergulho ser feito e nem atinge a todos da mesma forma, pois o mergulho não é apenas coletivo, mas, sobretudo, individual, mobilizando bagagens singulares, mas que de forma aparentemente paradoxal, comportam experiências coletivas, reativando assim a tensão universal/particular inerente aos processos de significação do mundo.

No seio da disciplina escolar História, esse movimento significa reconhecer, como o faz Gabriel (2013b), a alteridade como elemento estruturante do conhecimento histórico escolar. Para essa autora, o currículo de História é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade das demandas de diferença e espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas, nas quais o “outro” está sempre presente. Dito de outra forma, “nós” e “outros” são constituídos nas refigurações narrativas que articulam presente, passado e futuro, não existindo, pois, *a priori*. Tais refigurações exigem descentramento do sujeito. Descentrar significa ter a capacidade de compreender o tempo para além do presente imediato, isto é, deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas (MIRANDA, 2005). Já a ausência dessa capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História (SIMAN, 2005). Essa mesma autora reafirma categoricamente a importância do descentramento do sujeito para o *pensar historicamente*:

O pensamento histórico exige a descentração, cujo significado é a capacidade de se colocar no lugar do outro, em outros tempos e lugares. E essa exigência da aprendizagem histórico-temporal é também exigência para a construção de uma sociedade democrática, marcada por relações de alteridade. (SIMAN, 2015, p. 208).

O descentramento exigido pelo *pensar historicamente* é passível de validação se a avaliação de aprendizagens históricas for tomada, como discutido no Capítulo 3, como *visita*, na perspectiva defendida por Biesta (2017). E é a *identidade narrativa* a saída proposta aqui para o enfrentamento desse desafio teórico-prático.

Pereira e Chepp (2018) defendem a escrita de narrativas históricas por discentes com base na criação e imaginação, pois ler e escrever conformam a subjetividade e determinam um

sentido, assumindo assim, compromisso com a autoria, com o “tornar-se presença”, com a construção de “experiências”, escapando à cópia e à repetição dos argumentos do texto que lhe é oferecido em sala, seja do livro didático, do professor, ou de qualquer outro polo enunciador de narrativas históricas, fugindo da prisão da palavra dada, pois para esses autores, “Escrever e ler estando em abertura e exposto às forças que vêm de Fora é algo que implica fazer dessas práticas não simplesmente exercícios de representação ou de comunicação, mas torná-las, por excelência, atividades do pensamento.” (PEREIRA; CHEPP, 2018, p. 2).

É nesse movimento imaginativo que o aluno é capaz de atribuir sentido ao tempo, rompendo com uma perspectiva ainda hegemônica que situa a escola, a aula de História, e principalmente a avaliação no âmbito dessa disciplina, como meros espaços de reprodução das cronologias e de uma História fria e disciplinada. Perceber o tempo como labiríntico ou rizomático, como argumentam Pereira e Chepp (2018), possibilita uma leitura de um determinado contexto como efeito de diversas alternativas que se apresentaram no jogo de forças, rompendo com o caráter tautológico e teleológico que caracterizam as narrativas discentes (re)produzidas nos instrumentos avaliativos dessa disciplina.

Assim como já anteriormente abordado em diversos pontos dessa tese, toda proposição para as relações de ensino-aprendizagem, na perspectiva aqui assumida de manter o compromisso da escola com o domínio do verdadeiro, gera a necessidade, em forma de desafio, de igualmente pensar em modos de validação e legitimação das narrativas. Nesse sentido, entendo, assim como esses autores que argumentam em favor de uma narrativa histórica discente que se situe na partícula “e” que se estabelece entre a ciência, o acaso e a arte, que “a imaginação não é inimiga de uma leitura responsável e rigorosa do passado, mas é parte de uma leitura do passado como passado prático que, seja pelo pertencimento ou pelo estranhamento, oferece um posicionamento ético e político diante do presente e do futuro.” (PEREIRA; CHEPP, 2018, p. 17).

Esse entendimento mantém a relação com o conhecimento histórico, o faz dialogar com o vivido, preserva as perspectivas temporal, política e axiológica que configuram esse conhecimento em sua dimensão escolar, deslocando para a Didática da História a responsabilidade de validação.

No que diz respeito às habilidades cognitivas que se relacionam com o *pensar historicamente*, foi identificado no Capítulo 2 que atualmente as habilidades e competências têm, no contexto internacional, se sobreposto aos conteúdos conceituais e factuais, enquanto no Brasil os conteúdos continuam desfrutando de enorme prestígio, não perdendo em importância para as habilidades e competências. Em pesquisa cujo objetivo era analisar

construções discursivas feitas por professores de História sobre o que seriam “bons alunos de história”, Bahiense (2014) identificou que para além das marcas pedagógicas que possuem caráter amplo e informam apenas sobre as expectativas que dizem respeito à função social de aluno, há também marcas que assinalam as especificidades da história escolar em relação às operações cognitivas. As mais citadas pelos docentes participantes da pesquisa foram compreender, relacionar, criticar, questionar e interpretar. Essas operações cognitivas aparecem atreladas ao conceito de tempo (noção processual que envolve rupturas e continuidades) e pressupostos axiológicos (cidadania, direitos, trabalho, regimes políticos, democracia, tirania e liberdade), responsáveis pela adjetivação “históricas escolares” a ser impressa às operações.

Comparando essas operações cognitivas levantadas pelos docentes de História com o Quadro 2 apresentado no capítulo anterior (p. 183), é possível apontar que as operações mais sofisticadas, se considerada a hierarquização proposta por Torres Santomé (2017) no referido quadro, são *criticar* e *questionar*⁸¹, classificadas no segundo nível dentre sete possíveis. Depois, no quarto nível podem ser situadas *interpretar* e *relacionar*⁸², ficando no penúltimo nível o *compreender*. Mais importante do que essa hierarquização, que desconsidera as especificidades epistemológicas de cada área disciplinar, é propor possibilidades de integrar essas operações e, novamente, a *identidade narrativa* emerge como esse espaço de tornar possíveis as aprendizagens históricas em perspectiva democrática, articulando todas essas operações cognitivas, além daquelas propostas por Siman (2015) e Pereira e Chepp (2018).

Se Torres Santomé (2017) adverte que o viés de comparação é o critério principal que norteia a seleção das operações cognitivas a serem exigidas nas tarefas propostas pelos livros didáticos, seguindo a lógica que imprime à avaliação da aprendizagem um perfil de exame, interessa aqui identificar se e como isso se dá em relação ao ensino de História no Brasil. Como foi feito em todos os capítulos anteriores, apresento uma análise por meio dos entrecruzamentos entre uma dimensão avaliativa, no caso as *exigências cognitivas*, e os *eixos históricos de problematização*.

Para fins de organização, divido a análise de acordo com as seções de atividades dos livros didáticos⁸³ que estão servindo como empiria, deixando para o final uma síntese que

⁸¹ Embora o significante *questionar* não esteja expresso no quadro, dada sua equivalência semântica com o significante *criticar* no contexto de uma ordem social escolar, o coloco nesse mesmo patamar. Registre-se também que o quadro não foi produzido especificamente para pensar sobre o conhecimento histórico.

⁸² Ambas semanticamente encaixadas no âmbito da operação cognitiva *analisar*.

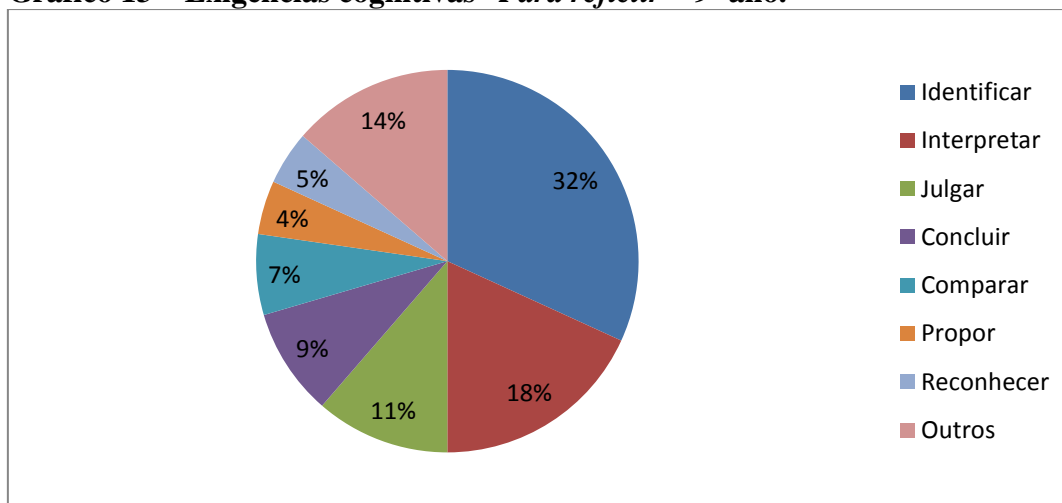
⁸³ Com exceção da seção *integrando com*, cujas discussões sobre ela já travadas nos demais capítulos dão conta das operações cognitivas que exige.

configura o panorama das exigências cognitivas legitimadas no processo de validação de aprendizagens históricas, e identificadas prioritariamente pelo comando da questão e/ou, quando necessário, pelo gabarito ou fonte.

Para refletir

Nessa seção que aparece entremeada a narrativa condutora, para além das dificuldades em classificar a dimensão avaliativa *exigências cognitivas*, é possível perceber a hegemonia de propostas de *identificação*, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, como os Gráficos 13⁸⁴ e 14⁸⁵ comprovam.

Gráfico 13 – Exigências cognitivas –*Para refletir* – 9º ano.

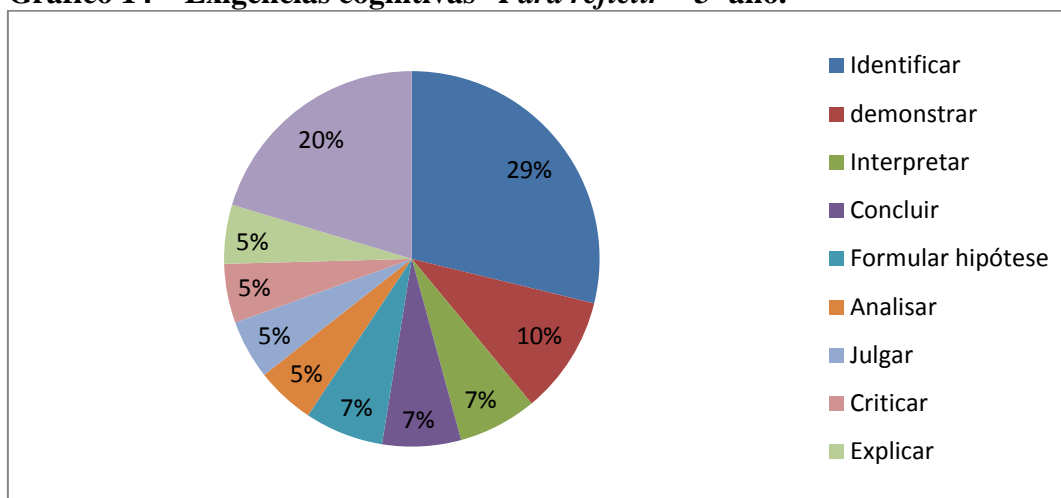


Fonte: Elaborado pelo autor.

⁸⁴ O item Outros compreende todas as operações que foram identificadas uma única vez: avaliar, intuir, nomear, explicar, formular hipótese e argumentar.

⁸⁵ O item Outros compreende operações que foram identificadas duas vezes (reconhecer, traduzir, argumentar, mobilizar o vivido) e operações que apareceram uma única vez (definir, sintetizar, descrever e propor).

Gráfico 14 – Exigências cognitivas –Para refletir – 3º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A *identificação*, principalmente com base em textos que podem ser jornalísticos, historiográficos, músicas, ou produzidos pelo próprio autor dos livros didáticos consiste na busca na própria fonte de referência para as questões, das respostas solicitadas, bastando ao aluno para acertar a questão, identificar o trecho adequado para o que o enunciado solicita, enfraquecendo a perspectiva de *fonte histórica* aqui assumida.

Considerando a singularidade dos exercícios de livros didáticos que se distinguem das provas, por exemplo, em relação à consulta de materiais, é possível afirmar que a identificação, de certa forma, corresponde à memorização que é comumente exigida nas provas, haja vista a necessidade de busca na palavra do professor ou de qualquer outro suporte que tenha sido hegemônico durante as aulas para que se acerte a questão.

Essa operação cognitiva que muitas vezes, principalmente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, tende a ser confundida com a competência de *interpretação*, aqui não o é, tendo como referência para essa distinção a leitura de Ricoeur feita por Cardoso Junior (2016) e apresentada anteriormente, na qual uma interpretação tradicional⁸⁶ pressupõe a busca de um significado “escondido” pelo autor. Entendo que esses casos não embasam uma perspectiva de *interdisciplinaridade* em termos epistemológicos ou ontológicos, mas tão somente metodológicos. A Imagem 66 ilustra essa distinção.

⁸⁶ Embora o autor chame de *histórica*, prefiro nomear como *tradicional* para evitar confusões como se o significante *histórica* assumisse o sentido de referente à disciplina História, e não apenas como referente ao passado em termos de tradição, como é o caso.

Imagem 66 – Identificação e interpretação – Para refletir – 9º ano.

a) A relação entre a guerra e o avanço tecnológico ocorrido durante a Primeira Guerra.

a) Qual é o assunto principal do texto?

b) Interprete. O que o autor quis dizer com “‘delicada’ homenagem a Fräulein Bertha”? b) O autor quis dizer que a decisão de colocar o nome da filha no canhão foi uma homenagem nada delicada.

c) Qual o significado de “eficientes máquinas de moer carne” no texto?

d) O que se pode concluir e está explícito no texto?

e) Debata, reflita e opine: o que fazer para que Estados Nacionais, grupos políticos e pessoas coloquem a tecnologia a serviço da humanidade e não da guerra?

c) No texto, a expressão “eficientes máquinas de moer carne” pode ser entendida como eficientes máquinas de matar pessoas.

Em 1915, a Itália rompe com a Alemanha e alia-se à Tríplice Entente. E, enquanto milhares de jovens morriam nas trincheiras, outros países entravam na guerra: Itália, Romênia e Grécia entraram ao lado da Grã-Bretanha; Bulgária e Império Turco-Otomano, ao lado da Alemanha. No início de 1917, a Alemanha decidiu adotar a guerra submarina passando a bombardear qualquer navio encontrado em águas inimigas. O afundamento do navio estadunidense Lusitânia, pelos alemães, foi um dos motivos da entrada dos Estados Unidos na guerra, naquele mesmo ano.

Seguindo os Estados Unidos, outros países americanos, inclusive o Brasil (que também teve o navio Paraná afundado pelos alemães), engajaram-se no conflito ao lado da Tríplice Entente.

d) O texto permite concluir que a guerra estimulou o aperfeiçoamento das armas e equipamentos de guerra.

e) Pessoal. Professor: a questão oportuniza a reflexão sobre o uso responsável dos avanços tecnológicos por parte de Estados Nacionais, grupos políticos e pessoas.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 37).

O item *a* foi classificado como *identificação*, pois a resposta apresentada como gabarito é praticamente o título do texto de referência (“Tecnologia e guerra”). Já os itens *b* e *c* foram classificados como de interpretação em uma perspectiva tradicional, pois a resposta considerada correta não estava explícita no texto, demandando um exercício analógico (eixo de temporalidades) para inferir o que o autor do texto quis dizer com as expressões selecionadas pela questão. Ademais, no item *b*, o próprio comando da questão explicita a necessidade de busca *pelo que o autor quis dizer*.


Embora quando presente (e o é bastante, haja vista ocupar a segunda posição dentre as exigências cognitivas identificadas no 9º ano) a operação *interpretação* seja hegemonicamente a de viés tradicional, há também àquela que mobiliza a teoria da interpretação ricoeuriana, na qual se busca mostrar como um mundo é exibido em um texto. A Imagem 67 permite identificar os dois tipos de interpretação.

Imagem 67 – Interpretação tradicional e histórica – *Para refletir* – 9º ano.

O trecho a seguir é da letra de **Disparada**; leia-o com atenção:

<p>Prepare o seu coração Pras coisas Que eu vou contar Eu venho lá do sertão Eu venho lá do sertão Eu venho lá do sertão E posso não lhe agradar...</p> <p>Aprendi a dizer não Ver a morte sem chorar E a morte, o destino, tudo A morte e o destino, tudo Estava fora do lugar Eu vivo pra consertar...</p> <p>Na boiada já fui boi... Mas um dia me montei Não por um motivo meu, Ou de quem comigo houvesse [...]</p> <p>Então não pude seguir Valente em lugar tenente</p>	<p>E dono de gado e gente Porque gado a gente marca Tange, ferra, engorda e mata Mas com gente é diferente [...]</p> <p>BARRÓS, Théo de; VANDRÉ, Geraldo. Disparada. Disponível em: <http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46166/>. Acesso em: 19 maio 2015.</p>
--	--

O intérprete Jair Rodrigues, 1966.



a) O que esta letra conta? **a)** Conta a aventura de um boieiro vindo do sertão do Nordeste.

b) O que será que ele quis dizer com “Na boiada já fui boi”? **b)** Quis dizer que já foi oprimido, guiado, já levou “vida de gado”.

c) Em que trecho da letra fica evidente a crítica ao Regime Militar?
c) “Porque gado a gente marca/Tange, ferra, engorda e mata / Mas com gente é diferente...”.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 229).

Enquanto os itens *a* e *b* são classificados como interpretação tradicional, inclusive com este último sendo taxativo na busca do “segredo” escondido pelos compositores Théo de Barros e Geraldo Vandré, o item *c* exige que se tenha contato anterior com narrativas sobre o conteúdo de regime militar que destaque a tortura como prática comum do período, e que destaque a arte, e em especial a música, como forma de resistência ao regime arbitrário, tornando possível ao aluno compreender o texto e produzir uma resposta válida para a questão.

No ensino médio se pode observar nos gráficos maior variedade da dimensão avaliativa *exigências cognitivas* na comparação com o ensino fundamental, sugerindo uma perspectiva de progressão, ou ao menos alargamento dessas exigências, o que está em sintonia com a lógica de que o *pensar historicamente* corresponde à progressão cognitiva dos alunos (GÓMEZ; ORTUNÕ; MOLINA, 2014) e de que a apropriação das dimensões de temporalidade não é linear, ocorre em níveis desiguais, mas sempre com complexidade crescente (SIMAN, 2015). No entanto, tal qual mostrado em relação a este segmento da

educação básica, no 3º ano a operação básica e simples de *identificação* foi predominante nos exercícios propostos nessa seção. A Imagem 68 apresenta uma interessante articulação entre diferentes operações.

Imagem 68 – múltiplas operações cognitivas – Para refletir – 3º ano.

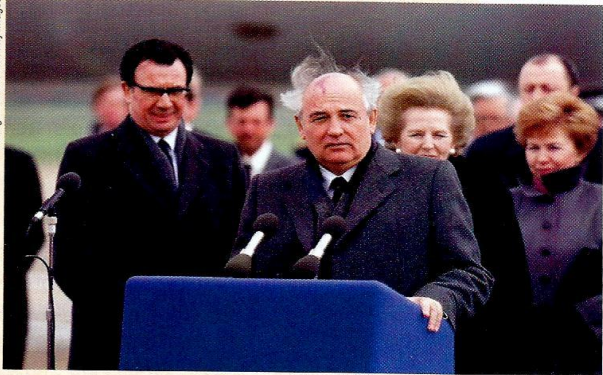
Para refletir

Veja o que Gorbachev disse sobre a crise que herdou dos governos anteriores:

Temos enormes somas concentradas nos fundos sociais [...]. A assistência médica é grátis, bem como a educação. Os indivíduos são protegidos dos reveses da vida e sentem-se orgulhosos disso.

Mas constatamos também que pessoas desonestas tentam explorar essas vantagens do socialismo. Conhecem apenas seus direitos, mas não querem saber de seus deveres. Trabalham mal, esquivam-se de trabalho e bebem demais. Há um grande número de indivíduos que adaptou as leis e os costumes vigentes para servir a seus próprios interesses egoístas. Dão pouco à sociedade mas conseguem, apesar disso, obter tudo que é possível dela, e até mesmo o que parece ser impossível: vivem de rendas imerecidas.

GORBACHEV, Mikhail. *Perestroika: novas ideias para o meu país e o mundo*. Trad. J. Alexandre. São Paulo: Best Seller, 1988. p. 31.



Georges De Keerle/Getty Images

▼ Mikhail Gorbachev, em fotografia de 1989, em Londres, Inglaterra.

a) O que Mikhail Gorbachev critica nesse trecho? a) Ele critica as pessoas desonestas que exploravam as vantagens do socialismo soviético.

b) Na nossa sociedade também há pessoas que conhecem apenas seus direitos, mas não querem saber de seus deveres? Comente. b) Resposta pessoal.

c) O que você pensa sobre isso? c) Resposta pessoal. **Professor:** a intenção é colocar o aluno em contato com uma crítica à experiência socialista na URSS feita por seu último líder expressivo. E, ao mesmo tempo, estimular a reflexão a respeito da cidadania, em qualquer espaço ou tempo.

d) Você tem cumprido seus deveres de cidadão? d) Resposta pessoal. **Professor:** sugerimos comentar que a partir dos 16 anos o cidadão já pode votar, mas que o direito ao voto é apenas um aspecto da cidadania.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 847).

O item *a* foi classificado como de *identificação*, pois basta buscar no texto o trecho correto e específico, não comportando outra resposta possível. O item *b* sugere uma relação de analogia entre o contexto assinalado na narrativa histórica que serve de referência para a questão e o do leitor, propondo uma análise, reverberando um movimento de deslocamento temporal. Embora no gabarito apareça apenas “Resposta pessoal”, seria interessante que fossem assinaladas as ressalvas que Monteiro (2005) faz em relação ao uso de analogias para não sucumbir ao anacronismo que tende a dificultar a historicidade do próprio tempo histórico. No item *c*, propõe-se um exercício crítico sobre a própria crítica feita pelo dirigente soviético que liderou o processo de reconstrução da Rússia após a desintegração da União Soviética. O último item desse conjunto de questões incita uma mobilização do vivido para se

situar em uma discussão sobre o conceito de cidadania, consistindo, pois, em oportunidades de articulações temporais com o presente. Ademais, é possível identificar também o apelo a um sentido particular do aspecto axiológico *cidadania* – associada à cumprimento de deveres.

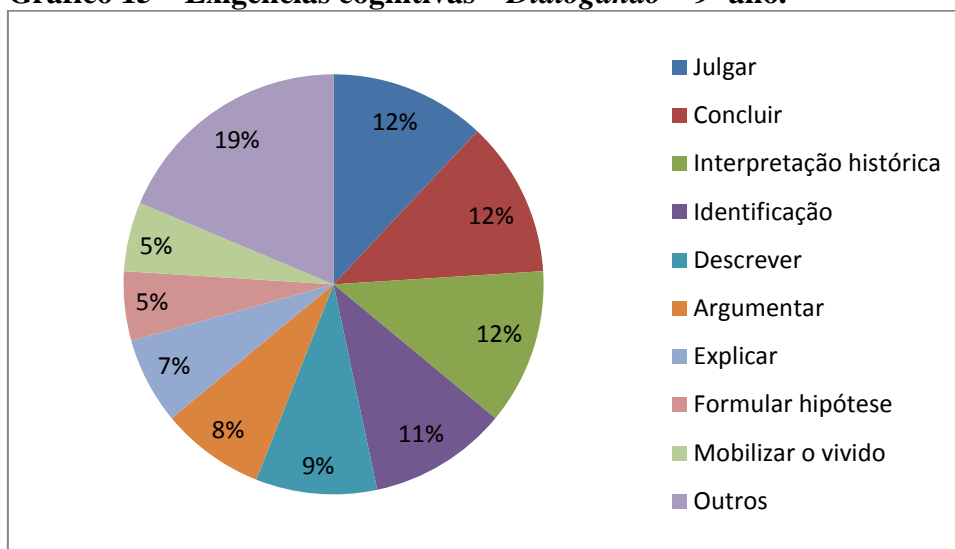
A análise desses itens permite afirmar que os exercícios do livro oferecem possibilidades que não se esgotam em si mesmos, cabendo aos professores, no contexto de cada sala de aula, ampliar/adaptar as questões de acordo com os interesses específicos, definindo também as formas de validar as respostas particulares às questões propostas, considerando a mobilização do conteúdo e das questões axiológicas nos processos de refigurações narrativas elaboradas pelos discentes envolvidos.

Dialogando

Também articulada à narrativa principal de cada capítulo, é possível identificar um deslocamento em relação às operações cognitivas hegemônicas nessa seção em relação à *Para refletir*. Se naquela predominou o ato de *identificar*, independente do nível de ensino, nessa seção o nível de ensino também não representa um fator de mudança em relação às principais *exigências cognitivas*, que nesse caso são *concluir* e *julgar* em ambas as séries, tendo ainda, no 9º ano, a *interpretação histórica* também dividindo a liderança. Os Gráficos 15 e 16, ao discriminarem as operações identificadas em ambas as séries permitirão que se perceba, também no caso das duas séries, quando feito um exercício comparativo com a seção anteriormente analisada (Gráficos 13 e 14), menor concentração das operações, mesmo aquelas que ocupem posição de liderança.

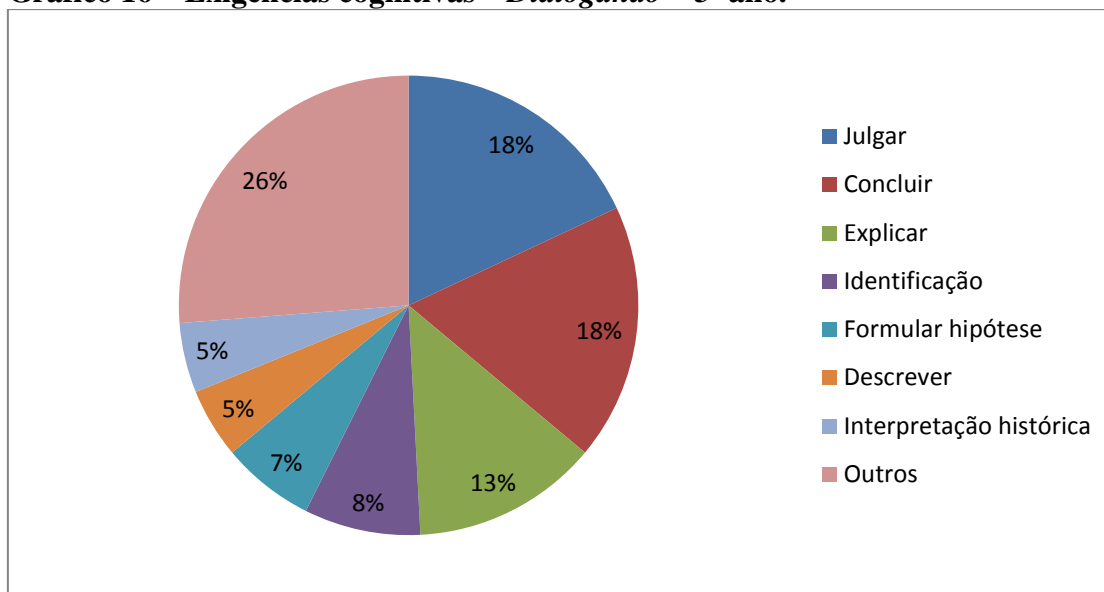
Essa comparação permite também refutar a hipótese levantada na análise da seção *Para refletir* de que a maior diversificação de operações cognitivas nos exercícios do 3º ano poderia corresponder a uma perspectiva de progressão das aprendizagens, pois no caso da seção *Dialogando*, a diversificação maior ocorre no âmbito do ensino fundamental.

Gráfico 15 – Exigências cognitivas – *Dialogando* – 9º ano.⁸⁷



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 16 – Exigências cognitivas – *Dialogando* – 3º ano.⁸⁸



Fonte: Elaborado pelo autor.

O deslocamento apresentado é também qualitativo, se se for considerada a complexidade exigida para buscar algo pronto em um texto, e a complexidade para fazer julgamentos (inclui uma série de outras operações como compreensão, análise, intuição, dentre outras) ou objetivar enunciados com base em fontes diversas (concluir).

⁸⁷ O item Outros compreende todas as operações que foram identificadas até três vezes: pesquisar, relacionar, comparar, compreender, demonstrar, criticar, reconhecer, propor e refletir.

⁸⁸ O item Outros compreende todas as operações que foram identificadas uma ou duas vezes: mobilizar o vivido, traduzir, interpretação tradicional, compreender, reconhecer, comparar, propor, criticar, refletir, sintetizar, memorizar, pesquisar.

A Imagem 69 ilustra uma proposta de julgamento feita aos alunos diante da possibilidade que houve em 2005 do Brasil passar a integrar o Conselho de Segurança da ONU.

Imagem 69 – julgamento — *Dialogando - 9º ano.*

Dialogando...
Em 2005, o Brasil, a Índia, o Japão e a Alemanha pleitearam a reforma do Conselho de Segurança.

a) Você sabe o que eles pretendiam com essa reforma?
b) Isto é interessante para o Brasil?

– Organização Mundial da Saúde; o **FMI** – Fundo Monetário Internacional; o **BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial), entre outros.

a) Pretendiam aumentar o número de membros permanentes de 5 para 11.
b) Sim, pois provavelmente ele seria um dos seis novos membros permanentes no Conselho de Segurança da ONU e, como tal, teria maior poder de decisão na política internacional.

Um mundo bipolarizado

Com a imposição do comunismo no Leste Europeu e a popularidade dos partidos comunistas da França e da Itália, as rivalidades entre comunistas e liberais se acirraram.

Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Latinstock

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 160).

No item *b*, embora o gabarito objetive uma resposta específica, admite outro julgamento, pois o estudante pode considerar, por exemplo, que o Brasil possui uma tradição pacifista e de boas relações diplomáticas com todo o mundo, e que ao fazer parte do Conselho de Segurança das Nações Unidas essa característica da diplomacia brasileira possa ter dificuldades em ser mantida em função de eventuais decisões que possam vir a desagradar a alguns países, podendo tornar o país alvo de conflitos. Ou seja, é na sala de aula que o professor vai poder lidar com outras possibilidades de narrativas, podendo junto a seus alunos refigurarem o que está sendo proposto pelo livro didático.

Imagem 70 – conclusão – *Dialogando – 9º ano.*

A escalada da inflação entre 1960-1964

Ano	Inflação (%)
1960	30%
1961	47,7%
1962	51,3%
1963	81,3%
1964	91,9%

Fonte: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização. In: LINHARES, Maria Yedda. (Org.) *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 363.

As reformas de base

Dialogando...
O que se pode dizer com base no gráfico?

Pode-se dizer que, durante os governos de Jânio e Jango (1960-1964), ocorreu um crescimento progressivo da inflação, que em 1964 atingiu a taxa de 91,9%.
Professor: lembre-se de que ela vinha crescendo desde o governo JK.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 217).

Já as propostas que foram classificadas como sendo de *conclusão*, de modo geral, apresentavam gráficos ou tabelas como fonte de referência para a proposição, como pode ser observado na Imagem 70. Essa operação cognitiva se diferencia da identificação por exigir comparação e análise, ao invés de tão somente “achar” o que estava à espera de ser achado, e a reafirma a potência do investimento nas fontes históricas para a produção de conhecimento nessa área disciplinar.

A *interpretação histórica* pôde ser identificada mesmo quando o comando da questão, se considerado isoladamente da fonte de referência e do gabarito proposto, parecia sugerir o ato aparentemente menos complexo de descrever, como mostra o item *a* presente na Imagem 71.

Imagem 71 – interpretação histórica – *Dialogando* – 9º ano.

as continuaram intensas.



1905. Coleção particular

Desterro: ameaça aos grevistas. Charge publicada na **Revista Arara**, 1905.

a) O presidente Prudente de Moraes tapando a boca de um operário com traços de imigrante. À esquerda, vemos uma espada na qual está escrito “Governo”. Nela há uma algema e duas correntes que prendem as pernas do operário.
b) Quis criticar a repressão do governo aos grevistas. O texto que acompanha a imagem diz: “Desterro: ameaça aos grevistas”. Isto é uma referência à expulsão dos imigrantes grevistas.

Dialogando...
Essa charge foi publicada na **Revista Arara**, em 1905. Observe-a com atenção:
a) O que se vê na charge?
b) O que o autor pretendeu com esta charge?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 89).

A classificação do item *a* como sendo de *interpretação histórica* só se torna possível quando à questão se articulam o gabarito, a legenda, a própria charge, e o contexto, isto é, o fato de estar em uma aula de História, espaço cuja demanda por liberdade de expressão e

manifestação se constitui como elemento axiológico inegociável, de forma que se torna possível compreender que a charge se refere a um contexto histórico específico, incluído em uma narrativa sobre determinado conteúdo, ao invés de apenas uma imagem de alguém mais bem apresentável em termos estéticos calando outra pessoa que parece não ter as mesmas condições de apresentação.

Presente no livro do terceiro ano, a Imagem 72 apresenta duas questões classificadas, respectivamente, como de conclusão e julgamento.

Imagem 72 – conclusão e julgamento – *Dialogando* – 3º ano.

DIALOGANDO

VENDAS INGLESAS DE ÓPIO PARA A CHINA	
Ano	Quantidade de caixas
1800	4 570
1810	4 968
1816	5 106
1823	7 082
1828	13 131
1832	23 570

a) Conclui-se que as vendas de ópio para a China cresceram constantemente entre 1800 e 1832.
 b) Resposta pessoal. **Professor:** espera-se que o aluno manifeste o sentimento de indignação diante da decisão inglesa de efetuar vendas massivas de ópio aos chineses.

Fonte de pesquisa: SPENCE, Jonathan D. *Em busca da China moderna: quatro séculos de história*. Trad. Tomás Rosa Bueno e Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 140.

a) O que se pode concluir lendo a tabela?
 b) Que reflexão essa leitura nos permite fazer?

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 622).

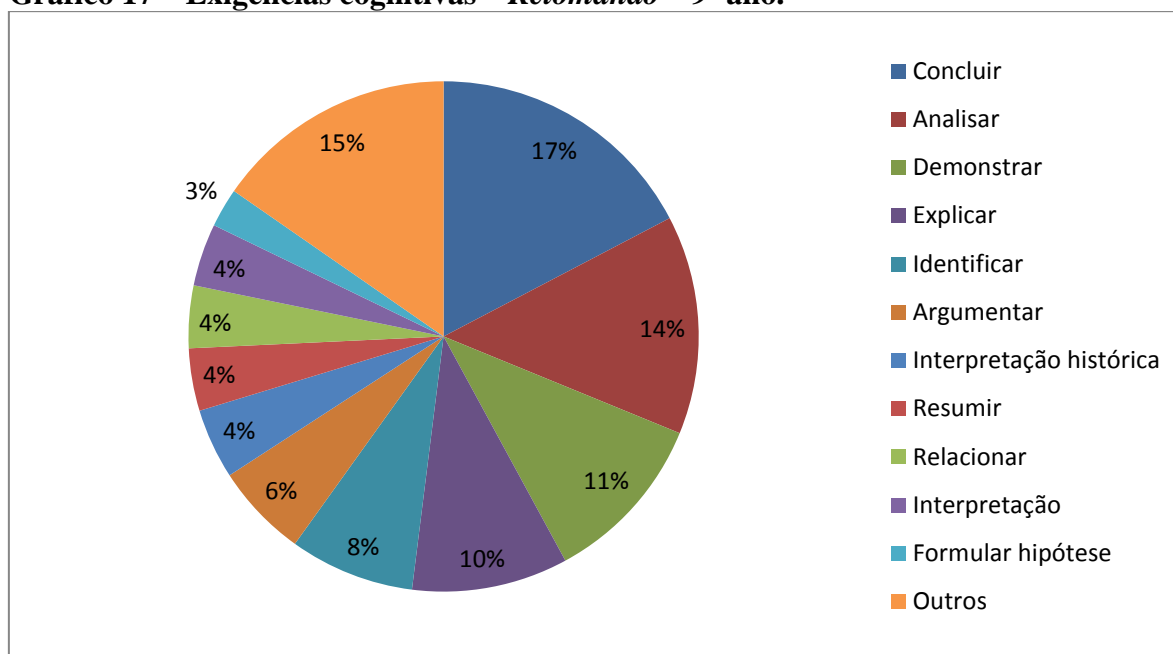
É também é a articulação entre pergunta, gabarito e informação de referência que permite fazer a classificação do item *b* como de *julgamento*, pois apenas o enunciado não seria suficiente para fazer tal enquadramento. O gabarito, ao esperar indignação dos alunos em relação à venda massiva de ópio da metrópole inglesa aos chineses, sublinha também a dimensão ética como valor axiológico a ser preservado. Em outros termos, trata-se de julgar o comportamento do governo inglês no contexto imperialista em relação à China no século XIX. Entendo que o julgamento exige uma negociação de distância temporal, que o gabarito apresentado não se preocupou em fazer.

Retomando

Estando presente ao final de todos os capítulos dos dois livros, essa seção, como visto em capítulos anteriores, apresenta um leque maior em relação aos tipos de questões que apresenta. Por possuírem outra lógica de produção, que merece análise profunda e específica como as elaboradas por Rocha, A (2013), Ramos (2014), Velasco (2018), dentre outros, e de acordo com as diversas disciplinas que se constituem como objetos de avaliação nesses exames, não incluirei aqui análises das questões de vestibulares que foram apresentadas nessa seção em ambos os livros.

Nessa seção, observa-se um leque significativamente maior da dimensão avaliativa *tipos de questões*, correspondendo também a maior diversificação das exigências cognitivas observadas se comparada às duas seções anteriormente analisadas. No entanto, a operação cognitiva de *concluir* com base em fontes diversas continua sendo a principal exigência feita aos estudantes do 9º ano, tal qual visto na seção *Retomando* como se pode observar no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Exigências cognitivas – *Retomando* – 9º ano.⁸⁹

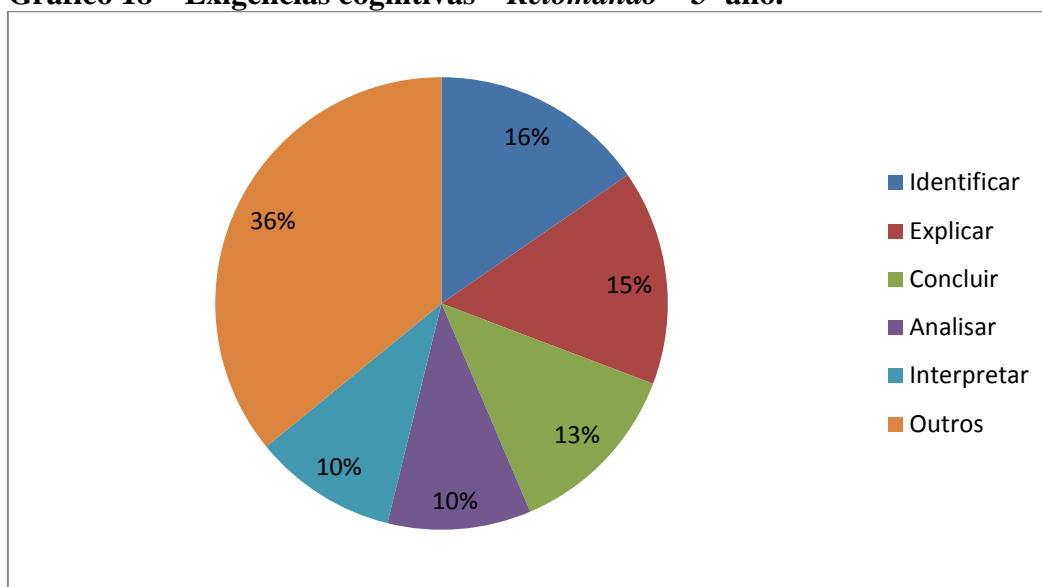


Fonte: Elaborado pelo autor.

⁸⁹ Além dessas, outras foram identificadas entre uma e quatro vezes: descrever, contextualizar, reconhecer, criticar, traduzir, comparar, pesquisar, calcular, conceituar, sintetizar, propor, mobilizar o vivido.

Para o terceiro ano, embora o *concluir* não lidere, aparece no terceiro lugar dentre as operações mais mobilizadas, como se pode constatar no Gráfico 18. Importa salientar que no caso do terceiro ano, em função da opção anunciada de não analisar as questões reproduzidas de exames vestibulares, o universo analisado foi significativamente menor do que o referente ao nono ano, havendo inclusive alguns capítulos que não tiveram questões analisadas porque só foram oferecidas questões de vestibulares no âmbito dessa seção. Ainda que o *concluir* continue bem posicionado, se observa pela primeira vez uma distinção entre a operação cognitiva mais exigida para o 9º ano e para o 3º ano no âmbito de uma mesma seção.

Gráfico 18 – Exigências cognitivas – Retomando – 3º ano.⁹⁰



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos gráficos aponta para maior destaque nessa seção, em ambas as séries, ao *analisar* como operação cognitiva que amplia espaço, se comparada às seções anteriores⁹¹. No contexto do ensino fundamental, o *demonstrar* também ganha maior visibilidade. Como já abordado no Capítulo 3, praticamente não há nos exercícios dos livros didáticos analisados aquelas questões típicas de questionário que durante muito tempo fizeram parte do *código disciplinar* da História. Nesse sentido, a maior complexidade observada nos tipos de questões permite que uma mesma proposta de atividade articule mais de uma exigência cognitiva, ainda que dividida em várias questões. Porém, como é possível observar na Imagem 73,

⁹⁰ Foram identificadas ainda uma ou duas vezes as seguintes operações cognitivas: contextualizar, conceituar, reconhecer, julgar, argumentar, formular hipótese, interpretação histórica, demonstrar, pesquisar e propor.

⁹¹ Vale registrar que as questões objetivas de múltipla escolha foram classificadas como *analisar*, pois todas apresentavam perfil simples, apenas solicitando aos alunos que se marcasse a opção correta de forma isolada, sem conexão com alguma fonte de referência.

paradoxalmente, isso não significa operações cognitivas mais complexas, apontando para uma permanência na mudança.

Imagem 73 – múltiplas operações cognitivas – Retomando – 9º ano.

1. Leia o texto a seguir com atenção e responda ao que se pede:

Traçada uma linha que passa entre os municípios de Palmas, União da Vitória, Rio Negro, Lages, Curitiba e Campos Novos, abrangendo cerca de 28 mil quilômetros quadrados, a terça parte do atual estado de Santa Catarina, a região do meio oeste e planalto norte, abrangendo também uma parte do sul e sudoeste do Paraná, configura-se a região onde ocorreu, na segunda década do século XX, um dos conflitos sociais mais sangrentos da história do Brasil. Calcula-se que em 1910 havia, nessa região [...], cerca de 50 mil habitantes, sendo que destes [...], aproximadamente 20% foram mortos. Por toda essa região existem diversos cemitérios que lembram esse conflito sangrento.

TIMAZI, Gilberto. Heranças e lideranças jovens do Contestado. *História Catarinense*, ano 4, n. 18, abr. de 2010, p. 35.

- a) Qual é o nome do conflito a que o texto se refere?
- b) Onde esse conflito ocorreu?
- c) Qual foi o número de mortos no conflito segundo o texto?
- d) Esse conflito pode ser considerado como um episódio da luta pela terra no Brasil? Justifique.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 93).

O item *a* da questão exige que se conclua com base no texto e na indicação de sua fonte que se trata da Guerra de Contestado, ocorrida no contexto de crise que caracterizou a Primeira República no Brasil. Os itens *b* e *c* exigem apenas que se identifiquem no texto as informações solicitadas, correspondendo a uma operação cognitiva pouco complexa e de pouca validade para aprendizagens históricas significativas, a não ser criar um quadro resumido de informações factuais sobre o evento em tela. Já o item *d* avança em relação à complexidade, pois exige que o aluno compreenda a luta pela terra no Brasil em perspectiva histórica de forma que ele possa analisar se as informações obtidas sobre a Guerra de Contestado são suficientes para que ela possa ser classificada como um episódio desse contexto. Além disso, exige-se que o aluno apresente os argumentos históricos mobilizados nesse processo de análise para sustentar a resposta apresentada à questão apresentada.

O tipo de conclusão exigida dos alunos que estão encerrando o ensino fundamental é, de modo geral, semelhante ao observado no item *a* da Imagem 73, podendo variar a fonte de referência que, além de texto, pode ser imagem, gráfico ou tabela, e, geralmente, assumindo a perspectiva de *fonte histórica*, e não apenas ilustração.

A exigência de explicação como operação cognitiva dominante ao lado da identificação no âmbito do terceiro ano, excetuando-se as questões de vestibulares (Enem inclusive), mostra o quão diversificado são as questões, pois se a *identificação*, na perspectiva aqui explicitada suscita movimentos pouco complexos, a *explicação*, como visto na seção anterior, faz parte da tríade hermenêutica proposta por Ricoeur (1997). Para que a explicação se torne possível, é indispensável que haja *compreensão*, ainda que bruta, em uma perspectiva de totalidade, cuja explicação se encarregará de refinar, tornando-a mais sofisticada. A Imagem 74 ilustra uma questão que exige explicação como operação cognitiva, construindo uma conjectura.

Imagem 74 – Explicação – Retomando – 3º ano.

<p>pério Alemão, em 1897. Leia-o com atenção.</p> <p>“Nós estamos cercados. O nosso vizinho ocidental, o povo francês, é o mais agitado, o mais ambicioso, o mais vaidoso de todos os povos da Europa e... o mais militarista e o mais nacionalista. Depois da última guerra franco-alemã, estamos separados por um fosso... A leste, estamos rodeados por povos eslavos, cheios de aversão pelos alemães que os iniciaram na civilização superior... Isto aplica-se aos russos, mais aos checos e sobretudo aos polacos... As relações entre alemães e ingleses têm variado no decurso dos séculos. [...] No fundo, ninguém gostava de nós. Esta antipatia era antiga. Mas a inveja que suscitou a obra de Bismarck, o poder e a riqueza da Alemanha tinham-na singularmente aumentado...”</p> <p>Chanceler-Príncipe de Bulow, <i>Memórias</i>.</p> <p>FREITAS, Gustavo de. <i>900 textos e documentos de História</i>. 2. ed. Lisboa: Plátano Editora, 1976-1977. v. 3. p. 200.</p> <p>4. a) Uma delas era ajudar a vender aspirina; a outra, atacar os alemães. O anúncio apresenta como vantagem o produto ser “purificado” de qualquer mistura com componentes alemães (“pure de tout mélange allemand”).</p>	<p>4. A imagem abaixo é a de uma propaganda publicada em 1915 por um jornal francês.</p> <div data-bbox="877 963 1420 1276" style="text-align: center;"> <p>1915 Coleção particular</p> <p>NE PRENEZ que</p> <p>L'Aspirine</p> <p>“Usines du Rhône”</p> <p>pure de tout mélange allemand</p> <p>LE TUBE DE 20 COMPRIMÉS : 1 fr. 50</p> <p>1 Comprimé correspond à 1 Cachet de 50 mgr.</p> <hr/> <p>L'illustration, 24/04/1915</p> </div> <p>Leia com atenção a tradução do texto e, a seguir, responda às questões.</p> <p>“Tome somente aspirina ‘Fábricas do Rhône’, livre de qualquer mistura com componentes alemães.”</p> <p>a) Quais as funções desse anúncio?</p> <p>b) O que esse anúncio indica sobre o modo como um povo via o seu adversário durante a guerra?</p>
--	--

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 647).

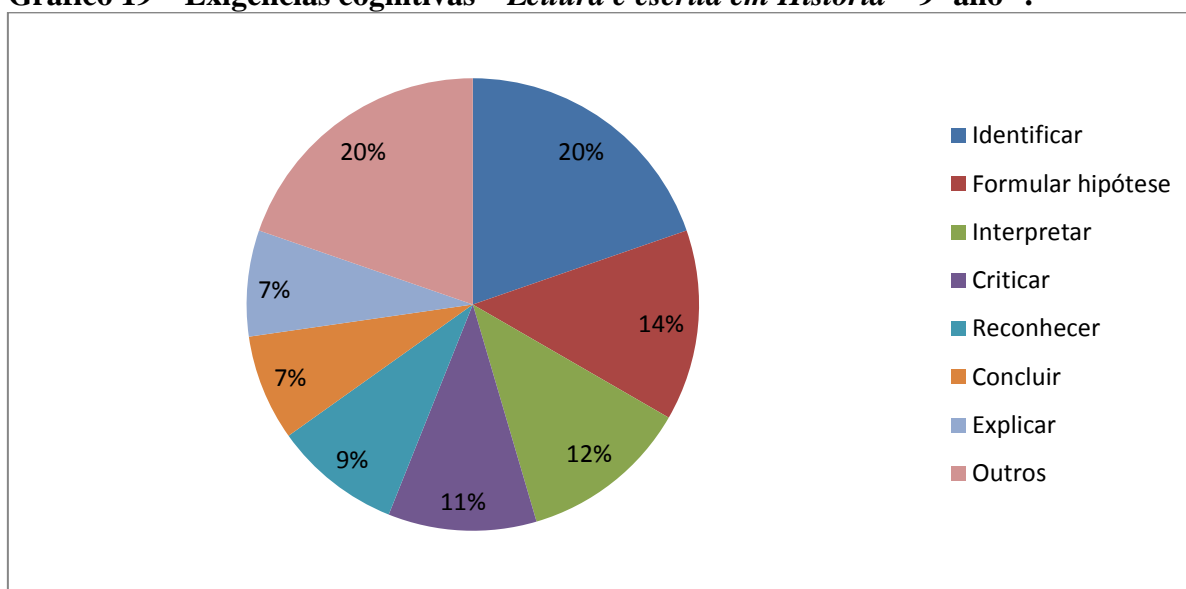
O aluno precisa conjecturar sobre as relações entre franceses e alemães no contexto da Primeira Guerra Mundial, mas para isso ele precisa compreender a composição dos dois grandes blocos que rivalizavam em termos de políticas de alianças, assim como um histórico de conflitos entre esses países desde a guerra franco-prussiana de fins do século XIX. Mais do que uma guerra entre Estados, o anúncio retrata uma feição de conflitos entre povos,

insuflados pela forte onda nacionalista que se alastrava pela Europa desde a corrida imperialista e que em tempos de guerra é ainda mais insuflada, de forma que tudo o que era associada ao outro povo visto como inimigo era necessariamente apontado como ruim. Interessante seria se mais questões assim fossem oferecidas aos alunos da educação básica por meio dos exercícios dos livros didáticos.

Leitura e escrita em História

Como discutido teoricamente ao longo desse capítulo, a leitura e a escrita em História é perpassada pela temporalidade. Uma seção de atividades de avaliação nessa pauta deve privilegiar operações cognitivas que facilitem relações com o tempo e suas formas de ser representado, compreendido, explicado, narrado, enfim. No entanto, a habilidade de *identificar* permanece hegemônica mesmo nessa seção, embora outras exigências mais complexas tenham representatividade aí, como pode ser observado no Gráfico 19 em relação ao livro didático do ensino fundamental, e no Gráfico 20 em relação aos exercícios propostos para o ensino médio.

Gráfico 19 – Exigências cognitivas – Leitura e escrita em História – 9º ano⁹².

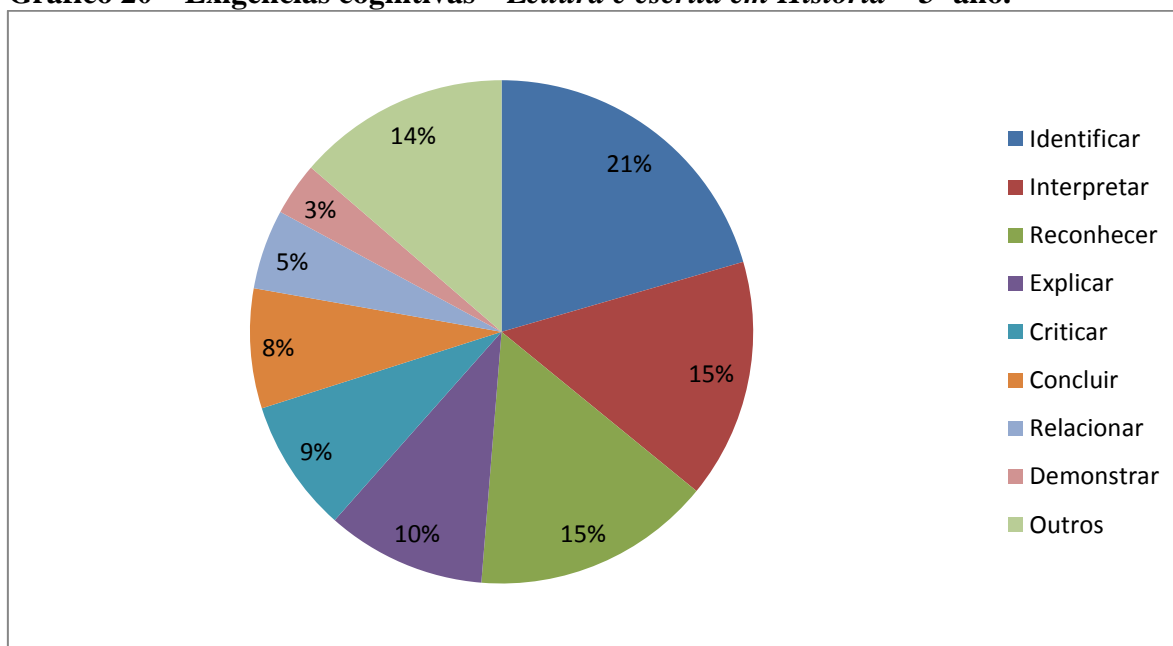


Fonte: Elaborado pelo autor.

⁹² Compõem a categoria “Outros” operações cognitivas que apareceram até três vezes: descrever, relacionar, imaginar, traduzir, comparar, contextualizar, demonstrar e propor.

As complexas operações de formulação de hipóteses, interpretação e crítica correspondem juntas a quase o dobro da exigência de identificação, mostrando que embora esta operação sozinha se destaque, tomando a seção como um todo, torna-se possível afirmar que ela exige operações cognitivas complexas e caras à história ensinada.

Gráfico 20 – Exigências cognitivas – *Leitura e escrita em História – 3º ano.*⁹³



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tal qual visto no nono ano, a habilidade de *identificar* também assume a dianteira em termos absolutos, mas no contexto geral da seção, ela é superada por operações cognitivas mais complexas, como *interpretar*, *explicar*, *criticar* e *concluir*. De acordo com o Gráfico 20, se destaca também a exigência de *reconhecer*, que embora aparentemente também não seja de grande complexidade, exige que o estudante faça um movimento similar ao da *interpretação*, de forma a mobilizar conhecimentos prévios para poder responder adequadamente à questão proposta, como pode ser observado na Imagem 75.

No item *a*, classificado como exigindo cognitivamente a habilidade de reconhecer, para que se responda corretamente a questão é indispensável que o aluno já tenha tido contato com imagens dos personagens retratados, Harry Truman e Josef Stálin, no caso, ou que reconheçam o símbolo da foice e do martelo em uma das camisas e associe ao contexto das disputas pelo mundo no contexto da Guerra Fria, que é o conteúdo trabalhando no capítulo no


⁹³ Operações cognitivas que aparecem no máximo três vezes e que compõem o item “Outros”: imaginar, definir, pesquisar, contextualizar, julgar, descrever e formular hipótese.

qual a proposta de atividade está presente. Os itens *d* e *e*, classificados como de demonstração, são representativos do movimento necessário para responder corretamente o item *a*.

A operação cognitiva exigida no item *b* é a de identificação, o item *c* exige interpretação histórica, e o item *f* cobra conclusão e interpretação. A variedade de proposições de questões a partir de uma mesma fonte corrobora que a referência mobilizada para formular questões tende a não limitar as operações cognitivas exigidas, pois diversas são as possibilidades de produção de aprendizagens históricas a partir de instrumentos avaliativos, assim como de leituras/levantamento de questões a partir de fontes históricas.

Imagem 75 – Reconhecer e outros – Leitura e escrita em História – 3º ano.

A imagem é uma charge de Belmonte, nome artístico de Benedito Bastos Barbosa, e foi publicada na *Folha da Noite*, em 20 de agosto de 1946. Observe-a com atenção.



d) Stalin é imediatamente reconhecível pelo bigode, pela cabeleira e por uns poucos traços que sugerem olhos pequenos e ardilosos; já Truman é facilmente identificável pelos óculos de lentes grossas, pelo cabelo grisalho e ralo (sugerido com apenas um traço curvo), pelo formato do nariz e pelo sorriso. As caricaturas atraem a atenção pela caracterização psicológica dos personagens.

e) Como a charge foi publicada em preto e branco, Belmonte se valeu de outros recursos para caracterizar os uniformes dos dois "times". Na camisa de Stalin, vemos a foice e o martelo – símbolos do comunismo. Na camisa de Truman, vê-se estampada uma estrela, alusão às várias estrelas que constam da bandeira norte-americana.

f) Belmonte conhecia bem o seu público e abraçou o tratamento do tema: os dois líderes estão disputando uma partida de futebol, que é, de longe, o esporte mais popular do Brasil. Dessa forma, Belmonte conseguiu transmitir a ideia relativamente complexa da Guerra Fria de forma tão didática que mesmo o cidadão comum podia entender.

BELMONTE

a) Quem são os personagens retratados?
 b) O que eles estão fazendo?
 c) O que o artista pretendeu com essa charge?
 d) Que traços de cada personagem permitem que os reconheçamos rapidamente?
 e) Que recursos o artista utilizou para caracterizar o uniforme dos "times" rivais?
 f) A charge visou atingir um público especializado ou o grande público? Como se pode chegar a essa conclusão?

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 750).

Mesmo no ensino fundamental, uma variedade de operações cognitivas compõe uma mesma atividade, para além da tarefa de *identificar* que predomina quando se observa os itens isoladamente. No item *a* da Imagem 76, embora um olhar aligeirado indique que se trata de uma descrição, o título da imagem, o capítulo no qual a questão está sendo proposta (Primeira Guerra Mundial) e o gabarito apresentado permitem classificá-lo como *interpretação*. Fosse mera descrição a resposta poderia ser apenas “homem abraçando cavalo” ou algo do tipo.

Já o item *b* abre espaço para a *imaginação* que, longe de ser a validação de qualquer abstração, exige que se busque saber sobre a utilização de animais (cavalo especificamente) no conflito armado que sacudiu a Europa entre 1914 e 1918. O item seguinte não exige qualquer habilidade com perfil histórico, que é traduzir. O item *d* contextualiza a fonte utilizada como referência e exige que se formule uma hipótese sobre o propósito de sua elaboração, mais uma vez reafirmando a mobilização de fontes na perspectiva de vínculo com a cientificidade, enquanto o item *e*, além de uma vez mais solicitar tradução, exige que se interprete historicamente o contexto.

Imagem 76 – múltiplas exigências – *Leitura e escrita em História* – 9º ano.

c) superou as crises econômicas.

II. Leitura e escrita em História

a. Leitura de imagem

Observe a imagem com atenção.

a) A imagem mostra um soldado despedindo-se do seu cavalo ferido por meio de um abraço afetuoso. Repare que ao fundo vemos um oficial chamando o soldado e, talvez, ordenando que ele saia da área de risco.

b) Sim, pois os cavalos foram uma importante arma na Primeira Guerra Mundial.

c) No alto do cartaz está escrito: “Ajude o cavalo para salvar o soldado”. A ideia transmitida pela frase é a de que aquele que ajuda o cavalo protege o soldado. **Professor:** comentar que na parte de baixo do cartaz está escrito: “Por favor junte-se à Associação Americana Protetora dos Animais Red Star (Estrela Vermelha).”

a) O que a imagem mostra? Que personagens aparecem nela?

b) Uma cena semelhante a esta poderia ter acontecido na vida real?

c) Com base em seus conhecimentos de inglês e/ou com a ajuda do dicionário, responda: O que está escrito no alto do cartaz?

d) O cartaz foi produzido na época da Primeira Guerra. Com que propósito ele foi feito?

e) No cartaz logo abaixo da imagem vê-se escrito: *Good Bye, Old Man*; como você traduz e interpreta esta expressão?

d) Ele foi feito visando chamar a atenção dos leitores para a importância do cavalo para os seres humanos. É um pôster estadunidense da Red Star (Estrela Vermelha), entidade de assistência médica veterinária, que prestou auxílio aos animais utilizados pelo exército dos Estados Unidos durante a Primeira Guerra.

e) A expressão pode ser traduzida por “Adeus, velho companheiro!”, que, no caso, é o cavalo de quem o soldado está se despedindo.

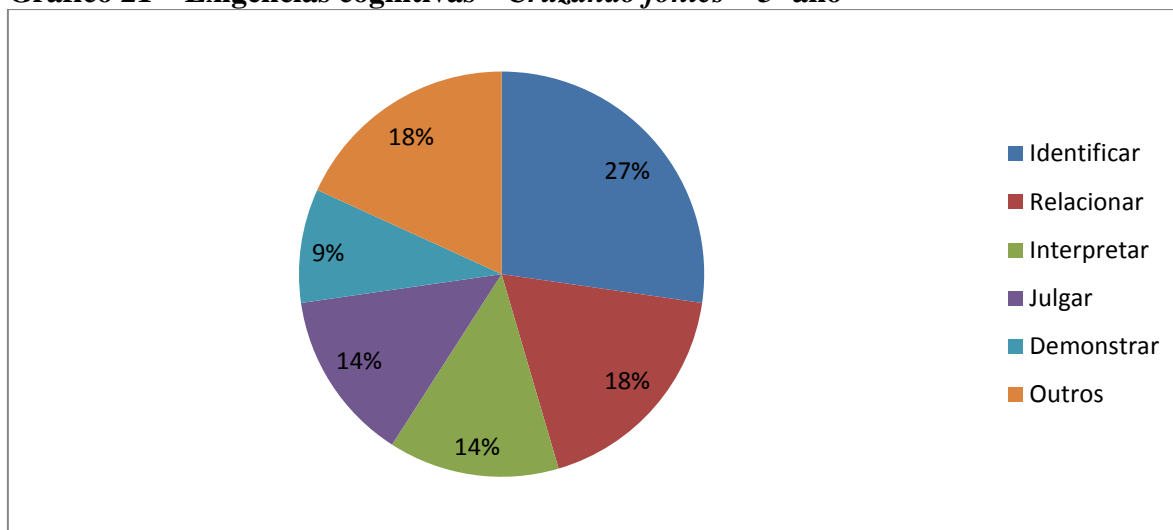
Pôster de uma organização americana de proteção aos animais, 1916.

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 44).

Cruzando fontes

Numa seção cuja principal característica é o *pensar historicamente* na perspectiva da racionalidade do historiador, como era previsível, predominam exigências cognitivas mobilizadas pelo historiador no processo de produção de narrativas históricas: identificar, relacionar, comparar, interpretar. No entanto, chama atenção que as operações cognitivas de *julgar* e *propor* também são observadas nas atividades dessa seção, sugerindo que se constituam, pois, como marcas do *escolar*, pois é consensual que ao historiador cabe mais *compreender* que *julgar*, enquanto o *propor* é exclusivamente da ordem da História escolarizada.

Gráfico 21 – Exigências cognitivas – Cruzando fontes – 3º ano⁹⁴



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como dito no Capítulo 1, essa seção aparece apenas em dois capítulos do livro do ensino fundamental, enquanto no livro do ensino médio é mais abrangente, aparecendo em sete capítulos. No livro do 9º ano, além dessas operações observadas no Gráfico 21, é possível identificar também o *concluir*. Sublinha-se, mais uma vez, a liderança do identificar como principal exigência cognitiva das seções que apresentam os exercícios nos livros didáticos.

As fontes mobilizadas nessa seção são, em geral, dois textos, sendo a exigência de *julgar* relacionada ao convencimento (poder de persuasão, confiabilidade) das fontes apresentadas, tanto no âmbito do ensino fundamental quando do ensino médio. Se na página

⁹⁴ Reconhecer, explicar, propor e descrever aparecem uma única vez e compõem a categoria “Outros”.

106 do Capítulo 1 a Imagem 15 exemplifica esse fenômeno no livro do 9º ano, a Imagem 77 constata a mesma perspectiva no livro do 3º ano.

Imagem 77 – Julgar – Cruzando fontes – 3º ano.⁹⁵

- a) Indique um ponto em comum entre os dois historiadores.
- b) Aponte uma divergência entre eles.
- c) **Em dupla.** Debatam, reflitam e respondam: qual dos textos é mais convincente?
- d) **Em dupla.** Segundo o autor da fonte 1, os coronéis de hoje empregam novos métodos de dominação, como, por exemplo, o controle do rádio e da televisão. Vocês consideram esses meios decisivos em uma eleição para presidente na atualidade? Em caso afirmativo, cite um exemplo.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 679).

Se os itens *a* e *b* exigem comparação em busca de convergências e divergências, habilidade indispensável ao ofício do historiador, os itens *c* e *d* cobram que os alunos julguem a fonte mais convincente sem que, contudo, se explicita na questão qualquer aspecto a ser considerado no processo de julgamento por parte do estudante. No item *d*, há ainda a exigência de demonstração a depender da sentença proferida anteriormente. No gabarito, entretanto, consta que “tanto uma quanto outra posição é defensável. O importante é levar em conta o poder de argumentação dos alunos e a capacidade de produzir um texto coerente e coeso.” (BOULOS JUNIOR, 2017, p. 135 – MP). Nesse sentido, a operação de julgar é mobilizada apenas como pretexto para o desenvolvimento da competência de organizar argumentos de forma coerente, o que no caso da história significa refigurar narrativas.

Mesmo a seção que explicitamente remete ao ofício do historiador compreende exigências cognitivas exteriores a esse ofício, reforçando a insuficiência dessa racionalidade para circunscrever as aprendizagens históricas válidas para a educação básica, e reforçando também a perspectiva de “zona de fronteira” para marcar o lugar do ensino de História.

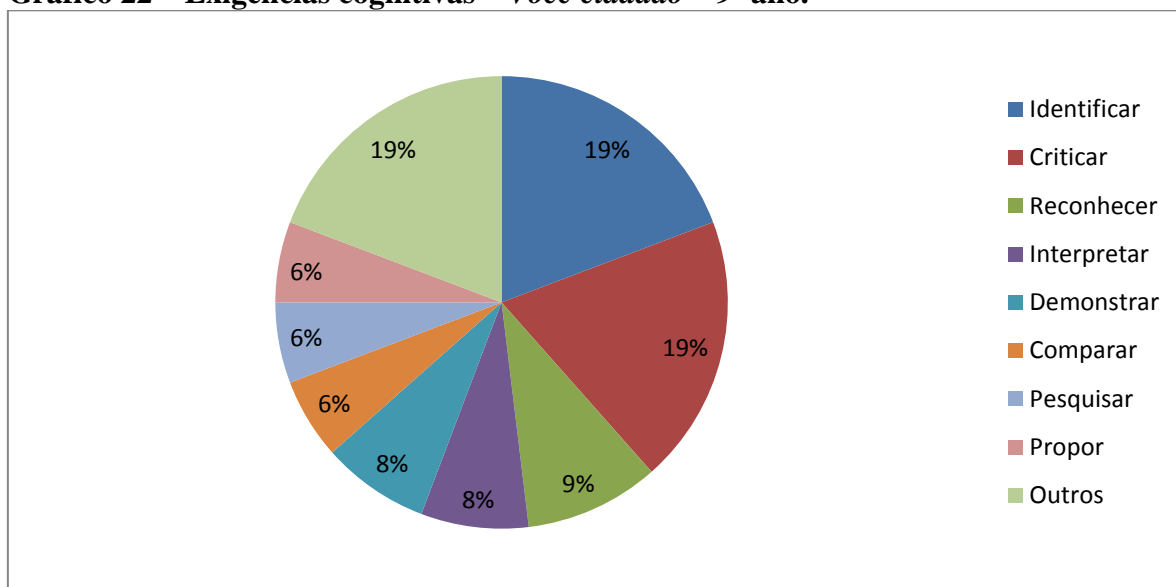
Você cidadão

Nessa última seção que, como visto no Capítulo 1, pouco aparece no livro do terceiro ano, e assume compromisso com temas transversais, tem também o *identificar* como operação cognitiva que lidera o *ranking*. Embora no ensino médio não apareça no topo da lista, também

⁹⁵ Textos de referência suprimidos em função do tamanho.

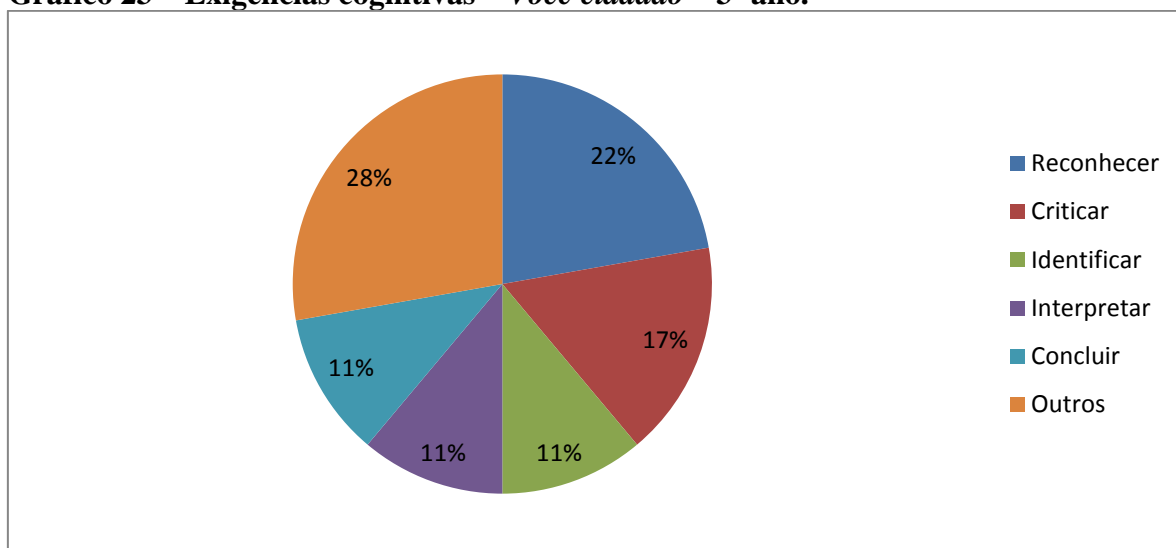
se faz presente. Os Gráficos 22 e 23 apresentam as principais exigências cognitivas no âmbito dessa seção.

Gráfico 22 – Exigências cognitivas – *Você cidadão* – 9º ano.⁹⁶



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 23 – Exigências cognitivas – *Você cidadão* – 3º ano.⁹⁷



Fonte: Elaborado pelo autor.

⁹⁶ Na categoria “Outros” foram identificadas as operações de descrever, concluir, definir, sintetizar, explicar, contextualizar, avaliar e julgar, que apareceram, no máximo, duas vezes.

⁹⁷ As operações que aparecem uma vez cada e compõem a categoria “Outros” foram pesquisar, avaliar, contextualizar, julgar e propor.

Considerando os percentuais apresentados em ambos os gráficos dessa seção, é a exigência de *reconhecer* que ocupa função hegemônica (31% contra 30% de *identificar*), mas a variedade de propostas feitas nas atividades continua sendo a tônica, tal como observado nas seções anteriores.

Há de se sublinhar que questões semelhantes não necessariamente exigem as mesmas operações cognitivas, demonstrando a importância da relação com a(s) fonte(s) de referência, como a comparação das Imagens 78 e 79 permite afirmar.

Imagem 78 – múltiplas exigências – *Você cidadão* – 9º ano.

- a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada pela ONU. Quais são os objetivos dessa organização?
- b) Quais dos artigos da Declaração **não** têm sido respeitados no Brasil atual? Justifique.
- c) Em que contexto a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada?
- d) **Em dupla:** vocês têm agido conforme recomenda o Artigo I?

Fonte: Boulos Junior (2015, p. 172).

Imagem 79 – múltiplas exigências – *Você cidadão* – 3º ano.

- a) De que tipo é o documento e com que propósito foi escrito?
- b) De acordo com o Artigo 1, qual o objetivo da ONU?
- c) Considerando as informações sobre o mundo atual, é possível afirmar que a ONU tem cumprido o seu papel de manter a paz e a segurança internacionais?
- d) O item 3 do artigo 2 tem sido respeitado pelos países-membros da ONU? Justifique.

Fonte: Boulos Junior (2017, p. 753).

Embora ambos os textos de referência tenham sido suprimidos em função do tamanho, se tratam, respectivamente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Carta das Nações Unidas. Como se pode observar, o item *a* da Imagem 78 e o item *b* da Imagem 79 apresentam a mesma questão, entretanto, as exigências cognitivas necessárias para responder adequadamente à questão não são as mesmas, pois no livro do 9º ano, o texto disponibilizado não apresenta a resposta, havendo, portanto, a necessidade de pesquisa por parte do aluno para que ele possa responder adequadamente, enquanto no terceiro ano, basta identificar no texto de referência o trecho que corresponde ao objetivo da ONU que é manter a paz e a segurança internacionais.

Já quando se observam o item *b* das questões propostas para o 9º ano e o item *d* das questões propostas para o 3º ano, é possível identificar movimentos semelhantes de reconhecimento para poder responder adequadamente. Em ambos é preciso considerar o contexto internacional do tempo presente e relacioná-lo com os documentos oficiais, de forma a reconhecer adequadamente se os elementos que compõem o documento com o objetivo de concorrer para a paz mundial estão sendo devidamente respeitados. Esse movimento exige mobilizar as experiências e conhecimentos históricos.

Na maioria das seções analisadas a principal operação cognitiva exigida dos alunos da educação básica é *identificar*, o que, considerando a discussão teórica travada neste capítulo corresponde a “achar” na fonte o trecho correto a ser respondido, o que, em certa medida, se associa à tradição de memorização, tão denunciada quanto presente no *código disciplinar* da História. Essa operação cognitiva, no entanto, se consideradas as demais somadas, é deslocada em termos de importância, pois no “conjunto da obra”, ela deixa de ser vista como um fim em si mesmo para fazer parte de um processo mais complexo de construção de sentido para os processos históricos analisados, assim, o *pensar historicamente*, se não escapa à *identificação*, não se reduz a ela e contempla outras operações indispensáveis ao trato com as temporalidades.

Considerações Finais

A gênese dessa tese não possui um fundamento último, tampouco o seu fechamento. As análises, suspeitas, apostas e hipóteses constituem-se, assim, como lances no jogo disputado nas diversas arenas nas quais essa pesquisa foi inscrita: campos do Ensino de História e do Currículo em diálogo com os campos da História, da Didática e da Avaliação. Longe de pretender impor uma metodologia ou problemática como panaceia para os problemas formulados em diálogo com cada um desses campos, este estudo, se inscreve em um conjunto de possibilidades de recortar e ampliar as formas de ver e atribuir significados às ordens sociais construídas/selecionadas, participando assim, do processo de fortalecimento das articulações teóricas aqui propostas.

Considerando a postura epistêmica mais ampla assumida na sua elaboração, reconheço tanto a impossibilidade, para este estudo doutoral, de esgotar as possibilidades de discussões entre e intra os diferentes campos envolvidos, quanto a sua potencialidade de abertura ao diálogo favorecendo outros olhares, leituras, desafios e questões para o campo do Ensino de História. Nessa perspectiva, este estudo apresenta continuidades e mudanças em minha trajetória acadêmica inscrita nesse campo. Para além da ampliação do quadro teórico, de reorientação de foco e da escolha de outras abordagens metodológicas, ele apresenta alguns avanços em relação ao que venho pesquisando e produzindo ao longo do meu percurso.

Se comparada com a pesquisa *Avaliação e Ensino de História: expectativas e práticas*, desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) identifiquei dificuldades de transposição das expectativas em relação aos objetivos do ensino de História para os instrumentos de avaliação por meio da análise de entrevista e provas de uma professora atuante na educação básica no Rio de Janeiro, esta tese avança no sentido de ir além da linguagem da denúncia e apresentar algumas linguagens de possibilidades no que diz respeito ao entendimento de *aprendizagem* nessa disciplina. Ao atribuir aos exercícios de livro didático de História um lugar *entre* a avaliação e a aprendizagem, este estudo desloca sentidos hegemônicos e estabilizados de ambos os significantes, oferecendo pistas de investigação que precisam ser mais exploradas futuramente.

Do mesmo modo, se na dissertação de Mestrado intitulada *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa*, conclui que as tensões que envolviam a legitimação do conhecimento histórico em uma avaliação externa não se referiam, prioritariamente, à estrutura epistemológica desse conhecimento ou a determinados

conteúdos, habilidades ou competências, mas a *quem* de direito deve definir o conhecimento válido na escola, e aprofundei discussões teóricas sobre avaliação interna e avaliação externa, nesta tese pude explorar os elementos que têm sido hegemonicamente fixados como *aprendizagem histórica* em termos de configuração do conhecimento histórico escolar e de operações cognitivas exigidas nos exercícios que envolvem, como procurei argumentar ao longo dos capítulos, além da articulação entre processos de objetivação do conhecimento a ser ensinado e aprendido e processos de subjetivação/identificação que produzem sujeitos posicionados como alunos/as e docentes.

Ainda que cada leitura feita dessa tese permita a abertura de inúmeras outras frentes de investigação e/ou reflexão, dado que não existe leitura que não acione a biblioteca (ROCHA, 2009) de quem exerce tal ato, aponto algumas dessas possibilidades cujas balizas contingencialmente fixadas nesta tese, adiaram o seu enfrentamento. São elas: i) condições objetivas necessárias para práticas avaliativas menos reprodutoras; ii) concentração editorial na produção e no consumo de livros didáticos de História no Brasil; iii) estudos comparados entre questões de vestibulares independentes e do ENEM; iv) uso de exercícios/atividades de livros didáticos como referência para elaboração de avaliações internas pelos professores; v) sentidos atribuídos às práticas avaliativas por docentes e discentes; vi) demandas que interpelam o PNLN; vii) aprendizagens históricas validadas por meio de outros instrumentos avaliativos; viii) aprendizagens históricas validadas em contextos concretos de sala de aula; ix) perspectivas de progressão de aprendizagens históricas em outros textos curriculares. Tais questões me parecem férteis para o desenvolvimento de questões caras ao campo educacional, e em particular aos campos do Currículo e do Ensino de História.

No que diz respeito às análises dos exercícios dos livros didáticos, várias são as considerações passíveis de serem explicitadas, e que apontam para uma hibridização de tradições e recontextualizações na interface privilegiada na pesquisa. Para dar conta de desenvolver/sustentar a aposta/tese de que o que torna possível a avaliação no ensino de História é a articulação entre elementos da *cultura histórica* e da *cultura escolar*, elaborei um mapa de interpretação articulando duas categorias de análise – *dimensões avaliativas* e *eixos históricos de problematização*. O entrecruzamento entre elas, embora não esgote as possibilidades de produção de enunciados, haja vista a impossibilidade de controle de rotas não previstas nesse mapa, mostrou-se potente para enfrentar a complexa relação entre aspectos relativos à construção de instrumentos de avaliação em geral e elementos atinentes a questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em História.

A questão da *progressão das aprendizagens* que foi mobilizada na escolha dos livros didáticos que compuseram o corpo empírico pode ser vista como uma dessas rotas imprevisíveis que ao longo da análise assumiu um lugar de relativo destaque.

A posição ocupada pelas seções no livro (atrelada à narrativa condutora ou ao final do capítulo) não diz sobre uma perspectiva de avaliação *da* aprendizagem (sentido de verificação) ou *para* a aprendizagem (mecanismo para sua consecução), pois a relação com um saber-objeto que deve ser apropriado, o que no Capítulo 2 foi nomeado como *relação epistêmica com o saber*, é hegemônica em todas as seções, independentemente da parte do capítulo nos quais são oferecidas. Isso reafirma um sentido hegemônico de avaliação que toma a aprendizagem em perspectiva de aquisição de algo que não se possui. Para além da pertinência e validade dessa forma de se relacionar com o saber, essa tese vislumbrou nos exercícios possibilidades de relações outras com o saber histórico escolar sem abrir mão do domínio do verdadeiro.

Uma das saídas foi o incentivo problematizações por meio de convite a reflexões e debates, que tanto podiam estar ligadas aos processos históricos narrados, como aos contextos do tempo presente no qual as relações de ensino-aprendizagem se desenvolvem, mobilizando *fontes históricas* não apenas como ilustração, mas principalmente como recurso empírico para a produção de refigurações narrativas. Tal movimento sublinha as dimensões axiológica e temporal do conhecimento histórico escolar, pois permite aos estudantes estabelecerem relações passado-presente tendo como norte a *empatia*, principalmente em relação a grupos historicamente excluídos e marginalizados.

As questões formuladas nas atividades propostas são majoritariamente discursivas sem, no entanto, assumirem aspecto de questionário, isto é, questões avulsas, sem a mobilização de fontes para servirem de referência para a formulação dos enunciados, que exigem apenas memorização e, de forma geral, apresentam uma resposta padrão com pouca ou nenhuma possibilidade de refiguração. A quase totalidade das questões, de todos os tipos de exercícios, apresenta fontes de referência, que são bastante diversas, compreendendo textos (historiográficos, didáticos, jornalísticos, biográficos), tabelas, charges, fotografias ou gráficos. Mais do que a diversidade, o uso recorrente das fontes em perspectiva de *interpretação histórica* foi identificado como ponto positivo nos dois exemplares analisados.

Mesmo não assumindo aspecto de questionário, as questões cujas operações cognitivas exigidas se restringem a identificar na fonte de referência o trecho ou dado solicitado, o que no quarto capítulo foi nomeado como operação de *identificação*, constituem maioria se contabilizadas individualmente, contudo, considerando a totalidade das operações cognitivas

para a resolução das questões, o conjunto de operações de maior complexidade é significativamente mais amplo do que a simples, embora necessária (ao menos como movimento inicial), tarefa de identificação, havendo propostas outras como *concluir, criticar, formular hipótese, interpretar historicamente, relacionar e reconhecer*. Trata-se, pois, de um típico exemplo de negociação de espaço entre tradições e traduções no *código disciplinar* da História no que concerne às aprendizagens históricas. Ademais, as operações cognitivas mais complexas tendem a favorecer deslocamentos temporais, principalmente na relação passado-presente.

A análise apontou também para a fragilidade dos indícios de progressão das aprendizagens. Há questões idênticas oferecidas às duas séries no âmbito do mesmo conteúdo, o que não exige maiores explicações. O predomínio da operação cognitiva de *identificação*, de forma isolada, se verifica também em ambas as séries, quando uma lógica de progressão apontaria para sua diminuição no ensino médio, dado sua menor complexidade. A supremacia da *relação epistêmica com o saber* em ambas as séries também enfraquece o argumento de progressão das aprendizagens, pois em função dos estudos de matriz construtivista, seria de se esperar que no ensino médio se priorizasse pedagogicamente formas outras, principalmente mais abstratas, de se relacionar com o conhecimento.

Se essas questões explicitadas apontam para o enfraquecimento da perspectiva de progressão das aprendizagens históricas entre o ensino fundamental e o ensino médio, algumas outras apontam para possibilidades, ainda que tímidas, contrárias. A mais evidente é a oferta significativamente maior de questões de vestibulares/ENEM para alunos que estão concluindo o ensino médio.

Na seção *Leitura e escrita em História*, na qual são oferecidas duas rubricas (*vozes do passado e vozes do presente*), a articulação entre elas não ocorre no ensino fundamental, ficando restrita aos estudantes do ensino médio, sugerindo que a capacidade de relacionar textos de temporalidades cronológicas distintas requer alto grau de complexidade cognitiva para ser oferecida a alunos mais jovens, embora essa perspectiva encontre pouco respaldo em estudos outros que não os sustentados por algumas perspectivas construtivistas. Na mesma linha, a seção *Cruzando fontes* é muito mais presente no livro do ensino médio, indicando que a construção do conhecimento histórico no contexto da sala de aula a partir da racionalidade do historiador é pertinente apenas a alunos mais “amadurecidos”. Há de se sublinhar, porém, que se quantitativamente é possível produzir esse enunciado, a análise qualitativa o desautoriza, pois nas poucas oportunidades em que a seção *Cruzando fontes* é oferecida aos

alunos do 9º ano, se exige cognitivamente as mesmas operações exigidas dos alunos do 3º ano.

Já a seção *Você Cidadão*, que prioriza a articulação com temas transversais, é mais oferecida aos alunos do ensino fundamental. Embora haja poucos insumos para se projetar enunciados sobre isso, levanto como hipótese que se trata de uma estratégia pedagógica de priorizar no terceiro ano as questões voltadas para os vestibulares e o ENEM, deixando para os alunos mais jovens a oportunidade de se envolverem mais com questões de cidadania, o que embora justificável, consubstancia um efeito perverso desses processos seletivos sobre formas de se relacionar com o conhecimento nas escolas.

O tipo de texto que serve como referência para as questões de ambas as séries também pode ser apontado como um indício da perspectiva de progressão das aprendizagens. Talvez o que mais chegue próximo de representar essa perspectiva efetivamente, pois enquanto para o ensino fundamental predominam textos jornalísticos, para os do ensino médio os textos historiográficos se fazem mais presente. Enquanto estes apresentam uma linguagem mais erudita, sem pretensão de comunicação com o grande público, aquele apresenta linguagem mais acessível às massas de estudantes, seja pelo contato mais frequente, seja pela intencionalidade específica de comunicação com o grande público, corroborando a perspectiva ricoeuriana de diminuição da distância entre o mundo do texto e o do leitor.

Todos os elementos apresentados como indícios de inconsistência da perspectiva de progressão das aprendizagens históricas são de ordem pedagógica, o que permite uma dupla leitura. Se não há elemento da epistemologia da História na tentativa de propor aprendizagens históricas em perspectiva evolutiva, se torna possível admitir que as narrativas históricas escolares possuam a mesma configuração independente da série para a qual se destinam. Com efeito, são as escolhas pedagógicas que apresentam potencial para distinguir formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar de acordo com as séries nas quais ele é mobilizado. Essas constatações corroboram o sentido de avaliação como espaço-tempo de validação de narrativas históricas escolares, mas também de formas de dar a conhecê-las, e ainda, de formas de como se relacionar com as mesmas.

Uma forte marca da estrutura do conhecimento histórico escolar que pôde ser identificada foi o dimensão axiológica. Apesar da supremacia da *empatia*, vários outros aspectos dessa dimensão foram acionados, reafirmando sua inscrição sedimentada no código dessa disciplina: democracia, cidadania, combate ao etnocentrismo, uso responsável dos avanços tecnológicos, cultura da paz, liberdade, antirracismo, tolerância religiosa, transparência na política, qualidade do serviço público, exercício da alteridade, combate ao

antissemitismo, indignação com a drogadição, combate ao consumismo, valorização dos direitos humanos, civis e políticos e acesso à informação. Sublinha-se que tais valores não apresentam distinção entre as séries analisadas, não havendo, portanto, perspectiva de progressão das aprendizagens quando o que está em jogo são os valores transmitidos pela história escolar, e que suas recorrências estão articuladas a determinados conteúdos, de forma que, ao menos na superfície textual analisada, há uma relação entre o conteúdo trabalhado e as questões axiológicas.

De forma geral, a questão da empatia atravessa todos os capítulos, mas foi possível observar certas regularidades se a análise for orientada por uma perspectiva espacial. Os conteúdos referentes à História da África concentram dimensões axiológicas relacionadas à liberdade, antirracismo e tolerância religiosa. Os conteúdos mais vinculados aos processos europeus sinalizam mais o combate ao etnocentrismo, cultura da paz, antissemitismo, e cidadania. Nas narrativas da história nacional, são identificados como elementos axiológicos: qualidade do serviço público, democracia, combate ao consumismo e uso responsável da tecnologia. Chama atenção a ausência de questões como antirracismo e tolerância religiosa nas narrativas validadas pelos exercícios dos capítulos da história do Brasil.

Se as questões axiológicas fazem parte da estrutura narrativa validada pelos exercícios de História, o mesmo não se pode dizer do eixo histórico de problematização *interdisciplinaridade*. Além de a seção específica para esse propósito pouco aparecer nos livros de ambas as séries, seu perfil revela um movimento tímido, se caracterizando mais por seu aspecto bidisciplinar do que interdisciplinar, posto que não há hibridismo epistemológico entre as disciplinas envolvidas, mas sobreposição dos aspectos epistemológicos da História e da outra disciplina em questão. Nesse sentido, o aspecto que mais se destaca são as operações cognitivas, e a outra disciplina mais presente nessa seção foi Língua Portuguesa, cuja proximidade com a História se dá pelo caráter da escrita e pela tarefa de *interpretação*, embora eu tenha argumentado no Capítulo 4 em favor de uma interpretação especificamente histórica com base nos estudos de Paul Ricoeur.

Diante das discussões levantadas ao longo da tese é possível conceber os exercícios de livros didáticos de História a partir da perspectiva de *espaço-disjuntivo* de Biesta, pois ao mesmo tempo em que permitem avaliar algumas apropriações de conhecimentos - perspectiva importante, mas insuficiente para experiências escolares mais democráticas e significativas - também abrem espaço para que os estudantes se tornem presença oferecendo respostas particulares para problemas difíceis, sem, contudo, renunciar aos conteúdos curricularizados que no entendimento aqui defendido, é o que garante fluxos de cientificidade nos

conhecimentos escolares, colocando-os no domínio do *verdadeiro* em sintonia com os regimes de verdade hegemonzados contingencialmente no âmbito da comunidade disciplinar e/ou epistêmica de História.

Esse duplo movimento permitido pelos exercícios faz com que eles admitam transgressões ao que fora previsto, movimento este que é possível de ser vivenciado no contexto das salas de aula, cabendo ao docente garantir espaços para que as identidades narrativas que possam emergir em meio aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação estejam inscritas na tensão entre a *cultura histórica* e a *cultura escolar* que é o que permite aprendizagens históricas radicalmente democráticas e torna possível sua necessária validação por meio de processos avaliativos. Afinal, como informa Umbelino (2018), a formação no âmbito das humanidades envolve pensar criticamente, refletir de modo alternativo, imaginar criativamente, recordar livremente, antecipar na diferença, mudar e acolher informadamente o inesperado, e a *avaliação democrática das aprendizagens* deve estar a favor desse processo.

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834> Data de acesso: 05 set. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. **Contrapontos – Volume 7 – n. 1- p. 11-22 – Itajaí, jan/abr 2007**. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741> Data de acesso: 01 out. 2018.

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. Processos de avaliação na disciplina de História para Ensino Médio. In: **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2626> . Data de acesso: 26 jul. 2018.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, pp. 21-42.

ALFAGEME, María Bergoña; MIRALLES, Pedro. Os professores de História e Geografia do Ensino Secundário perante a avaliação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 193-209, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200012&script=sci_abstract&tlng=pt . Data de acesso: 26 jul. 2018.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Editora Morata, 2001.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender...y enseñar. In: José Gimeno Sacristán (Org.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. 1ª ed. São Paulo: Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017.

ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 9-30 – 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229> Data de acesso: 14 nov. 2018.

ARAÚJO, Luciana Telles. **O uso do livro didático no ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP**. 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2001.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História – aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

AUGUSTO, Leonardo de Carvalho. **Conceitos elementares da Guerra Fria a partir da análise de itens de livros didáticos**. 2018. 44f. Monografia (Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica – Ensino de História). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2018.

BAHIENSE, Daniel de Albuquerque. Articulações hegemônicas na construção discursiva sobre bons alunos de História. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. (pp. 159 - 170).

BARCA, Isabel. La evaluación de los aprendizajes en historia. In: Pedro Miralles Martínez, Sabastián Molincha Puche e Antoni Santisteban Fernández (Orgs). **La evaluación em el processo de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales**. Volumen I, Múrcia: [Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales](#), 2011. (pp. 107-122).

BERGAMIN, Fabíola Matte. Ensino de História e avaliação no contexto das inovações pedagógicas do ensino secundário paulista (1957-1969). **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488734734_ARQUIVO_FabiolaMatteBERgaminanpuh.pdf. Acesso em: 26. Jul. 2018.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.808-825 set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28> Data de acesso: 01 out. 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1ª ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BITENCOURT, Paulo Raphael Siqueira. **A pergunta que ensina: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)**. 2015, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1993.

BOLDARINE, Rosária de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i67.4244> Data de acesso: 01 out. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Data de acesso: 14 ago. 2018.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **360º História, sociedade & cidadania: volume único (Parte III)**, 3ª ed. São Paulo: FTD, 2017.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania, 9º ano**, 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Data de acesso: 08 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa de material didático e dá outras providências. Diário Oficial da União, 27 de jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Data de acesso: 04 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, 19 de jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Data de acesso: 04 nov. 2018.

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: história: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história – Ensino Fundamental anos finais**. Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica - SEB – **EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica - SEB – **EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Parte Iv – Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Fundamental**. . Brasília : MEC / SEMT, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BROOKE, Nigel; SOARES, José. Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 1997.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Léo Peixoto Rodrigues e Daniel de Mendonça (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, pp. 29-74.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5548> Data de acesso: 05 set. 2018.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt Data de acesso: 09 nov. 2018.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Ricoeur: de uma hermenêutica histórica a uma hermenêutica para a narrativa histórica. In: Jurandir Malerba (Org.). **História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 213-228).

CARIE, Nayara Silva de. **Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos**. 2008, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf> Data de acesso: 01 out. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875> Data de acesso: 09 nov. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista**

Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n° 48, p.213-231 – 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200010 Data de acesso: 26 jul. 2018.

CERTAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CÉZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: Marcelo Magalhães [et al.] (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. (pp. 18-32).

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa.** V. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun, 2015. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3201/pdf_5 Data de acesso: 13 ago. 2018.

CHALOUB, Jorge. Dossiê Getulio Vargas: herança perene. In: Rodrigo Elias (Ed.). **Revista de História da Biblioteca Nacional,** Ano 10, Nº 109, Out. 2014, pp. 16-23.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado-da-arte. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v 30, n 3, set/dez. 2004.

CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Metacognição e as relações com o saber. **Ciênc. Educ.,** Bauru, v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n2/1516-7313-ciedu-24-02-0517.pdf> Data de acesso: 14 ago. 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação,** v. 21, n. 67, out.-dez., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216751> data de acesso: 02 nov. 2018.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Data de acesso: 01 out. 2018.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia.** Pomares-Corredor, Barcelona, 2009.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf> Data de acesso: 31 ago. 2018.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Data de acesso: 31 ago. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação,** Set/Out/Nov/Dez, nº

18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> Data de acesso: 31 ago. 2018.

ELMIR, Cláudio Pereira. O enredo como categoria e como método de análise. In: Jurandir Malerba (Org.). **História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 193-212).

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso de livros didáticos, em sala de aula, por professores de História**. 2003. 204f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2003.

FARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série**. 2005, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERIANI, E. Sistema de Pontuação: uma nova metodologia de avaliação integrada às tic's. In: **Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História III Encontro Internacional de Ensino de História**, Campinas/SP, 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: Cláudia de Oliveira Fernandes (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. Pp. 113-125.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNÁNDEZ, José Montigudo; AROCENA, José Luis Villa. La evaluación de las competencias básicas en la materia de historia en 4.º de eso en la región de Murcia. In: Pedro Miralles Martínez, Sabastián Molinha Puche e Antoni Santisteban Fernández (Orgs.). **La evaluación em el processo de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales**. Volumen I, Múrcia: [Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales](http://www.asociacionuniversitaria.org/), 2011. (pp. 317-326).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história. In: Marcelo Magalhães [et al.] (Orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. (pp. 143-164).

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623648223> Data de acesso: 15 ago. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de... [et. al.]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.104-130 jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000100104&script=sci_abstract&tlng=pt Data de acesso: 27 ago. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/gabriel.pdf> Data de acesso: 27 ago. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. (pp. 77-96).

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/750> Data de acesso: 26 jul. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/300> Data de acesso: 23 nov. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013b. (pp. 287-311).

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional in LOPES, A.C.; OLIVEIRA, A.L.M. de; OLIVEIRA, G.G.S. de (orgs.). In: **A teoria do discurso na pesquisa em educação**, Recife, Editora UFPE, 2018, p. 217-250.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210 – 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n64/11.pdf> Data de acesso: 23 nov. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.;

MORAES, L. M. S.; (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: Carmen Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bomfim Martins (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, pp. 205-231.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018, pp. 226-243. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36308/26628> Data de acesso: 13 out. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; MENDES, Natália Rodrigues. **A questão da agência no campo curricular**: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas?. (no prelo)

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. (pp. 23-40).

GABRIEL, Carmen Teresa; ROCHA, Ana Angelita. Seleção do conhecimento como operação antagonônica. **ETD- Educação Temática Digital** Campinas, SP v.19 n.3 p. 844-863 jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645893> Data de acesso: 27 ago. 2018.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Uma pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 105-125, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Data de acesso: 02 nov. 2018.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: Dagmar Esterman Meyer, Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, pp. 9-13.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> Data de acesso: 10 out. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: José Gimeno Sacristán e cols. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 13-63.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 05–27, jan./abr. 2014.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares**. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontojo (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. (pp. 35-50).

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; e WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HAUGEN, Cecilie Rønning. Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 421-442, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645932> Data de acesso: 15 ago. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **O Princípio do Fundamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HENNING, Paulo Corrêa; CHASSOT, Attico Inácio. Por uma ciência sem as marcas da cientificidade Moderna. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, nov. 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/429.pdf> Data de acesso: 09 jul. 2018.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: Eric Hobsbawm; Terence Ranger. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Opens University Press, 2000.

IPAR, Maria Cecília. Pensando em um horizonte epistemológico pós-fundacional: a contribuição da teoria política de Ernesto Laclau. **Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política**, Brasil, abr. 2016. Disponível em: <http://conferencias.fflch.usp.br/sdpscp/VIsemDCP/paper/view/1632/247> . Data de acesso: 09 Jul. 2018.

JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n3/pt_2175-6236-edreal-40-03-00809.pdf Data de acesso: 14 ago. 2018.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. (pp. 293-308).

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006.

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

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348> Data de acesso: 26 nov. 2018.

LAVILLE, Christian. Guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf> Data de acesso: 09 nov. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf> Data de acesso: 14 ago. 2018.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; Posfácio: Silviano Santiago. 7ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189> Data de acesso: 10 out. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Data de acesso: 07 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 19 (2): 99-104, 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2683> Data de acesso: 27 ago. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: **Discursos nas políticas de currículo**. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf> Data de acesso: 27 ago. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87343512003> Data de acesso: 22 jul. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. [online]. vol.32, n.2, p.45-68, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt Data de acesso: 27 ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Data de acesso: 27 ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf> Data de acesso: 27 ago. 2018.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política em Nancy**, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARQUES, Edicarla dos Santos. A Aprendizagem Histórica em EJA: currículo, livro didático e avaliação. **Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, UFRN, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364928189_ARQUIVO_ARTIGOANPUH.pdf Data de acesso: 26 jul. 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Ensino, aprendizagem e avaliação em História: múltiplos diálogos. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488825690_ARQUIVO_Ensino,aprendizagem_e_avaliacaoemHistoria.pdf Data de acesso: 26 jul. 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)Significando a Avaliação no Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH** - Associação Nacional de História, São Paulo: ANPUH-SP, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158_ARQUIVO_RESIGNIFICANDOAAVALIACAONOENSINODEHISTORIASUMARIO.pdf Data de acesso: 26 jul. 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 693-713, v. 11, n. 3, set./dez. 2016a. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Data de acesso: 07 set. 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 160-186, jan./abr. 2016b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3416> Data de acesso: 07 set. 2018.

MATTOS, Hebe. **Sobre a BNCC e os historiadores**. 2015. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/> Data de acesso: 03 set. 2018.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. **Boletim do laboratório de ensino de História – UEL. Londrina, n. 76-77, nov./dez., 2015**. Disponível em: https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objetivos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor Data de acesso: 24 ago. 2018.

MENDONÇA, Daniel de. O momento do político: indecibilidade, decisão e ruptura. **8º encontro da ABCP**, Brasil, ago. 2012. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/momento-politico-indecibilidade-decisao-e-ruptura-368.pdf> . Data de acesso: 09 jul. 2018.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf> . Data de acesso: 09 jul. 2018.

MENDONÇA, Daniel de; DE FREITAS LINHARES, Bianca; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**, vol. 18, núm. 41, enero-abril, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86845316007> . Data de acesso: 09 jul. 2018.

MERCHÁN IGLESIAS, Javier Francisco. El examen en la enseñanza de la historia. **Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales**. N.º 15. 2001. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26008> . Data de acesso: 26 jul. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, (pp. 173-204).

MONFORT, Neus González; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?. In: Pedro Miralles Martínez, Sabastián Molinha Puche e Antoni Santisteban Fernández (Orgs). **La evaluación em el processo de enseñanza y**

aprendizaje de las Ciencias Sociales. Volumen I, Múrcia: [Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales](#), 2011. (pp. 221-232).

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a06v2567.pdf> Data de acesso: 07 set. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080/11518> Data de acesso: 23 nov. 2018.

MOREIRA, Carlos Gustavo Costa. **Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental.** 2016. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MOREIRA, Simone Araujo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, nº 62, mai/ago 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2764> Data de acesso: 10 out. 2018.

MOUFFE, Chantal. **On the political.** New York: Routledge, 2005.

MOURA, Ana Maria Garcia. **Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de História (1960/2000): que concepções apontam os exercícios?** 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2011.

MOURA, Ana Maria Garcia. Os exercícios nos livros didáticos de história: objetos, localização e formas de denominar (1960-2000). In: **IV Congresso Sergipano de História e IV Encontro Estadual de História da Anpuh/SE**, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1407089022_ARQUIVO_TRABA_LHOANPUHSERGIPEfinal.pdf Data de acesso: 26 jul. 2018.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223634592016000300119&script=sci_abstract&tlng=pt Data de acesso: 10 out. 2018.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11843/10416> Data de acesso: 26 jul. 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA. 2009.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de história: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio**. 2006, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 269-304- 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/11>. Data de acesso: 27 jul. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEMJÉAN, Liliana Bravo; HURTADO, Pedro Milos. Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. **Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 52, pp. 51-62, abril, 2007. Disponível em: http://rubenama.com/historia_unam/Ensenanza_2009_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf Data de acesso: 26 jul. 2018.

PENNA, Fernando. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. (pp. 41-52).

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: Carmen Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro e Marcus Leonardo Bomfim Martins (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; CHEPP, Bruno. Ler e escrever nas aulas de história: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro - Junho de 2018, Vol.15, Ano XV, nº 1. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF41/artigo_8_secao_livre_Nilton_Mullet_Pereira_e%20Bruno_Chepp_fenix_jan_jun_2018.pdf Data de acesso: 29 nov. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: José Gimeno Sacristán e cols. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 64-114.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan. mar, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf> data de acesso: 13 ago. 2018.

PINAR, William Frederik. **Autobiography, politics, and sexuality**: essays in curriculum theory 1972-1992. New York: Peter Lang, 1994.

PLÁ, Sebastián. Evaluación de la enseñanza de la historia em México: tensiones irresolubles. In: Pedro Miralles Martínez, Sabastián Molinha Puche e Antoni Santisteban Fernández (Orgs). **La evaluación em el processo de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales**. Volumen I, Múrcia: [Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales](#), 2011. pp. 43-54.

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: Blázquez, Juan Carlos, Latapí Escalante, Paulina y Torres Salazar, Hugo, Memoria del **Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad**, México, Reddieh, 2013a, pp. 474-483.

PLÁ, Sebastián. Pensar historicamente: reflexiones para la investigación em Enseñanza de la Historia. In: Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martinez, María del Carmen Acevedo Arcos (Orgs.). **Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia**. México: UPN, 2013b, pp. 240-251.

RALEJO, Adriana Soares. **“Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História**. 2018. 250f. (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RETAMOZO, Martín. Las Demandas Sociales y El Estudio de lós Moviminetos Sociales. Santiago: **Cinta Moebio**, 2009, v. 35, pp. 110-127. Disponível em: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/35/retamozo.pdf>. data de acesso: 21jul. 2018.

RETAMOZO, Martín. Sujetos políticos: teoría y epistemología; un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación em perspectiva latino-americana. **CIENCIA ergo-sum**: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México 18 (2011), 1, pp. 81-89. Disponível em: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-458819> . Data de acesso: 09 jul. 2018.

RIBEIRO, Renílson Rosa; BOVO, Cláudia Regina. A promoção da educação histórica no ensino médio: os desafios da avaliação diagnóstica em História. In: **Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/ III Encontro Internacional de Ensino de História**, Campinas/SP, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo I. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf> Data de acesso: 05 set. 2018.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: que bagagem levar? In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontojo (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. (pp. 81-104).

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; PIRES DO PRADO, Ana. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. In: 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação-ANPED, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação-ANPED**, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3159_texto.pdf Data de acesso: 10 out. 2018.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11603> Data de acesso: 09 nov. 2018.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 113-130 – 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/247> Data de acesso: 26 nov. 2018.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16989/pdf> Data de acesso: 14 nov. 2018.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: Maria Teresa Esteban; Almerindo Janela Afonso (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 71-95.

SARAIVA, Karla. Michel Foucault, discurso e a invenção da verdade. In: Miriam Soares Leite e Carmen Teresa Gabriel (Orgs.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, pp. 243-264.

SERRANO, Jorge Sáiz. Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**. N.º 25. 2011. Disponível em: <http://roderic.uv.es/handle/10550/21329> Data de acesso: 26 jul. 2018.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, ano VIII, nº 15, julho/2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/viewFile/3539/pdf> Data de acesso: 03 set. 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. (pp. 201-222).

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2005 (pp. 109-144).

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567> data de acesso: 05 set. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: Cláudia de Oliveira Fernandes (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. Pp. 93-112.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: José Gimeno Sacristán e cols. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 161-197.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Organización de los contenidos curriculares y relevância cultural. In: José Gimeno Sacristán (Org.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. 1ª ed. São Paulo: Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017. Pp. 91-102.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Contracapa. In: Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no Ensino de História. **Ensino em Re-vista**. 5 (1), 69-82, jul. 96/jun. 97.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 15-37, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Data de acesso: 09 nov. 2018.

UMBELINO, Luís António. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.167, p.192-202 jan./mar. 2018. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4666/pdf_1 Data de acesso: 20 dez. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: Cláudia de Oliveira Fernandes (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. Pp. 17-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e Pós-Modernidade. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31830>. Data de acesso: 09 jul. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai./ago., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> Data de acesso: 23 jul. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar**. 2018. 276f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Deslocamentos epistemológicos: desafios de uma abordagem discursiva na pesquisa em Educação. In: Miriam Soares Leite e Carmen Teresa Gabriel (Orgs.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, pp. 351-379.

VIANNA, Heraldo Marelím. Programas de avaliação em larga escala: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 23, jan/jun 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2209> Data de acesso: 10 out. 2018.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2011.