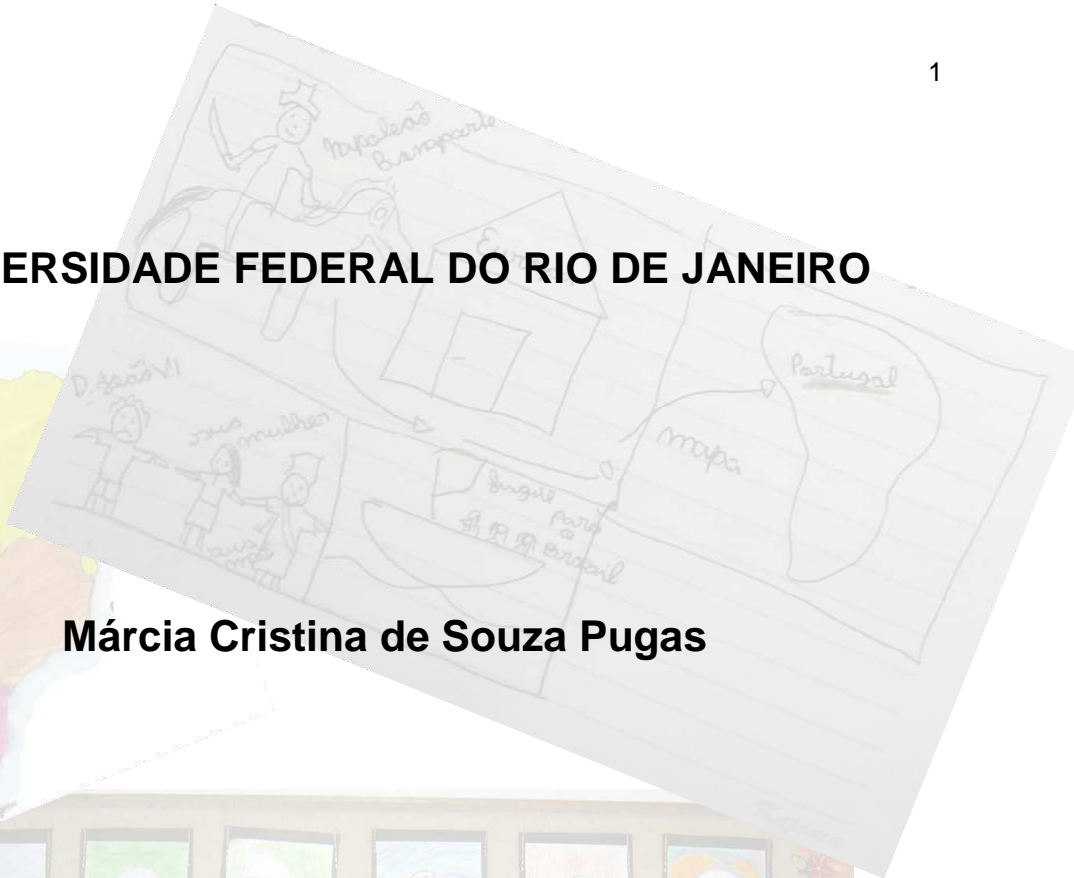




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Márcia Cristina de Souza Pugas

IDENTIDADE NACIONAL: SENTIDOS NEGOCIADOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



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

**IDENTIDADE NACIONAL: SENTIDOS NEGOCIADOS NO
CURRÍCULO DE HISTÓRIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Márcia Cristina de Souza Pugas
ORIENTADORA: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel**

**DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO.**

**RIO DE JANEIRO
Agosto de 2008**

Pugas, Márcia Cristina de Souza.
Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do Ensino Fundamental.
Márcia Cristina de Souza Pugas – 2008.
156f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2008.

Orientador: Profª Drª Carmen Teresa Gabriel

1. Currículo. 2. Cultura. 3. Identidade Nacional. 4. Identidades. 5. Saberes Escolares. 6. Ensino de História. 7. Séries Iniciais do Ensino Fundamental –
Dissertação.

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

CDD: _____

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “Identidade Nacional: Sentidos Negociados no Currículo de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”

Elaborada por: **Márcia Cristina de Souza Pugas**

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

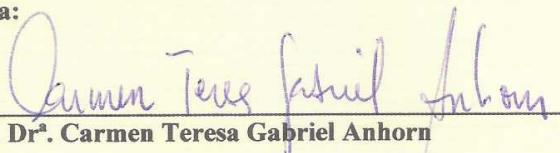
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

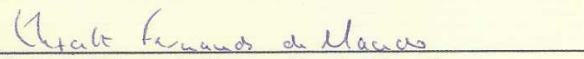
Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2008

Banca Examinadora:

Presidente:


Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn


Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Profª. Drª. Elizabeth Fernandes de Macedo

À Constância...
“Sá mestra”, “mamãe”, “professora”
por me ensinar a amar coisas importantes.

Agradeço

A Deus: força, paternidade e providência.

Ao Riva, pelo amor, companheirismo, incentivo, apoio, pelo cuidado e pelo abraço que me completa.

À mamãe, Marcos, Fernanda, Júnior e Vivi, por se manterem perto do coração, embora longe dos olhos... pela saudade contida e a distância aumentada nos últimos meses.

À família toda: queridos Zilah e Pompeu, Gracinha e João, Eustáquio e Cremilda, Marina e Nei, Lourdes e Divanir, tios, tias, primos, cunhadas e sobrinhos... pela torcida e carinho.

Às irmãs que escolhi ter... pela abstinência das longas conversas, pelos recadinhos de incentivo que não exigiam respostas, por me ouvirem quando eu não podia escutar...

Agradeço à professora Dra. Carmen, por ter acreditado e investido na orientação, por seu rigor acadêmico, por esses dois anos de convivência enriquecedora, pelo carinho e paciência.

Às professoras Dra. Elizabeth Macedo e Dra. Ana Maria Monteiro, pela honra de tê-las como leitoras desse trabalho e pela possibilidade de diálogo a partir das reflexões suscitadas.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, especialmente aos professores com quem tive o prazer de compartilhar ricos momentos durante as aulas.

À Sol e ao Henrique, pelo bom humor, organização, eficiência e paciência conosco.

Às escolas que me acolheram, permitindo a realização da pesquisa.

A todas as professoras que dividem comigo o prazer de ensinar e a alegria de aprender a cada dia, por tantas vezes terem se tornado muito mais que colegas de trabalho: 'meninas' do CAIC, em Araraquara; colegas de São José dos Campos e aqui do Rio; da Rede Municipal de Duque de Caxias e do Colégio Pedro II, em São Cristóvão. Não poderia nomeá-las... mas as reconheço, admiro e quero muito bem.

Aos professores que não passaram por minha vida, pois os trago sempre comigo: ao Tamoio, porque talvez mesmo sem saber, acreditou e incentivou quando eu mesma duvidava... à leda, mãe postiça-distante, formadora de formadores, apaixonada pela História e por quintas séries...

A todos os queridos do extinto CEFAM – São José dos Campos, que me fizeram experienciar a democracia, acreditar na educação e viver momentos intensamente importantes.

Às Anas de minha vida... Marias e Paulas... Fonseca, Leite, Neves, Marinho, e tantas outras... queridas sem distinção... por fazerem jus ao nome e me agradecerem com sua amizade.

À Lucéa, por seu apoio e compreensão.

À Penha, pelos bolos, doces e outras tentações da cozinha.

Aos colegas do GECCEH, pela troca sempre rica.

À Evelyn, Ana Rocha, Telma, Elisa, Rita e Ricardo, pessoas especiais.

Às amadas Ana Paula Ramos e Patrícia, pelo apoio incondicional, pela descontração fundamental e por vivermos juntas momentos difíceis, que certamente nos aproximaram de modo singular.

Aos que porventura não se encontrem aqui, mas que têm a certeza de estar em meu coração.

“Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. (...) Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta.”

(BENJAMIN, W. 2005 p. 107)

Resumo

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.**

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, a partir dos discursos/narrativas que circulam nas aulas de História nas séries iniciais do ensino fundamental, como estão sendo negociados sentidos de identidade nacional no currículo desta disciplina; tendo como viés a relação com o conhecimento histórico escolar. O campo empírico foi composto por alunos de 5º ano do Ensino Fundamental, de três escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. No intuito de perceber marcas discursivas capazes de fornecer elementos para a apreensão de construções de sentidos sobre “ser brasileiro”, produzidas na escola, foram analisadas respostas dadas em exercícios feitos a respeito das aulas de história do Brasil, cujo recorte temático foi “a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro e os indígenas”. Além disso, aplicou-se um questionário, cujas respostas permitiram, além de traçar um perfil sócio-cultural; identificar como se explicitam as construções de sentido acerca da brasilidade. O quadro teórico construído tem como pressuposto, em linhas gerais, o entendimento da cultura como elemento central das discussões (HALL, 2005), num diálogo entre as teorias curriculares críticas e pós-críticas (LOPES, 1999, 2001, 2007; MACEDO, 2004, 2006a, 2006b e GABRIEL, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2008b), que permite tomar o currículo como espaço de enunciação onde são produzidas discursivamente marcas identitárias. A análise mostrou, por meio dos sentidos presentes nas respostas dos alunos, traços que indicam disputas hegemônicas em torno das narrativas sobre brasilidade.

Palavras-chave: currículo, cultura, identidades, identidade nacional, saberes escolares, ensino de história, séries iniciais do ensino fundamental.

Abstract

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. National identity: senses negotiated in the curriculum of History in the initial series of our elementary school. **Rio de Janeiro, 2008. Dissertation (Master of Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.**

This research has as objective identify, from the speeches/narratives that are present in the History classes in the initial series of our elementary school, how the senses of national identity in the curriculum of this subject are being negotiated; having as guidance the relationship with historical knowledgement of school. The empirical field was compounded of children in the 5th year of elementary school, from three schools of Rio de Janeiro metropolitan area. In order to identify discursive marks, produced in the schools, and capable of supply elements for gathering sense constructions of "being Brazilian", answers given to exercises about Brazilian history classes were analyzed. The thematic field of these exercises was "the coming of the portuguese real family to Rio de Janeiro and the indians". Moreover, it was applied a questionnaire whose answers allowed us to draft a socio-cultural profile and to identify how the sense constructions regarding the Brazility come out either. This theoretical frame presumes the understanding of culture as the central element of the discussions (HALL, 2005), in a dialogue between the critical and post-critical curriculum theories (LOPES, 1999, 2001, 2007; MACEDO, 2004, 2006a, 2006b e GABRIEL, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2008b), that permits setting up the curriculum as an object of expression, where identity marks are discursively produced. The analysis revealed, through the senses present in the children answers, tracks that point out hegemonic disputes around the narratives concerning Brazility.

Key Words: curriculum, culture, identities, national identity, school knowledges, history teaching, initial series of elementary school.

Lista de siglas

ACDTO	Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
EF	Ensino Fundamental
EH	Ensino de História
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
ES	Estudos Sociais
FE	Faculdade de Educação
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	Livro Didático
NEC	Núcleo de Estudos do Currículo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TD	Transposição Didática
TSD	Teoria Social do Discurso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 - A conversa na coxia: docência... discência... estranhamentos e interações	18
1.1 Construindo trilhas, preparando a expedição.....	21
1.1.1 Apreensão do objeto: recortes e delimitações da empiria.....	23
1.2 Questionários: prazer em conhecer!.....	31
1.3 Entre-lugares na pesquisa: a adequação do olhar para situar objetos e pesquisadores.....	34
Capítulo 2 - Um campo e suas possibilidades	39
2.1 Por que falar do campo do currículo?.....	40
2.2 Identidades e diferenças.....	49
2.3 Epistemologia social escolar: uma via de acesso aos saberes.....	54
2.4 Um enfrentamento necessário para pensar como os sentidos de brasilidade se constituem: o campo da discursividade em debate.....	61
Capítulo 3 - Currículo de História como arena de negociações identitárias	65
3.1 As séries iniciais.....	65
3.2 O ensino de História: para quê serve?.....	67
3.2.1 O ensino de História nas séries iniciais no Brasil.....	71
3.3 Identidade Nacional.....	78
3.4 Interloquções com as produções da área.....	84
3.5 As produções dos alunos: um entre-lugar.....	95
Capítulo 4 - Os discursos... os saberes... os sentidos	96
4.1 Focar o olhar, perceber discursos: sentidos de brasilidade.....	102
4.2 Os exercícios: gêneros discursivos.....	107
4.3 Entretecimentos.....	115
Considerações finais – Alinhar e cerzir	121
Referências	126
Anexo 1	133
Anexo 2	135
Anexo 2a	137
Anexo 2b	138
Anexo 2c	139
Anexo 2d	140
Anexo 2e	141
Anexo 3	142
Anexo 3a	143
Anexo 4	144
Anexo 4a	145

Anexo 4b.....	146
Anexo 4c.....	147
Anexo 5.....	148
Anexo 5a.....	149
Anexo 5b.....	150
Anexo 6.....	151
Anexo 7.....	152
Anexo 8.....	153
Anexo 8a.....	154

Introdução

Um objeto de pesquisa... Um longo caminho a percorrer...

A escola é um local onde se produzem identidades e diferenças.

O ensino de História tem, entre seus objetivos, construir identidades, entre elas, as nacionais.

Diante das fragmentações que caracterizam as sociedades globalizadas, pensar em relações unívocas de pertencimento/reconhecimento não faz mais sentido.

A idéia de nação não pode ser entendida por outra via, que não a da ficção.

É preciso pensar em termos de fechamentos, ainda que fluidos e contingentes. Se assim não for, pensar a própria escola não faz mais sentido.

O conceito de cultura passou a ser a chave de entendimento do mundo globalizado.

Identidades e diferenças são produzidas no currículo.

Currículo é cultura.

Conhecimento não é cultura.

Nada é. Tudo está sendo.

O conhecimento escolar precisa ser pensado em termos epistemológicos.

Narrativas são construções discursivas que estruturam o conhecimento histórico.

Não é possível ignorar ambivalências, disputas hegemônicas, hibridismos.

Ao trazer as afirmações acima, escritas dessa maneira, tenciono demonstrar a multiplicidade de fatores e posicionamentos teóricos envolvidos no processo de tessitura desta dissertação, que é fruto de interlocuções teórico-metodológicas, muitas vezes, para mim, de difícil compreensão e articulação, mas que certamente constituíram um arcabouço apropriado para o desenvolvimento das questões de investigação.

Como se verá ao longo do trabalho, escapar de construções essencialistas foi um imperativo constante, à medida em que fui incorporando discussões oriundas dos estudos culturais e das perspectivas curriculares pós-críticas. Assim sendo, afirmações como as que apresentei acima precisam ser entendidas em sua contingência e ambivalência; como sendo expressões de interações discursivas específicas, de modo que é preciso esclarecer que o tom prescritivo dado a elas nessa introdução serve apenas para evidenciar como se deram meus primeiros contatos: relações de estranhamento, incompreensões, deslizes prescritivos, e essencialistas, aproximações e distanciamentos.

“Sentidos de identidade nacional no ensino de História do Ensino Fundamental”. A partir desse mote, e baseada no campo do Currículo, procurei investigar sobre os discursos de brasilidade nas séries iniciais. A opção por dialogar com representantes das teorias curriculares críticas e pós-críticas se expressa, entre outros, na tentativa de evitar os riscos de cair, seja nos reducionismos pedagógicos, seja no reducionismo políticos; pelo viés da relação estabelecida com a cultura, o conhecimento histórico escolar, a problemática das identidades e da diferença, no contexto específico da disciplina escolar História, cujos objetivos são, entre outros, articular memórias, passado, presente e intenção de fornecer subsídios ao aluno para que este se constitua como sujeito histórico.

A produção de identidades ocorre através de elementos discursivos próprios em configurações específicas: culturais, espaciais, políticas, sociais, mediadas e mediadoras de/por uma prática discursiva também específica. Procurei captar através de ‘pistas textuais’, momentos - presentes nos conteúdos, valores, ênfases e interlocuções - que me permitissem identificar como, na sala de aula de História, estão sendo negociadas marcas identitárias sobre "ser brasileiro".

Utilizando a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO) como ferramenta teórico-metodológica procuro, a partir da análise dos textos que compuseram meu *corpus* empírico, aceitar o desafio do enfrentamento metodológico com a questão da discursividade, tornando possível a captação de marcas identitárias negociadas a partir da relação estabelecida com o conhecimento histórico escolar. Este encaminhamento conferiu a esse estudo um caráter diferenciado, pois a revisão da literatura demonstrou que embora a discussão sobre identidades e diferenças esteja presente tanto no campo do currículo como na área do ensino de História, a relação ora proposta não tem sido muito discutida.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, com os quais pretendo dar conta de conduzir o leitor pelos bastidores da pesquisa, pela construção do quadro teórico e pela articulação deste com a análise empírica.

No primeiro capítulo trago minhas idas e vindas, estranhamentos e o reconhecimento da pesquisa como lugar de interlocuções possíveis. A definição da empiria e do *corpus* a ser trabalhado e uma aproximação inicial com objeto e sujeitos deste estudo.

O segundo capítulo situa minha discussão no campo do currículo; apresenta a epistemologia social escolar como caminho para a discussão das identidades e também aponta o campo da discursividade como uma potencial interlocução para pensar sobre a constituição dos sentidos de brasilidade.

No terceiro capítulo o ensino de História é trazido como campo de discussões indispensável à proposta deste trabalho. Assim sendo, discuto, nas seções deste bloco, sua função, sua trajetória nas séries iniciais; a identidade nacional; interlocuções com as produções da área e, por fim, problematizo as produções dos

alunos como espaço de enunciação onde podem ser evidenciadas construções identitárias.

No último capítulo, ainda que como fruto dos primeiros contatos com a proposta de análise discursiva de Norman Fairclough (2001), utilizo algumas das ferramentas por ele sugeridas para a realização da Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada, para operar diretamente com as amostras textuais: as respostas aos exercícios e ao questionário aplicado. O 'fechamento' deste trabalho é composto por uma articulação entre os contextos de produção das amostras e as interlocuções que, contingencialmente pude estabelecer.

1 A conversa na coxia: docência... discência... estranhamentos e interações

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
(Barros 2003)

Início este capítulo convidando o leitor a percorrer comigo os caminhos que fizeram com que este trabalho tivesse as características que se verá ao longo da dissertação. Imagino que ao apresentar a experiência da pesquisa, possibilito seu entendimento, assim como o de sua autora, das escolhas, lacunas e ênfases. Antes de expor conceitos e opções teórico-metodológicas, desejo contar um pouco sobre minhas próprias marcas, sobre o que me fez chegar à pós-graduação e sobre o que foram esses últimos dois anos, período de intensa aprendizagem, de muitas idas e vindas, de crescimento pessoal, profissional e intelectual, nas múltiplas e ambivalentes configurações que me constituem.

Não pretendo, neste capítulo, tecer detalhadamente uma auto-biografia ou coisa que o valha, mas apenas inserir a pesquisa, como expoente de um percurso que se delineia há muito e que, muitas vezes, se fez num movimento de reconhecimento identitário, no diálogo teórico e empírico que ora aproximava, ora distanciava de mim autores e concepções, sujeitos de pesquisa, problemas, hipóteses, inspiração, noites de sono e a coragem de crescer; esse movimento dorido, mas profícuo e inexorável quando nos dispomos a avançar por searas outras, que não as de costume.

A intenção de tratar desse assunto aparentemente prosaico, é trazer à superfície as escolhas feitas, e especialmente, seus desdobramentos, pois acredito

que possam ser úteis a outros, que como eu, estejam a envidar esforços para apreender objetos de pesquisa e/ou encontrar modos de compreensão da constituição dos processos identitários pela via do conhecimento escolar.

Habilitada para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e graduada em Ciências Sociais, sou professora das séries iniciais, desde 1997; a maior parte desse tempo em escolas da rede pública. Durante alguns anos trabalhei num sistema de 'divisão de áreas do conhecimento', isto é, vários professores lecionando em uma mesma turma. Fui professora de "Estudos Sociais" em uma das escolas, em outra assumi 'separadamente' os tempos de aula de História, Geografia e Ciências e após essas experiências, entre outros, tenho realizado um trabalho multidisciplinar, característico da maioria das turmas do início da escolaridade no Ensino Fundamental, onde apenas um professor é responsável pela turma a cada ano letivo. Portanto, tenho estado sempre às voltas com os desafios desta e de outras disciplinas.

O papel secundário que a História muitas vezes ocupa na 'hierarquia escolar', em particular nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre me incomodou e tem sido uma inquietação entender mais do que os motivos desta realidade; seus efeitos, desdobramentos e implicações sobre a construção das marcas identitárias que estão em jogo na produção do currículo desta disciplina. Acredito que nos anos iniciais da escolarização a realização de um trabalho com as questões já mencionadas seja elemento de diferenciação das relações de aprendizagem, de construção identitária.

Como tantas outras professoras, imagino, cheguei ao curso de mestrado movida apenas pelo anseio por fazer leituras e re-leituras de minha prática, dos

alunos, da aprendizagem como processo, da prática pedagógica como opção política e ideológica, da constituição e funcionamento da 'escola-instituição', da produção científica a respeito, de modo que fosse possível aprofundar-me em tais questões. Certamente, como todos, ou boa parte dos que por aqui passam, tomei contato com o universo da pesquisa, da produção científica, com as especificidades da academia; e aos poucos, mesmo sem prévio contato, pude me apropriar de modos, dinâmicas, terminologias; discussões que me situaram quanto à pesquisa, à necessidade de abandonar certas prescrições, à possibilidade de reafirmar convicções, à obrigação de suplantar o senso comum, e ao entendimento de que às vezes, um olhar atento e diferenciado, renova velhos objetos e expande possibilidades, que continuam a nos desafiar, sempre.

Fazendo uso do conceito de origem em Benjamin, posso dizer que vivi, durante o curso de mestrado, um intenso processo onde a infância – também nos termos defendidos por este 'filósofo da alegoria' – foi a marca que mais se aproximou desta experiência, em seu sentido cognitivo, desbravador de caminhos internos e externos. Afirmo que a elaboração desta dissertação é ela própria o movimento de “arrastar para casa a presa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la.” (BENJAMIN, 2005 p.107)

As discussões estabelecidas no Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) e mais especificamente no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)¹ vieram ao encontro das minhas inquietações, de modo que, a partir das interações que se seguiram, esta dissertação se insere no contexto da atual proposta de trabalho do Grupo, que busca, em linhas gerais, entender aspectos relacionados às discussões do campo do currículo, orientadas pela centralidade

¹ Grupo de estudos – coordenado pela Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel – vinculado ao NEC.

ocupada pelo conceito de cultura, e, especificamente, tendo em vista o ensino História.

O trabalho ora apresentado pretendeu identificar, a partir dos discursos/narrativas que circulam no ensino de História, nas séries iniciais, como estão sendo negociados sentidos de identidade nacional no currículo desta disciplina; tendo como viés a relação com o conhecimento histórico escolar. As aulas são vistas aqui como espaços onde a produção de identidades e diferenças tem um caráter intencional que ocorre através de elementos discursivos próprios, em configurações específicas: culturais, espaciais, políticas, sociais; mediadas e mediadoras de/por práticas discursivas peculiares, nas quais se pode identificar movimentos de produção, distribuição e consumo de discursos², forjados a partir da interação com o conhecimento.

1.1 Construindo trilhas, preparando a expedição

O tesouro estava na montanha, e ela ficava ao Norte...

Definidos destino e orientação, isto é, objeto de pesquisa – marcas identitárias nas séries iniciais – e o guia da viagem – a inestimável companhia da professora Carmen Gabriel –, pus-me a traçar estratégias para alcançar a meta. A junção de fatores como: algumas certezas, milhares de dúvidas e nenhuma experiência, me levaram a um longo caminho de tomada de decisões. A primeira sugestão de minha orientadora foi seguir, à luz da pesquisa no Grupo, analisando os

² É preciso que fique clara a concepção de discurso utilizada ao longo de toda a dissertação. Para isso, recorro a Norman Fairclough – intelectual que exerce influência capital neste trabalho – que em sua obra (2001) o define assim : “Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” (p.90)

livros didáticos destinados ao nível de ensino que eu pretendia focar. Contudo, sempre que tentava delimitar metodologicamente a pesquisa, sentia falta da presença do aluno, enquanto sujeito produtor de discursos e como elemento de objetivação de minhas intenções analíticas.

Isso somado às discussões vivenciadas nas disciplinas do curso, me fizeram decidir por uma imersão no campo – sala de aula – para perceber, a partir dessa empiria, as múltiplas identidades, as diferenças, a relação com os saberes específicos da disciplina História. Saí, então, desejosa de ser capaz, ao cabo de um semestre letivo (tempo exíguo para uma aproximação com a escola e seus agentes, mas minimamente suficiente para as modestas pretensões de uma pesquisa de mestrado, nos moldes atuais), ter coletado através de observações sistemáticas, acesso ao material e conteúdo das aulas e gravações em vídeo de algumas delas, material rico para empreender o trabalho.

Escolhida uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, freqüentei-a durante a segunda metade de 2007, aproximadamente três vezes por semana, quando assistia às aulas de História de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, devo dizer que devido a inúmeras vicissitudes, próprias do calendário escolar (feriados, festas, suspensão de aulas, passeios) e também da difícil aceitação de propostas de pesquisa que solicitam realizar filmagens nesse ambiente, percebi, ao cabo de alguns meses, que não conseguiria concretizar o plano que eu havia imaginado. Foi preciso, então, reavaliar metas e traçar outras estratégias para não perder de vista meus objetivos iniciais.

Esta experiência tornou-se, então, uma etapa importante e acabei por considerá-la um estudo exploratório, que me ajudou a fazer recortes mais precisos, administrar melhor a questão do fazer pesquisa, redimensionar a empiria e lançar

novos olhares para o modo como iria me apropriar de tudo isso. Incorporam-se, portanto, ao resultado processual deste trabalho, as experiências advindas daquela etapa.

A partir daqui, apresento a pesquisa que realizei. Procuro, ao longo das seções seguintes, explicitar a interação entre as discussões teóricas específicas da Educação, com as quais tive contato nas disciplinas que cursei e os aspectos empíricos, propriamente ditos. Como o título sugere, minha intenção, ao longo de todo este processo, foi identificar e problematizar os sentidos de identidade nacional no currículo de história das séries iniciais do ensino fundamental.

1.1.1 Apreensão do objeto: recortes e delimitações da empiria

Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquietadora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo como objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. Assim parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos. (COSTA, 2002b p.152)

Definido então, que minha empiria não seria composta pelas observações das aulas, pus-me ante as seguintes interrogações: em que momento(s) poderia ser possível reconhecer e capturar com alguma materialidade as relações entre ensino de história/memória/identidade, como contribuição direta – ainda que não explícita – à constituição de sentidos sobre identidade nacional? Como ela está sendo recontextualizada e hibridizada?³

Os exercícios (atividades) realizados durante as aulas de História, ou em decorrência delas, apontavam para uma solução adequada ao desafio que meu problema de pesquisa me impunha, à medida que seu registro poderia ser entendido

³ O conceito de hibridismo será apresentado e discutido no capítulo 2 desta dissertação.

como a concreção dos textos⁴ que circulam nas aulas de história. Além disso, me dariam a possibilidade de pensar o aluno como *agência*⁵, na interação com os discursos da disciplina escolar História.

Gabriel (2008b), ao apresentar sua reflexão sobre o livro didático de História, afirma que

como as demais escritas, esta traz a marca da autoria, do lugar de onde se enuncia. Marca comum, a autoria é, no entanto, o que também lhe diferencia dos outros, pois só pode ser singular. Singularidade essa, expressa na forma de entrar no debate, “carregando” sentidos disponíveis e projetando outros em disputa nos espaços discursivos onde a temática sobre livro didático de História é pensada. (p.1)

Considero este raciocínio pertinente para pensar também os textos elaborados com base no conteúdo apresentado às crianças a respeito da história de nosso país. A partir deles podemos problematizar a questão da autoria, da transposição didática, da produção, distribuição e do consumo do conhecimento (FAIRCLOUGH, 2001), pois eles constituem um espaço de enunciação no qual sentidos são negociados; sentidos sobre o saber histórico escolar e sobre a história comum que nos identifica e ao mesmo tempo nos diferencia enquanto brasileiros.

Ao longo da pesquisa pude perceber quão importantes são consideradas as atividades de fixação, no trato com o o saber que se pretende ser ensinado e aprendido na escola. Eis, então, uma forma substancial da relação saber/poder, textualmente apresentada – discutida no capítulo 2 –, onde se pode perceber tensões acerca de dinâmicas ora reprodutoras ora subversivas, e por isso, sempre produtoras.

O GECCEH desenvolve uma pesquisa a respeito das aprendizagens em História e utiliza para isto, os exercícios dos livros didáticos como suportes empíricos

⁴ Aqui entendidos como aquilo que faz do discurso uma prática discursiva, como uma dimensão do evento discursivo. Cf. capítulo 4.

⁵ “**Agency**”, termo empregado na literatura anglo-saxônica para se referir à capacidade de agir do ser humano: *agência é aquilo que um agente tem. Em geral, “agência” opõe-se à “estrutura”*.(SILVA, T.T. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Editora Autêntica, 2000, p.15)

para verificação das perspectivas didáticas, curriculares e historiográficas a respeito dos saberes escolares. Assim sendo, o foco são exercícios destinados às etapas finais do Ensino Fundamental. É certo que as especificidades dessa pesquisa e da que ora apresento são distintas, mas certamente têm muito em comum, a começar pela apropriação teórica que as embasa. Esta percepção coaduna com a concepção híbrida de discurso aqui referida, uma vez que minha voz é, de fato, outras vozes – revestidas de apropriações que tampouco são exclusivas –, mas carrega consigo um olhar que a diferencia e ao mesmo tempo a aproxima desse sem número de possibilidades enunciativas.

O que distingue meu trabalho com os exercícios é que eles são, neste caso, expressão de um diálogo entre o sujeito aprendente, que me interessa diretamente, e o movimento de transposição didática sobre ele executado; e é exatamente nesse diálogo, substanciado nas respostas dadas às perguntas e apontamentos apresentados, que reside a possibilidade de apreensão dos sentidos em disputa a respeito de como essas crianças, na posição de sujeitos-alunos, elaboram e expressam sua percepção da brasilidade – e da não brasilidade – enquanto elemento constitutivo de sua própria realidade.

Procurei analisar esse movimento, como se verá no capítulo 4 desta dissertação, estabelecendo relações textuais entre os exercícios aos quais tive acesso e as respostas dadas ao questionário⁶ respondido pelos sujeitos da pesquisa. Ambas as situações colocam os alunos frente à necessidade de expressar seja uma aprendizagem, seja uma opinião – e nesse caso, volto mais uma vez à idéia de que esses dois tipos de posicionamento não são isentos de interligações discursivamente estabelecidas –, com o diferencial de que para responder ao

⁶ O questionário pode ser visto no anexo 1.

segundo elemento de minha análise, não lhes foi apresentado um repertório prévio, a partir do qual devessem elaborar suas respostas.⁷

Acredito ser pertinente adiantar, de certa forma, um pouco da discussão teórica resultante de minhas escolhas. Meu objetivo com isso é demarcar diferenças e aproximações entre esses dois momentos da pesquisa, que envolveram diretamente as escolas: exercícios e questionários.

Os exercícios são um gênero textual escolar, isto é, uma construção discursiva que tem suas regras, seu processo próprio de produção: devem ser respondidos como uma das condições que garantem ao aluno a manutenção de seu pertencimento àquele grupo. É sua responsabilidade respondê-los e deles se utilizar como instrumento de entendimento dos conteúdos considerados mais importantes para serem aprendidos, que por sua vez devem ser expressos nas avaliações, que em última instância o mantém, ou não, como sujeito em condições de permanecer com o grupo (em caso de boas notas), ou de ficar à sua margem (em caso de reprovação)⁸. São também o resultado de um processo de seleção, feito pelo professor, a partir daquilo que previamente também já foi eleito por especialistas e esferas produtoras do saber científico, como *adequado para estar na escola*⁹. Os exercícios trazem os alunos para o centro de minha construção, mas é importante deixar claro, no caso das amostras discursivas desta pesquisa, que alunos e professores são, como já disse, produtores e consumidores dos textos que ali circulam.

⁷ Conforme discussão no capítulo 3.

⁸ Não entrarei aqui no mérito da progressão automática adotada por algumas políticas de governo. Uma dessas escolas funciona sob tal regra; mas foge aos objetivos desta pesquisa problematizar aprendizagem, desempenho e envolvimento pedagógico dos alunos, sob o efeito de tais normas.

⁹ Refiro-me aqui ao conceito de Transposição Didática utilizado por Yves Chevallard (1991). A esse respeito apresento algumas aproximações teóricas no capítulo 2 deste trabalho.

Não foi feita às turmas qualquer explanação mais detalhada a respeito do objetivo da pesquisa, apenas uma apresentação em linhas gerais dos motivos pelos quais eu estava ali a solicitar tal colaboração. Pedi que respondessem ao questionário da maneira como lhes conviesse, com todas as idéias que viessem à mente ao ler a pergunta; de modo que, embora tenham sido respondidos dentro do contexto escolar, os questionários não se equivaleram a um tipo de exercício, devido à ausência de algum texto escrito que devesse embasar suas respostas, como é costume nas aulas e também porque os alunos foram tranquilizados com relação à inexistência de uma eventual correção de sua produção escrita, de modo que era sabido que suas respostas não seriam objeto de avaliações posteriores, nos moldes *escolarmente* fixados. As professoras das turmas foram orientadas neste sentido e concederam alguns minutos de suas aulas para que essa atividade fosse realizada.

É certo que aspectos afetivos vieram à tona com as respostas, mas diversamente do que pretenderam Hoyos e Barrio¹⁰ ao apresentar praticamente as mesmas perguntas que compõem o questionário desta minha pesquisa aos alunos espanhóis e colombianos, pretendo com elas perceber quês sentidos de brasilidade essas crianças carregam que podem ser atribuídos ou relacionados à prática discursiva da sala de aula, do ensino de História, onde esses discursos são produzidos, apropriados, significados e ressignificados, isto é, onde circulam e são consumidos.

Isto posto, evidencia-se o desafio de pensar a temática da autoria. A própria constituição do discurso, como veremos adiante, me permite dizer que ele é sempre constituído de outras vozes e dessa polifonia provém as infinitas possibilidades que têm os sujeitos de significar discursivamente o mundo, por meio da linguagem. Ora,

¹⁰ Este texto apresenta pesquisa das autoras, na qual a intenção é abordar os aspectos psico-sociais dessa relação.

se o que nos antecede discursivamente nos marca de modo indelével e se essa recepção não é passiva; se ela contém a prerrogativa da autoria, e se esta se manifesta exatamente por meio das interações discursivas que dela decorrem, num movimento ininterrupto de apropriações e ressignificações; não é possível atribuir aos alunos e/ou professores analisados, posições fixas em sua relação com o saber histórico escolar, nem a respeito das manifestações identitárias observadas.

Os textos, ou as amostras discursivas, que serviram de base para a análise de discurso realizada, representam movimentos interdependentes de produção e consumo de sentidos, de discursos acerca da identidade nacional; mesmo quando este tema não é eminente para os sujeitos da pesquisa ou quando essa relação – talvez percebida – não é expressa de forma clara. Procurei então, baseada no conceito de interdiscursividade trabalhado por Fairclough¹¹, perceber nos dois eventos discursivos analisados, aquilo que é naturalizado, que idéias se propõem hegemônicas e/ou subversivas¹², que aspectos demonstram tensões e disputas; que elementos gramaticais, discursivos e sociais se constituem como pistas adequadas à realização de uma leitura destas narrativas.

Em outras palavras, o que gostaria de deixar claro neste momento, e sem pormenorizar os aspectos conceituais que serão trabalhados no próximo capítulo, é que quando procuro entender a produção curricular em História nas turmas de 5º

¹¹ Cf. capítulo 2.

¹² Acredito ser importante fazer um esclarecimento sobre algumas distinções conceituais acerca do termo 'hegemonia', pois ao utilizá-lo neste estudo, baseio-me nas proposições utilizadas por Fairclough (2001) e entendo que a discussão dá margens a questionamentos sobre possíveis incompatibilidades dentro do quadro teórico adotado.

Assim sendo, desejo esclarecer que, embora reconhecendo que as discussões mais recentes, com foco no discurso, com as quais proponho dialogar neste trabalho, fazem uso das idéias de Laclau, que ao falar de práticas articulatórias, discursivas, nos permite pensar em aspectos mais horizontais, oblíquos no que diz respeito ao poder. Trago aqui a apropriação de Fairclough da idéia de hegemonia, que está muito próxima de um posicionamento orientado pela perspectiva crítica, referindo-se, ao conceito gramsciano, ainda numa perspectiva verticalizada dessas relações, onde se vê ações/posicionamentos hegemônicos e contra hegemônicos. Percebo, no entanto, que há nele potencialidades para que possamos operar numa perspectiva de mudança, de interações talvez não tão "engessadas", como à primeira vista poderia parecer.

ano escolhidas para o trabalho, não desconsidero a dimensão política, sem a qual pensar as disputas travadas na esfera saber/poder que existem, especialmente na escola e no ensino, torna-se dispensável. Tais tensões posicionam os sujeitos em relação ao conhecimento. Neste caso, o professor, ao definir por um tipo de exercício em detrimento de outros, age como produtor desse texto, e essa posição se mostra ambivalente na medida em que ele também consome os textos historiográficos. Analogamente, alunos consomem os textos didáticos e produzem suas respostas e/ou opiniões, de modo que se pode compreender o que Fairclough, baseado em Bakhtin, defende sobre a constituição fragmentária dos textos. Essa última será o foco das atenções neste trabalho.

Ao fazer uma escolha na pesquisa, deixamos de lado muitas outras possibilidades... mas é nesse movimento que reside o desafio de fazer recortes sem perder a pertinência. Foram pesquisadas três escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Cheguei a esse número de amostras devido ao critério de escolha: desejava ter contato com trabalhos que contemplassem, geograficamente, não apenas a capital, mas sua região metropolitana, especificamente a Baixada Fluminense, por suas díspares características sociais e econômicas. Estabeleci também que seria interessante, para ampliação da empiria, ter amostras discursivas de escolas de redes diferentes, de modo que recorri à rede particular de ensino, apresentando a proposta de trabalho e buscando inserções para o estudo.

Importante frisar que não se trata de um estudo comparativo. Hipoteticamente, uma vez ponderada sua pertinência e constatada sua adequação ao caso deste trabalho específico, certamente seria necessário uma amplificação em tempo e profundidade do que aqui se apresenta. É certo que veremos, entre as escolas, diferenças que poderiam, ou não, repercutir em discussões outras, mas afirmo que a diversificação da empiria – a opção por 3 e não uma escola apenas – deveu-se mais ao anseio de abarcar realidades distintas, mas próximas

geograficamente, do que de comparar uma e outra, numa perspectiva valorativa. Veremos a seguir que as construções identitárias manifestadas na pesquisa estão mais próximas do que distantes.

Procurei por escolas que realizassem um trabalho pelo qual fossem reconhecidas positivamente em suas comunidades. As escolhas aqui apresentadas pautaram-se em referências de colegas da área, na receptividade destas escolas em relação à pesquisa e também, no caso daquelas vinculadas à rede pública, em seu desempenho na avaliação do IDEB/2007. Essas últimas receberam, numa escala de zero a dez, notas superiores, às médias estadual e municipal – o Estado do Rio de Janeiro obteve 3.8; a capital e a cidade de Duque de Caxias, receberam 4.5 e 3.7, respectivamente.

A escola “S” está localizada num distrito de Duque de Caxias, Baixada Fluminense; possui uma turma de 5º ano e recebeu a maior nota entre as escola da rede daquele município: 5.2. A escola “H”, situada na zona Norte da capital, obteve média 6.3 no IDEB observado em 2007. Há nela, neste ano, duas turmas de 5º ano e ambas fizeram parte da pesquisa¹³. Completa o quadro empírico deste estudo a escola “M”; geograficamente próxima à escola “H” e reconhecida positivamente pela comunidade escolar devido à sua proposta de inovação pedagógica no que tange à interação aluno/espaco/conhecimento/relações interpessoais; é da rede privada e também possui uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de material girou em torno de textos escolares. Foi aplicado também um questionário, cujo objetivo era perceber expressões de brasilidade e também oferecer informações sobre os perfis das comunidades escolares em foco. Além disso, coletei também exercícios realizados durante aulas de História do primeiro semestre letivo de 2008. Ambos os momentos serão apresentados mais adiante e analisados mais atentamente, como práticas discursivas diferenciadas, mas que se

¹³ Ao apresentar dados que pretendam dar uma visão geral do contingente pesquisado, utilizarei a média ponderada das respostas, como forma de minorar os impactos da heterogeneidade quantitativa na distribuição das amostras.

aproximam na medida em que elas me oferecem a possibilidade de interagir com os alunos em suas relações com os saberes e com a sistematização de sua escrita, vivências e aprendizagens. Conforme se verá ao longo da dissertação, busquei entender de que forma aparece nos exercícios essa memória comum da nossa história; quês fatos históricos são trazidos para rememorá-la e se há relações intencionalmente estabelecidas entre os sujeitos dessa história e os sujeitos para quem ela está sendo contada.

1. 2 Questionários: prazer em conhecer!

Para traçar um perfil sócio cultural¹⁴ destes alunos, a primeira parte do questionário da pesquisa teve como objetivo evidenciar características econômicas e de formação das pessoas que compõem os grupos sociais nos quais estas crianças estão inseridas.¹⁵

Perguntou-se, entre outros, sobre o tipo de atividade exercida pelos economicamente ativos; sobre acesso a bens culturais e bens móveis¹⁶. As crianças, que têm em sua maioria, entre 10 e 12 anos, foram questionadas também a respeito de sua relação com a História, enquanto saber escolar, a partir das indagações “Você gosta de História?”, “O que você acha mais legal em História?” e “O que você acha mais chato em História?”¹⁷. Com isso, pude tanto criar um panorama de toda a amostra, quanto circunscrever características específicas de cada escola. A seguir,

¹⁴ Inicialmente, foi importante em meu entender, trazer mais caracterizações dos sujeitos, não para personificá-los, mas para que fosse possível ter parâmetros que me permitissem pensar a respeito da própria constituição discursiva (FAIRCLOUGH, 2001). Ao decidir traçar um perfil sócio-cultural desses sujeitos, minha intenção não foi categorizá-los de maneira fixa, mas saber o que dizem por terem este ou aquele perfil; refletir acerca das ‘autorizações’, sobre o que os empodera para dizerem o que dizem.

¹⁵ Embora tenha, posteriormente, sentido falta de informações que apontassem para outros tipos de pertencimento (étnicos, religiosos, etc.) bastante pertinentes para complementar as discussões, na perspectiva do que se tem destacado a partir dos estudos culturais e pós-coloniais, não houve, devido a limitações do próprio instrumento elaborado, oportunidade para que os sujeitos se manifestassem sobre tais questões, de modo que não pude associar outras categorias de pertencimento nesta análise.

¹⁶ Anexos 8 e 8a.

¹⁷ Anexos 5 e 5ª e 5b.

apresento os resultados obtidos com tais perguntas, para que seja mais substancial a caracterização de cada uma das escolas, nos aspectos que as distanciam ou aproximam.

Foram distribuídos cem questionários, dos quais obtive uma taxa de retorno de 94%. Mantendo a proporção populacional brasileira¹⁸, 49% deles são do sexo masculino e 51%, feminino. 74% das residências destes alunos abrigam entre 3 e 5 pessoas e, de modo geral, na maioria dos lares – 66% dos casos – o número de pessoas economicamente ativas é, no mínimo, a metade.

Quanto ao nível de escolarização dos familiares desses alunos, embora não houvesse meios para se obter dados precisos, foi possível inferir sobre isso, analisando as respostas a respeito do tipo de ocupação exercida pelos familiares, o que demonstrou, mesmo que a partir de uma classificação arbitrária, um distanciamento das estatísticas do IBGE quanto ao nível de escolaridade da população¹⁹. Mais da metade das pessoas economicamente ativas (54%) da amostra exercem funções que reconhecidamente necessitam de, no mínimo, 11 anos de escolarização (equivalente ao antigo 2º grau). Essas funções estão assim divididas: 6% de professores, 23% em ocupações que exigem 2º grau; 14% foram referenciados como técnicos e ainda 11% exercem funções exclusivas aos que cursaram o nível superior de formação. Essa distribuição varia bastante quando tratamos as escolas em separado²⁰.

Nos anexos desta dissertação é possível ter acesso a dados mais detalhados do levantamento feito, mas algumas peculiaridades são bastante interessantes e merecem ser trazidas para o corpo deste texto. Como se verá a seguir, o conteúdo das aulas não é o que faz a diferença entre o “gostar”, ou não, de história, de modo

¹⁸ Cf. dados do IBGE. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/pop_Censo2000.pdf

¹⁹ As informações do IBGE dão conta de que em 2000, o percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade, que haviam concluído o 2º grau, ou além, era de apenas 23%, conforme informação disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/bras_tab15.pdf

²⁰ Anexo 7.

que os mesmos assuntos são listados como preferidos e/ou desprestigiados. A intenção desta seção é apresentar as respostas dos alunos, evidenciando sua afinidade ou antipatia pelo que lhes é “contado/cobrado” nas aulas de História.

Perguntados sobre o grau de empatia que tinham com a disciplina História, 66% dos alunos disseram que sim. Os 34% restantes declararam não gostar. Essa proporção se mantém bem próxima entre as escolas “H” e “M”, e se modifica um pouco na escola “S”, onde 58% dos alunos dizem gostar de História e 42%, não. A intenção não era saber exatamente se as crianças gostam, ou não, da disciplina, mas ter um contato inicial com essa relação aluno/saber histórico escolar, e reunir pistas para explorar a segunda parte do questionário.

Ao cruzar os dados a respeito de suas preferências ou resistências quanto à disciplina, verifiquei aspectos que chamaram minha atenção. Eis alguns deles, separados por escola.

Nas três escolas a maior parte das justificativas dadas à pergunta “*Você gosta de estudar História?*” se referiam a aspectos totalmente subjetivos/afetivos, do tipo “não gosto porque é chato”, ou “gosto porque é legal”; alguns outros se referiram à importância por eles atribuída à aprendizagem; poucos alunos especificaram elementos históricos nessa aprendizagem (“coisas do passado” e “Brasil”). Os descontentamentos se manifestaram na dificuldade sentida para compreender o conteúdo disciplinar e dedicar ao estudo de História toda a atenção que eles julgam demandar.

Ao relatar os principais motivos de tais opiniões, esses alunos continuam a oferecer pistas interessantes para começarmos a entender sua relação com o saber histórico escolar. Desta vez, as referências afetivas minoram e dão lugar, via de regra, a temas estudados recentemente.²¹ Há temas em comum em todas as

²¹ Não caberia aqui fazer um recorte anterior, mas embora esteja fora do escopo desta pesquisa, faço uma observação: nenhum dos alunos da amostra apontou como causa de simpatia ou antipatia,

respostas, e sua recorrência sugere pensarmos mais detidamente sobre os motivos que fazem com que mesmos conteúdos e tipos de atividades funcionem diferentemente em função da trajetória desses alunos e das relações que eles estabelecem com a disciplina.²²

Os assuntos: “índios”, “família real portuguesa”, “chegada dos portugueses – descobrimento do Brasil”, “mineração”, “escravidão” e “[possibilidade de] conhecer o passado”, são apontados como “o que é mais legal em história”, tanto para os que dizem não gostar, quanto para os que apreciam este estudo. Dentre os itens listados como “os mais chatos em História”, aparecem em ambas as listas “portugueses” e “escravidão”. Aliás, esses dois temas aparecem nas quatro listas: figuram entre o que é considerado legal e chato, para todos os alunos: simpáticos, ou não, às aulas de História. Outras queixas se referem às práticas pedagógicas adotadas, tais como excesso de perguntas, de texto e apresentação de trabalhos. Interessante perceber que eles se relacionam de maneira próxima com o conteúdo... o que eles gostam, ou não, é quase sempre o que estudaram...

Tendo trazido à luz, mesmo que ainda timidamente os sujeitos desta pesquisa, passo agora a detalhar um pouco mais os aspectos teóricos deste estudo: os que demarcaram minha inserção nas discussões acadêmicas e os que se somaram àqueles, em decorrência dos desafios surgidos no decorrer deste trajeto.

1.3 Entre-lugares na pesquisa: a adequação do olhar para situar objetos e pesquisadores

conteúdos que comumente são trabalhados nas séries anteriores à sua: grupos familiares em geral, história de vida pessoal, tipos de moradia, profissões, eventos que compõem o calendário escolar, com diferentes periodicidades. Ao mesmo tempo, é possível identificar rastros de alguns desses aspectos (poucos) na segunda parte do questionário, com o intuito de caracterizar momentos em que o sentimento de brasilidade parece aflorar.

²² Cf. capítulo 4.

O artigo "*Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas*", de Bernadete Gatti, trata do fazer pesquisa em Educação e os entre-lugares surgidos na atualidade, que nos remetem a alterações com aquilo que a ciência estabeleceu, na modernidade, como seus 'estatutos de verdade' e as perspectivas não essencialistas trazidas ao campo científico nesses 'tempos pós'. Para além das contendas que marcam discussões sobre a modernidade possivelmente exaurida, ou a pós-modernidade como sendo uma etapa inteiramente nova da humanidade, a autora situa sua compreensão sobre as possibilidades que julga produtivas no enfrentamento de tais questões.

Assim, traça um breve panorama do surgimento – em contraposição à teologia reinante – da razão moderna, de seus aspectos objetivos, fundantes, homogeneizadores e progressistas que acabaram por cercear as relações de modo geral, através de instrumentos de controle social, e apresenta a crise da modernidade como "*uma contradição histórica que se traduz nas rupturas trazidas quer pelas formas cotidianas do existir, fazendo emergir a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, das desigualdades gritantes, quer pelas fissuras lógicas nas ciências*" (idem, 2005 p.597). A partir daí, faz-nos 'passar' por diferentes pontos de vista sobre esta questão, apontando para a polissemia e inconstância das apropriações do termo *pós-moderno*.

Entre outros, traz a noção habermasiana de racionalidade comunicativa, que procura romper com os dogmatismos, buscando o consenso através de uma argumentação que questiona, mas não rompe com os estatutos modernos. Discorre sobre o que, para Lyotard é uma etapa de transição, iniciada a partir dos anos de 1950, na Europa, com a desigual dinamização das estruturas tecnológicas,

científicas, culturais e industriais. Apresenta-nos o pensamento acerca da complexidade defendida por Morin. Mostra-nos o posicionamento de Azevedo, que ante a ruína dos sonhos de universalidade, dos modelos epistemológicos e da fluidez cultural, afirma que *"num sentido negativo a pós-modernidade traz um estilo de pensamento desencantado da razão moderna e dos conceitos a ela vinculados e, num sentido positivo, traz uma nova forma de racionalidade, pluralista e fruitiva, longe de pretensões universalistas"*.(p.601)

O posicionamento da autora frente a tantos debates é o da transição. Circular entre as esferas do que hoje chamamos e ouvimos chamar de moderno e pós-moderno é um desafio necessário, pois não é mais possível deixar de reconhecer a fragmentação cultural, a relativização de conceitos filosóficos, morais, políticos e espaciais. Gatti reconhece que

a multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos rebate na educação, mas os currículos encontram ainda boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Em contrapartida, o volume e a constante mudança em conhecimentos e áreas de saber trazem para os currículos escolares uma obsolescência que os expõe à crítica de vários setores sociais. (p.602)

Assumir a fluidez que caracteriza nossos tempos: a informação mundializada, os resultados do processo de globalização que interferem diretamente nas identidades individuais, nacionais, no próprio estatuto do conhecimento e sua validade incondicional é um modo de não fazer-se avesso às múltiplas realidades. Sem dúvida, a escola não constitui um mundo à parte de todo esse processo.

Ocorre que, nessa instituição moderna, baluarte da perpetuação dos signos da verdade – criados pela humanidade através do desenvolvimento científico – historicamente ligada às tradições sociais e profundamente marcada pelas mudanças políticas e econômicas, essa fluidez, esse processo de hibridização,

embora esteja presente cotidianamente, parece, muitas vezes, invisível às instâncias oficiais, decisórias e organizacionais.

Gatti (2005) ressalta a importância de que os pesquisadores em Educação assumam que esta última está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências modernas. Que percebam como está organizada em torno de processos de construção e ressignificação que conectam o homem com a cultura, “com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que medeiam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que estão” (p.606), para que não deixem escapar o sem-número de realidades e interações existentes nas salas de aula; para que as pesquisas possam ir além das prescrições do tipo “macro”, que generalizam práticas, escolas, professores, alunos e conteúdos e apenas retiram de observações contingentes, ‘novas’ verdades absolutas, capazes de explicar as atuais relações educativas.

Inúmeros são os pressupostos implicados nesse posicionamento no que se refere à questão das identidades e diferenças no currículo: entendê-las como contingentes, híbridas; (MACEDO, 2006), como arena de disputas de poder, numa constante busca pela hegemonia de posições políticas, econômicas, culturais; sem contudo entender cada um desses aspectos como ‘puros’, isto é, sem outorgar a nenhum deles a propriedade *da* verdade. Antes é preciso reconhecer que há, em cada movimento de significação, em cada posicionamento explícito, ou não, uma prerrogativa *de* verdade: a representação discursiva, historicamente construída, de indivíduos ou grupos detentores de maior ou menor força.

A diferença se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras. Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga, como professores e alunos, a lidar com a diferença, buscando negociá-la. (MACEDO, 2004 p.26)

Esta dissertação é, também, produto de uma interação ambivalente onde escolhas se manifestam nas representações de discursos. Escolher o vocabulário mais apropriado, as ênfases necessárias; assumir omissões e recortes; entrever possibilidades de extrapolação, faz parte desta construção, explícita sob a forma deste texto/pesquisa, tridimensionalmente constituído²³. Apresentada esta “conversa inicial”, convido o leitor a percorrer, para além dos bastidores, as construções teóricas, empíricas e metodológicas que se seguem.

²³ No capítulo 3 tratarei da constituição tridimensional do discurso, segundo esquema de análise proposto por Norman Fairclough (2001).

2 Um campo e suas possibilidades

Neste capítulo, procuro esclarecer em que medida e a partir de quais discussões do campo do currículo, encontrei elementos teóricos para pensar meu objeto de estudo. Pretendo trazer elementos para que o leitor possa compreender o que – dentro das várias e diferentes construções teóricas com as quais tive contato – se mostrou produtivo no desafio de perscrutar a relação escola-cultura-conhecimento-identidade. Outrossim, apresento de forma mais detida o debate sobre a identidade e a questão da epistemologia, sempre permeados pelo reconhecimento da cultura como elemento central dessa discussão.

Sem focar minha atenção na seleção de conteúdos e tampouco em sua suposta aprendizagem, empreendi um esforço para distanciar-me teoricamente do risco iminente das perspectivas essencialistas, com vistas a construir uma costura teórica que me ajudasse a chegar às marcas identitárias nacionais pela via da relação com o conhecimento escolar propriamente dito.

Na primeira seção, trago os elementos que situam essa pesquisa no campo do currículo, as interlocuções estabelecidas e as implicações dessas escolhas. Em seguida, discuto o tema da identidade, que se tornou uma questão de pesquisa, que foi pautada pela centralidade do conceito de cultura. A terceira seção traz a epistemologia social escolar como caminho para se discutir os saberes escolares. E, por fim, apresento o campo da discursividade, como componente fundamental na interlocução que busca problematizar os sentidos de brasilidade no âmbito do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 Por que falar do campo do currículo?

Quando formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido. (SILVA, 1997)

Como já mencionado no primeiro capítulo, a trajetória deste trabalho está inserida, em grande medida, na do GECCEH – grupo interessado em estudar as aproximações entre as questões do currículo, da cultura e do ensino de História –. Indubitavelmente, as discussões ali ocorridas têm sido pertinentes e facilitadoras de minha experimentação dos avanços e retrocessos tão característicos dessa atividade: o fazer pesquisa.

Ao longo de minha trajetória no Programa, pude estabelecer um diálogo com diferentes apropriações sobre o Currículo e delinear esta pesquisa a partir das inúmeras interlocuções, que proporcionaram ora aproximações, ora distanciamentos em relação a seus teóricos. Desse modo, explicitar a discussão sobre currículo que permeia este texto é um movimento importante para que o leitor compreenda de que modo ele passa a ser considerado um espaço de enunciação, onde sentidos e processos de significação são disputados e produzidos (MACEDO, 2004).

É comum ouvirmos referências ao conjunto de conteúdos selecionados para serem ensinados em determinada disciplina escolar como sendo ‘o currículo de...’ e este, muitas vezes é entendido como uma seleção cultural, que mesmo eventualmente pautada pelo princípio da diversidade e/ou da diferença, é, via de regra, pensada em termos de ‘essências’ capazes de traduzir a base comum deste ou daquele povo, cultura, grupos sociais, ramo da ciência. A necessidade de fugir dos essencialismos ainda bastante presentes nessas discussões, levaram-me a operar com uma concepção de currículo que o articula com o conceito de cultura

(MACEDO, 2004, 2006a, 2006b; GABRIEL, 2002, 2006; LOPES, 2007), sem contudo estabelecer equivalência entre cultura e conhecimento escolar.

Bem, mas não foi sempre assim... durante algum tempo entender o currículo a partir da idéia de *seleção de culturas* parecia dar conta das discussões surgidas nesta pesquisa. Isso significa dizer que entender o currículo sem a dissociação terminológica entre teoria e prática, real e potencial, formal e vivido foi sem dúvida, um avanço, pois reconhecer a pluralidade contida nesta ou naquela seleção de aspectos culturais, e contemplar tantos grupos sociais quantos pudermos incluir dentre as abordagens de um currículo multiculturalmente orientado (GABRIEL, 2008), permitiríamos, em tese, a alunos e professores, tomar contato com a cultura negra, a cultura indígena, a cultura africana e assim por diante. *"Ele não era mais a listagem dos conteúdos universais pretensamente neutros. Todavia, deixava de ser um repertório de saberes, e passava a ser um repertório de culturas... fragmentadas, diferentes mas ainda assim coisificadas."* (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007)

Porém, aos poucos, o diálogo com representantes dos estudos culturais e pós coloniais como Hall (1997, 2005) e Garcia Canclíni (1998) e alguns de seus interlocutores no campo do currículo, como Macedo (2004, 2006a, 2006b), Lopes (2006, 2007), Gabriel (2005, 2006, 2008), Lopes e Macedo (2003), e Moreira e Macedo (2002), acabou por fragilizar essa idéia. Ocorre que há, no posicionamento acima citado, um quê de essencialismo, pois, sem discutir o conceito de cultura em suas questões epistemológicas, isto é, sem assumir as implicações tanto epistemológicas como políticas da centralidade da cultura no pensamento – aplicada ao currículo – acabamos por lhe atribuir características tão diversas quantas forem as classificações que nos são possíveis para identificar as diferenças; mas elas

permanecem ensimesmadas. A crítica dos representantes do campo do currículo que dialogam com as contribuições das teorias pós-críticas incide, de uma maneira geral, ao fato de os defensores das teorias curriculares críticas, embora tenham incorporado a perspectiva cultural, acabam não assumindo a centralidade do conceito de cultura em suas discussões, passando ao largo da 'virada cultural e lingüística'. Não basta, pois, 'pluralizar termos como identidade e cultura, para que eles sejam interpretados em sua ambivalência.

Uma melhor compreensão dessa reorientação da interlocução teórica que acompanhou o próprio movimento do GECCEH, implica em inserir esse movimento em um quadro mais amplo que corresponde à própria trajetória de construção do campo do Currículo no Brasil. Todavia, em função dos limites desse trabalho e principalmente do foco nele privilegiado, não se trata aqui de fazer uma análise aprofundada da história da emergência e consolidação do mesmo. Limito-me pois a destacar, nesta seção, alguns debates que marcaram essa sua trajetória, em particular àqueles que envolvem diretamente a questão cultural.

As reflexões sobre a interface currículo e cultura têm marcado o debate no campo do currículo desde a década de 90²⁴ quando se consolida nesse campo, em particular a partir da segunda metade dessa década, tanto as perspectivas teóricas críticas²⁵ quanto as pós-críticas²⁶. que passam a disputar os significados atribuídos

²⁴ Embora na década de 80 os debates em torno do conhecimento a ser ensinado aos alunos e às alunas das classes populares tenha marcado o campo educacional e, de certa forma, trazido à tona, pelos defensores da educação popular, a temática da cultura, eles não foram suficientes para desencadear uma discussão no campo do currículo naquele momento. Discutia-se, nesses debates a democratização da escola através o acesso ao conhecimento escolar, sem contudo problematizar a natureza deste conhecimento.. A teoria crítico social dos conteúdos e a educação popular foram tendências de relevo no Brasil e procuravam resgatar “a legitimidade da instituição escolar, bastante abalada, e colocaram a escola pública no centro do debate” (Gabriel, 2002 p.40), sempre na perspectiva da mudança social. Ambas procuravam romper com o pessimismo pedagógico decorrente das influências marxistas muito marcantes nos anos 70, e uma de suas contribuições mais importantes foi a renovação da concepção de cultura.

²⁵ Embora a incorporação no campo do currículo das teorizações sociais críticas em países como a Inglaterra e os Estados Unidos tenha sido anterior em mais de duas décadas em relação à

a cada um desses conceitos, a forma dos mesmos se relacionarem, bem como as suas implicações para politizar o debate nesse campo. Para a análise que aqui me proponho, interessa-me reconhecer esse hibridismo teórico (LOPES & MACEDO, 2005) como pano de fundo de minhas reflexões.

Na perspectiva das teorizações curriculares críticas, o debate em torno da articulação currículo e cultura tem sido marcado pela centralidade do conhecimento, muitas vezes, confundido com a própria idéia de cultura. Esse movimento – de problematização epistemológica, se assim o podemos chamar – se potencializa nos anos 90, através do diálogo do campo do currículo com os campos da sociologia e antropologia. Com isso, o conceito de cultura passa a ser importante para pensar currículo, pois não mais se tratava de pensar uma *cultura de elite*. Ao contrário, ela passava a ser vista no sentido antropológico. Já era possível identificar a tensão entre universalismo e relativismo que atualmente permeia essa discussão: questionada a universalidade, indagava-se quais culturas deveriam/poderiam ser representadas no currículo escolar. Afinal, como afirma um dos representantes mais expressivos da teoria curricular crítica:

Os currículos²⁷, tal como os partidos políticos ou as novas cidades, não deixam de ser construções sociais (...) A educação é uma seleção e uma organização dos conhecimentos disponíveis numa determinada época, as quais envolvem opções conscientes ou inconscientes (...) [é preciso] relacionar estes princípios de seleção e organização que estão na base dos currículos com o seu enquadramento institucional nas escolas e nas salas de aula e com a generalidade das estruturas sociais. (YOUNG, 1982)

incorporação das críticas pós modernas, no Brasil essa distância é bem menor fazendo com que seja pois, “ em um terreno híbrido onde emergem e se entrecruzam no espaço de uma década tendências e matrizes teóricas críticas e pós-críticas, que as reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder vêm se desenvolvendo desde então, no campo do currículo no Brasil (GABRIEL, 200).

²⁶ Importa frisar que são tendências e não campos fechados. Procuro estabelecer um diálogo entre elas, pois, como defende Gabriel (2002), para discutir identidades do ponto de vista conceitual, as contribuições dos estudos culturais e pós-coloniais têm sido muito importantes. Contudo, há elementos dos quais não avaliamos ser conveniente abrir mão, na perspectiva de quem entende que a escola não pode prescindir do conhecimento como diferencial de suas funções sociais.

²⁷ Na tradução do texto, o termo Programas é usado para designar Currículos, como mais comumente utilizamos.

A questão central em torno da qual giram os debates pode ser assim resumida: “Que currículo para que escola?” (GABRIEL, 2002). A partir dela a natureza e função do conhecimento escolar e da própria escola passam a ser problematizados. A idéia de um conhecimento universal é questionada e atrelada ao reconhecimento das diversidades culturais no campo pedagógico, sinalizando simultaneamente a importância de não perdermos de vista a intencionalidade política da articulação entre cultura e escola. É nesse contexto que ganham espaço as diferentes versões do multiculturalismo no campo educacional, entre elas o multiculturalismo crítico, que carrega um potencial político para a ressignificação da relação conhecimento e cultura no campo do currículo, na medida em que . evidencia a necessidade da procura pela convivência democrática das diferenças culturais, objetivo que excede a esfera apenas da luta contra as desigualdades sociais. (GABRIEL, 2002)

No entanto, esse posicionamento ainda pode ser considerado como ‘essencializado’ à medida que admite a idéia de uma *raiz cultural*, que dá aos grupos uma identidade própria. Nesse sentido, defende-se a idéia de que as pessoas têm *uma cultura* regional, nacional ou de gênero, por exemplo. Contudo, contrapor-se a esse panorama não significa classificar esse conceito de cultura como obsoleto. Ele está muito presente na escola, onde todos os conceitos de cultura são trabalhados: cultura como conhecimento, numa visão elitista, como conjunto de características e formas de estar no mundo. É preciso porém, admitir, como já apontava Gabriel em texto de 2003, que há outros modos de enfrentar essa discussão. Se teoricamente podemos dizer que antes a razão era universal e as culturas locais, agora vemos esse posicionamento bastante modificado, quase invertido. Em outro trabalho a autora afirma que

a partir da segunda metade dos anos 90, matrizes teóricas informadas pelas contribuições críticas pós-modernas e pós-estruturalistas vêm se mesclar com as tendências já presentes no campo do currículo, ampliando as possibilidades de pensar e (re)significar conhecimento, cultura e poder, problematizando antigas articulações estabelecidas no quadro da teoria curricular crítica. (GABRIEL, 2008, p.)

As contribuições teóricas trazidas pelos Estudos culturais, pós-críticos, entre outros, atingiram diretamente o currículo. Interessa-me destacar as implicações da incorporação no campo do currículo dessas contribuições para pensar o próprio sentido atribuído ao significante cultura. Escosteguy (1999), ao apresentar as principais questões suscitadas pelos Estudos Culturais sublinha justamente nova apropriação do conceito de cultura como uma categoria-chave para o entendimento da sociedade atual.

O primeiro deslocamento [provocado pelos Estudos Culturais] vai no sentido de uma nova formulação do sentido de cultura como prática cultural, isto é, uma definição “antropológica”. O segundo é uma definição mais histórica de prática cultural, questionando o significado antropológico e sua universalidade, por meio dos conceitos de formação social, poder cultural, dominação e regulação, resistência e luta. [...] Com a extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas vividas -, considera-se em foco toda a produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim, como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas. (p.143/144 – grifos meus)

Entender a realidade social como uma complexa teia de relações, nos remete a elementos interligados pelas análises dos Estudos Culturais: disputas por hegemonias; identidades que se hibridizam. Hall (1997) evidencia a importância que a cultura, em suas dimensões substantiva e simbólica, assumiu, no século XX, na constituição e organização em todas as esferas da sociedade moderna tardia (GABRIEL, 2008,p17). Aquele autor traz e faz uma importante análise do modo pelo qual as identidades passam a ser negociadas, entendidas e configuradas a partir do processo de globalização que desenvolvo na próxima seção.

Concordo com Gabriel (2002, 2008) quando esta aposta que *trabalhar na tensão* pode ser assaz produtivo, isto é, um caminho possível, mais rico do que

assumir radicalismos de quaisquer natureza. Assim, ao aceitar que a escola deixa de ser o local da *transmissão* cultural, enxergamo-la como “arena cultural”. Entender, pois, a escola como um ambiente social onde culturas são hibridizadas, produzidas, ressignificadas, não retira desse espaço disputas hegemônicas. Defender a idéia de que é possível enxergar relações de hibridação para além da reprodução; de subversão para além da resistência, não significa descartar as disputas por posições de poder, que permeiam as relações educacionais, e as submissões delas decorrentes, mas sim interpretá-las de outra forma.

Ter “um pé na modernidade e outro na pós” não significa necessariamente estar em lugar-nenhum. Ao contrário, sinaliza a vivência do momento mesmo da hibridação de tempos e espaços, de idéias e ações, de questionamentos e convicções. Esse posicionamento é o que melhor descreve o esteio teórico desta dissertação: pensar a escola hoje faz sentido, tem função e importância do ponto de vista dos que nela vivem, apostam e dela sobrevivem. Essa instituição moderna, cuja função de aparelho ideológico do Estado, tão propalada, criticada e reinventada, tem sim uma função social e é, ainda hoje, o espaço, por excelência, do convívio pelo qual todos passamos (ou deveríamos, por direito, passar).

As desigualdades sociais não se dissiparam com a globalização e o pensamento pós-moderno. Apenas a ressignificação conceitual dos aspectos acima citados não tornou a escola um lugar mais ou menos democrático, plural, tampouco subverteu a ordem prática que rege os bancos escolares há séculos. Essas mudanças se fazem refletir em diferentes níveis, mas não constituem, *per se*, a panacéia da pulverização das desigualdades.

Destarte, tenciono operar na tensão entre as convicções modernas do ainda importante papel da escola, como elemento potencialmente desencadeador, através

do conhecimento por ela objetivado, de experiências sobre estar no mundo, e o reconhecimento de que ela é também arena de disputas de poder, dadas através da relação com o saber; e que, a partir desse movimento, torna-se – a escola – também produtora e produto, de culturas hibridizadas.

Decorre desta alegação a prerrogativa de afirmar, como Macedo (2006a), que o currículo está diretamente articulado com o conceito de cultura (que por sua vez não é sinônimo de conhecimento escolar); é um espaço-tempo de fronteiras, que se entrecruzam num movimento de retroalimentação sócio-cultural, uma prática discursiva produtora de identidades culturais, ‘*celebrações móveis*’²⁸ consubstanciadas nos discursos. Logo, não cabe mais pensá-lo em termos de seleções isoladas de *conteúdos escolares*, um ‘artefato cultural’. Assim, é possível caracterizar as relações escolares, a seleção de conteúdos a serem ensinados e a interação entre os sujeitos da educação, como elementos constitutivos do que esta autora denomina *fazeres curriculares*.²⁹

Nesse sentido, a leitura de Macedo (2004, 2006a, 2006b) é profícua para o entendimento da potencialidade analítica do conceito de hibridismo na discussão aqui proposta sobre o currículo, entendido como um espaço de enunciação no qual são produzidas posições de sujeitos, cuja disputa por sentidos de mundo é veiculada através dos saberes escolares.

Os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito, onde emergem e interagem manifestações plurais

²⁸ Expressão utilizada por Stuart Hall, que vem ao encontro dos entendimentos teóricos aqui trabalhados.

²⁹ Macedo, (2006 p.288) escreve: “Falo de currículo e me refiro indistintamente a processos que capto pela memória, ora de documentos curriculares, ora de escolas vivenciadas.”

de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que seja provisória. (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007)

Currículo, nesse caso, é um lugar de atribuição de sentidos e disputas de poder, que admite a ambivalência, a adoção de posições fluidas que se modificam conforme diferentes posições de sujeitos, conforme os contextos discursivos. Nesse estudo, as escritas produzidas pelos alunos são vistas como espaço de enunciação, onde são mobilizadas identidades e diferenças. negociações de sentidos por meio do conhecimento escolar. (LOPES e MACEDO, 2006)

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os 'saberes comuns', as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são 'descoleccionados', 'desterritorializados', 'impurificados', num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (Garcia Canclini, 1998). (MACEDO, 2006 p.289)

Apoiada nesse entendimento de Macedo (2006) sobre currículo, procuro, neste trabalho, aproximar-me, das proposições de Gabriel (2002, 2003, 2005, 2006, 2008), que postula a importância de se pensar o conhecimento como categoria importante na discussão do currículo, sem contudo abrir mão do diálogo com os estudos pós-críticos e culturais; apostando na "virada cultural e lingüística" como chave de entendimento dos processos estudados. Acredito na fertilidade da articulação entre essas duas autoras para problematizar a questão das identidades no campo do ensino de História.

Em se tratando da construção de um quadro teórico, é certo que este caminho não se fez sem idas e vindas. Houve (e haverá sempre) um sem-número de possibilidades de ação e interpretação, dos quais nenhum pesquisador poderá se esquivar, mas apenas traçar, por entre as teias dessa rede, a sua própria; construída

sobre as pistas deixadas por seus antecessores e contemporâneos, de modo que, no t nuo destaque atribuído àquela sua, no momento de seu traçado, novas e velhas conexões se iluminem e juntas, sejam capazes de indicar, no universo das constela es possíveis, nossa própria Via Láctea. Essa metáfora epistemológica traduz a tensão entre o pensamento crítico e o pós crítico e suas imbrica es nesse trabalho, nos questionamentos sobre as marcas de identidade nacional negociadas pelos sujeitos-alunos em sua rela o com o conhecimento escolar no ensino de História.

2.2 Identidades e diferen as³⁰

Defendemos que não há identidade cultural para ser descoberta ou nomeada e baseamos nossa defesa na defini o da identidade como uma constru o discursiva culturalmente específica. Essa posi o se alicerça nas argumenta es de Hall (2003) e Bhabha (2003), construídas a partir das no es de *differance* e suplemento de Derrida. Tais no es apontam para a impossibilidade de fixa o de sentido, na medida em que os termos não se referem a “algo” que possua características essenciais, mas remetem uns aos outros numa cadeia de articula es potencialmente infinita. São no es que destacam a instabilidade dos sentidos, seu diferimento e a eterna suplementa o, que questionam a estruturalidade da estrutura, propondo a descentra o de todos os significados transcendentais. (MACEDO, 2008 p.11)

Situado o “lugar” de onde esta pesquisa “fala”, no campo do currículo, pretendo agora articular as proposi es já citadas com a discussão sobre identidades e diferenças e o faço traçando um breve panorama das discussões a esse respeito, as possibilidades, ou não, de interlocu o entre elas, bem como os aspectos incorporados a esse trabalho.

A trajetória teórica desta pesquisa levou-me a operar no diálogo entre as discussões de Macedo (2004, 2006a) – para pensar a questão dos hibridismos no

³⁰ Nesta se o focalizo meu olhar para o debate conceitual em torno de identidade e diferença no campo do currículo. Nos capítulos seguintes dedico-me de forma mais detalhada a explorar o conceito de identidade nacional no campo do ensino de história

currículo e “politizá-lo como cultura”, no processo de produção de diferenças e identidades – e de Gabriel (2002, 2003, 2006, 2008a, 2008b) – como autora que não perde o foco na questão do conhecimento e procura, a partir do ensino de história, retomar a questão das identidades e diferenças. Desta forma, torna-se possível reabilitar a discussão sobre o conhecimento dentro desse novo quadro teórico, sem perder de vista a preocupação com as identidades. É nessa perspectiva que se situa esse estudo: investigar as relações entre ensino de história, conhecimento de história e a questão das identidades.

Macedo (2004, 2006) ao refletir sobre uma outra forma de politizar o debate no campo do currículo aposta na possibilidade de outra leitura política do cultural abrindo pistas para se repensar a interface currículo e cultura. Para tal, apoiada na noção de hibridismo³¹, ela argumenta na direção de uma política da diferença no currículo e para isto, subsidiada pelas contribuições de estudos pós-coloniais, propõe questionamentos que estão – ou deveriam estar – na pauta daqueles que pretendem pensar o currículo a partir da articulação entre o cultural, o econômico e o político. Articulação em sentido amplo, isto é, pensar esses aspectos em termos de possíveis hibridizações, que revelam o entrecruzamento das fronteiras entre a esfera cultural pela lógica de mercado, e pela sua configuração política.

Exemplificando a dificuldade de operar nessa direção, apresenta o diálogo de alguns autores com as matrizes crítica e pós-estrutural. Para Macedo, alguns

³¹ Com base nas formulações de Nestor García Canclini, Macedo (2003) trabalha com o conceito de hibridismo, no intuito de “*entender a mescla de discursos que constituem os documentos curriculares*” (p. 21) entendendo como diferentes culturas se articulam nos currículos (p. 22) Esse autor, na introdução à edição de 2001 da obra “Culturas híbridas”, esclarece alguns aspectos acerca desse conceito: “Entendo por hibridação processos sócio culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. [...]A hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas sim, pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos geradas na interculturalidade recente.” (GARCÍA CANCLINI, 2003 p. XVIII e XIX – grifos meus)

pensadores do campo do currículo que vêm buscando uma aproximação com essas contribuições (Moreira e Silva, 1994; Silva, 1999; Canen & Moreira, 2001; Moreira e Macedo, 2002) acabam por fazê-lo parcialmente, dada a dificuldade em superar os essencialismos e assumir certos relativismos. Assim, mesmo quando assumem a perspectiva cultural ao pensar o currículo, a visão predominante ainda acaba sendo uma preocupação com o conteúdo ensinado nas salas de aula, ou sobre o que é prescrito por *instâncias macro* de determinação de políticas educacionais. Ainda que se preocupem em colocar o currículo a favor do processo de formação de identidades, Moreira e Macedo (2002) demonstram a *“intenção [de] que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários”* (p.24).

Na visão de Macedo (2004), Silva (1999) avançou bastante na incorporação de elementos pós estruturais em sua análise sobre cultura e currículo – visto como uma *prática de significação*, produtora de identidades. No entanto, não se afastou do eixo centralizador das discussões, característico da teoria crítica: o conhecimento. Ao longo dos textos de Silva, a preocupação cultural cede lugar ao conhecimento – o conteúdo do currículo – socialmente determinado. E, eliminando possibilidades de ambivalências, ele fixa o currículo como algo que *“tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade”* (SILVA, 1999 p.29), forjando com isso, identidades sociais ideologicamente determinadas.

Sem ter a intenção de reificar o pensamento deste ou daquele autor, e assumindo por esta postura, também as ambigüidades decorrentes da opção por um trabalho informado pelas perspectivas pós estruturalistas, Macedo entende que super-dimensionar conhecimento torna mais difícil pensar currículo e cultura como

sinônimos, e, correndo o risco de tentar *transformar a diferença no mesmo*, comprometer também o entendimento das identidades e diferenças ali produzidas.³²

Em texto recente (2008), esta autora avança ainda mais na discussão sobre identidades, currículo e diferença ao apresentar a idéia de fluxos culturais³³, que são *um jogo de diferenças infinitamente adiadas*. Pensar as identidades como construções discursivas culturalmente específicas, exige assumir a posição teórica de que não há identidade para ser descoberta, uma vez que os fluxos culturais são anteriores às culturas.

Os estudos pós-coloniais entendem as relações entre colonizador e colonizados do ponto de vista da ambivalência na dominação, isto é, sem negar a existência de hegemonias, assumem a influência sofrida e provocada todos os elementos refletidos e convergentes desse caleidoscópio formado pelos sentidos existentes e suspensos nos fluxos culturais.

O tema das identidades está na pauta da teoria social e está posto pelo viés das mudanças pelas quais passam as sociedades e cujos impactos são sentidos pelos indivíduos que não encontram mais na atual configuração do mundo social a estabilidade que sustenta a idéia unificada de sujeito na modernidade. A fragmentação, a instabilidade, o descentramento dos sujeitos são parte de um processo mais amplo de mudanças caracterizadas pela tensão entre o universal e o particular que deslocam, entre outras coisas, as posições modernas de classe, raça, etnia, gênero, nacionalidade. Essas transformações são refletidas nas identidades dos sujeitos (HALL, 2005).

³² Utilizo, neste caso, 'produção' como sendo *fechamentos contingenciais dos fluxos culturais acerca da brasilidade, bem como o próprio fluxo, como enunciado; buscando uma aproximação com aquilo que Macedo (2008) chama de estancamento* – fruto de movimentos de negociação ocorridos através dos discursos.

³³ Cf. APPADURAI, A. **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Como Hall (2003), realmente defendemos que qualquer sentido de identidade ou comunidade, e a ação política que delas possa derivar, é uma ficção. Mas, como o autor, entendemos que, ainda que ficções, elas são necessárias, posto que sem um fechamento, mesmo que temporário, é impossível significar e agir. Apostamos, pois, numa alternativa em que o fluxo cultural é estancado, mas apenas provisoriamente, de forma agonística e contingencial. Claro que sempre se pode objetar que acabamos caindo na fixação da qual discordamos, mas, como Spivak (1993), entendemos que isso precisa ser feito e acompanhado por uma vigilância do próprio uso que fazemos daquilo de que somos críticos. (MACEDO, 2008. p.12)

Não pretendo radicalizar a idéia de fluxos de sentidos: de currículo, cultura identidades e diferença, ao ponto de pulverizar todas as possibilidades de fechamento. Na esfera política este tipo de posicionamento tende a tolher as potencialidades da construção de um sujeito coletivo, o que sem dúvida, torna-se um empecilho para continuar defendendo um processo emancipatório. Conforme nos diz Moreira, *“faz-se necessário supor fechamentos contingentes, bem como o não fechamento de uma identidade a outra (apesar da diferença). Faz-se necessário falar em diálogo, em princípios que regulem conflitos, em projetos comuns”* (2006 p.18). Não opero com a radicalização sugerida por diversos teóricos da pós-modernidade, mas reconheço a fluidez com que as experiências são hibridizadas no currículo (MACEDO, 2004) e os efeitos inexoráveis da globalização (HALL, 2005) que não nos permitem ignorar o entrecruzamento dos modos de ser e estar neste mundo, com conseqüências diretamente refletidas na escola (GABRIEL, 2002, 2005).

É este o desafio: pensar como, em meio a infindas disputas eminentes ou não, - por posições, idéias, prestígio, verdades e memórias - estão sendo negociadas marcas identitárias a respeito da brasilidade, entre crianças de 9 a 11 anos, nesse “espaço oficial” de construção identitária. Em que medida as amostras discursivas coletadas nesta pesquisa auxiliam, ou antes, permitem identificar a possibilidade e/ou intencionalidade desta construção? Qual a relação com o saber

escolar (histórico) estabelecida entre os sujeitos-alunos pesquisados? Que marcas são essas? Como se manifestam? Como disputam espaço e sentido com discursos mais locais?

2.3 Epistemologia social escolar³⁴: uma via de acesso à questão das identidades

A discussão sobre identidade está inserida em uma lógica maior de discussão sobre cultura. Porém, a relação entre cultura e identidade nem sempre caminha no sentido da complementaridade, pois é possível falar de cultura sem problematizar a questão da identidade – embora o contrário não seja viável. Os saberes escolares tornaram-se, então, o caminho escolhido para que eu pudesse tentar discutir tanto os motivos que me trouxeram à pesquisa quanto às questões que se impuseram na empiria.

Nos últimos quinze anos, a discussão, no campo educacional, em torno das questões que envolvem a produção dos saberes escolares, tem permitido dar visibilidade e problematizar esse elemento crucial do processo de ensino-aprendizagem.

Operar com a categoria *saber escolar* implica em nos situarmos entre as correntes de pensamento que preferem resignificar a concepção de epistemologia, a negar a especificidade do seu território e do seu potencial para o desenvolvimento da argumentação sobre a problemática dos saberes escolares. (GABRIEL, 2006 p.7 - grifos meus)

O saber escolar³⁵ é produzido socialmente, com finalidades e configurações próprias da escolarização. A busca pela compreensão desse processo de produção dos saberes históricos escolares, como categoria de análise, ajuda a olhar para a escola como um espaço onde os diferentes saberes se hibridizam e se articulam na relação sujeito-conhecimento, a partir de condições de produção e consumo.

³⁴ Gabriel apresenta, em texto de 2006, uma densa explanação de suas apropriações a respeito do conceito de epistemologia social escolar, como uma construção teórica que emerge no diálogo entre a epistemologia escolar e as teorias curriculares críticas e pós-críticas. É esse o conceito que embasa as discussões aqui indicadas.

³⁵ A apropriação do termo 'saberes' é feita aqui num sentido amplo, indistintamente do termo 'conhecimento', incluindo conteúdos, gestos, valores, atitudes, silêncios, ênfases.

"Trabalhar na pauta da epistemologia escolar permite pensar na estreita articulação entre a capacidade de intervenção social da escola na construção de um projeto de sociedade e a forma pela qual a instituição lida com os saberes que nela circulam e/ou são produzidos" (GABRIEL, 2006 p. 4), uma vez que implica reconhecer a dimensão política em que tais relações se processam.

Interessa-me, não apenas reconhecer a importância dessa reflexão para as discussões sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental mas, sobretudo no caso de minha empiria, perceber as diversas contribuições para pensar o currículo de História em sua multidimensionalidade – a articulação de seus aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos – e a questão da identidade nacional, pois, como afirma Gabriel (2006) considerar os saberes escolares como categoria de análise, implica em reconhecer que sua fertilidade analítica se manifesta quando os relacionamos com outras categorias, teorias, em situações que reflitam escolhas políticas, etc. Isto é, um conceito não se encontra apenas no termo em si, mas no olhar que é utilizado para explicar e interpretar as práticas observadas.

Precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio-cultural de referência. Essa construção é permeada pela dimensão educativa que desempenha papel estruturante em sua configuração, contribuindo de forma significativa para sua especificidade epistemológica. (MONTEIRO, 2003 p.11 - grifos meus)

Alguns autores no ensino de História (GABRIEL, 2003; 2006; MONTEIRO, 1999, 2001, 2003, 2007) trazem importantes contribuições ao discutirem a categoria 'saber escolar' como elemento que permeia a ação pedagógica e também ao proporem a articulação dos conceitos de cultura, saberes, identidades e diferenças; expressos também nas ações metodológicas e seleção de conteúdos que ocorrem nos terrenos escolares, portanto sociais.

A epistemologia nos remete a questões sobre o modo pelo qual uma área científica se constitui como conhecimento. Estuda como os conhecimentos são produzidos, (CHEVALLARD, 1991). Quaisquer que sejam as visões históricas apresentadas através do conteúdo, há ali disputas de significados, tensões entre interesses diversos; numa constante intenção de 'demarcação territorial' do conhecimento; em um movimento de legitimação de grupos, idéias, sujeitos.

Cabe, neste momento, uma pausa no caminho para especificar um dos pressupostos da teoria deste autor. Os professores, diz, utilizam-se de seu saber de referência para, a partir dele, compor suas estratégias de ação, suas seleções e reelaborações do conteúdo. Em outras palavras, é em sua passagem pela universidade e de posse da base científica específica de sua área, que eles adquirem *know how*, filiam-se a esta ou aquela corrente de pensamento.

Tendo como foco de discussão o ensino de conteúdos disciplinares específicos, torna-se difícil sustentar que no processo de produção de conhecimento escolar não entrem em linha de conta critérios também de ordem epistemológica. No campo pedagógico, a questão dos valores é intrínseca à seleção dos conteúdos escolares e entre esses valores, não é possível descartar o valor de verdade que e formula também no terreno da epistemologia. (GABRIEL, 2006 p.7)

Nesse sentido o entendimento do conceito de transposição didática nos ajuda a entender o processo de ensino aprendizagem pela via de dois movimentos distintos: o externo (TDE) e o interno (TDI). O primeiro diz respeito à transposição do saber científico feita pela noosfera, com sua capacidade prescritiva e definidora do que deve ser ensinado, normalizado. "Considerada como "filtro", "zona de intermediação", "lugar de conflitos e negociações", a noosfera realiza um trabalho permanente de transposição no sistema de ensino." (GABRIEL, 2004b)

É nessa perspectiva que o saber escolar se torna o pano de fundo para a relação por mim objetivada. As respostas dadas aos exercícios e ao questionário são gêneros discursivos; não se trata de *gêneros puros*, mas de composições

híbridas, compostas de outros gêneros, e definidas no processo acima descrito³⁶. Há muitas vozes presentes nesses discursos, de modo que não é possível entender perguntas e respostas como elementos dissociados. Daí, minha opção por analisar amostras discursivas específicas, isto é, de perguntas e respostas diretamente ligadas à história do Brasil.

Essa elaboração pressupõe, no caso do ensino de História, uma reelaboração da própria estrutura narrativa (GABRIEL, 2003) que é algo intrínseco à transposição didática dessa disciplina, pois os saberes são organizados numa lógica narrativa, num movimento de tradução, para que 'façam sentido' para os sujeitos, para que componham as tramas e tensões na História que está sendo narrada.

No caso da noção de narrativa, trata-se de explorar a potencialidade heurística do conceito de intriga ou enredo — ao qual ela está intimamente articulada —, que permite resgatar a especificidade e complexidade do objeto da História, sem que seja necessário negar a ambigüidade que ela traz no seu próprio nome.

O momento que sucede à configuração narrativa — o de refiguração — refere-se ao encontro do mundo do leitor com o mundo do texto. É o momento no qual a narrativa atinge seu sentido pleno, na medida em que é restituída ao tempo da ação efetiva, isto é, ao mundo da vida do leitor. Como afirma Ricoeur (1983, p.117): “*O texto só se transforma em obra na interação entre texto e receptor*”. A noção de enredo emerge, assim, como uma “*síntese temporal do heterogêneo*”, integradora de uma rede de significados e tornada visível na configuração narrativa, cuja compreensão está sempre aberta a novas leituras. (GABRIEL, 2003 p.107, 108 – grifos meus)

Há um tipo de saber sendo veiculado nas aulas de História, como o há em todas as aulas, de cada uma das disciplinas escolares e este trabalho teve como objetivo analisar esse movimento na realidade específica de quatro turmas do 5º ano de escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A organização 'não disciplinar', característica da grande maioria das escolas que oferecem esta

³⁶ Há também a configuração discursiva que se projeta nos exercícios, que é forjada no âmbito das práticas sociais não pedagógicas. Esse pressuposto é essencial, e acredito que haja, sobre isso, um consenso que dispensa discussão específica. Fato é que o discurso expresso nas respostas dadas pelos alunos, quaisquer que sejam, são a expressão, neste caso, textual, da imbricação de todos estes elementos constitutivos das práticas sociais e discursivas.

modalidade de ensino; o ofício de trabalhar com o conhecimento escolar, orientado por suas respectivas áreas de produção e reelaboração, e a formação pedagógica inicial dos professores que trabalham com crianças das séries iniciais – o professor em questão não é um especialista, não possuindo, a princípio, um 'saber acadêmico de referência' – são elementos interessantes que compõem o caleidoscópio sócio-histórico-cultural desta realidade e acabam por se transformar em dilema a ser enfrentado, especialmente quando se traz Chevallard para a composição de um quadro teórico.

Tomo aqui a posição dos leitores de Chevallard (LOPES, 2001; GABRIEL, 2003; LEITE, 2007, MONTEIRO, 2007) que vêem em sua teoria da transposição didática uma possibilidade real de compreensão do processo de produção dos saberes, isto é, o modo como se transformam os códigos científicos a fim de serem ensinados e aprendidos, sem prescindir do professor em sua elaboração. No entanto, a questão que ora se coloca não é exatamente o papel que este professor ocupa neste processo, mas antes a natureza desse “saber de referência”.

Apesar disso, sem pormenorizar controvérsias a respeito desta inquietação, que certamente frutificaria em uma outra dissertação (sobre onde estaria, então, o saber de referência dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental), de natureza diversa da que se apresenta; avalio como pertinente trazer para o debate alguns apontamentos sobre outros autores que também se ocupam desse tema, uma vez que alguns críticos de Chevallard (1991) apontam para uma suposta posição – na TD – de subalternidade do professor em relação ao saber acadêmico, relegando a escola a uma posição pouco autônoma diante do saber. Develay³⁷ opera com o conceito de transposição didática e propõe um alargamento do mesmo,

³⁷ Cf. Gabriel, 2006.

incorporando a idéia de “práticas sociais de referência”, que permite pensarmos sobre outras origens para os saberes dos professores, que não exclusivamente um saber acadêmico socialmente aceito. Talvez nessa perspectiva seja proveitoso discutir o tema exposto acima. Monteiro (2003), por sua vez, ao problematizar sobre *a relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam*, estabelece um diálogo com Shulman, a quem atribui maior potencialidade para operar com a idéia da produção dos saberes escolares.

Ao focalizar o tema da identidade, tento perceber como esses alunos entram no jogo dos fluxos culturais identitários. Como entram nessa “discussão” carregando sentidos e como o ensino de História contribui, ou não, com essas mudanças. Pensar a epistemologia escolar, via aulas de história das séries iniciais é, nesse sentido, um movimento de valorização do conhecimento, num espaço onde ele é desprestigiado. Procuro entender como o ensino dessa disciplina ‘entra’ na luta pelas produções identitárias, a partir desse lugar específico: a escola (GABRIEL, 2008)

Assumo que o tipo de abordagem acima mencionado tem a intenção explícita de mobilizar categorias de comparação e associações que favoreçam a compreensão da história de nosso país, proporcionando situações em que marcas identitárias de brasilidade possam vir a ser negociadas na relação do sujeito-aluno com o saber histórico escolar. Nesse sentido, fez-se necessário recorrer à linguagem como elemento capaz de orientar minhas discussões. Para operar com os exercícios – como expressão discursiva do contexto escolar específico –, a análise textual sugerida por Fairclough (2001), em suas correlações intrínsecas, baseada na interdiscursividade³⁸, é uma importante ferramenta teórico-metodológica para que

³⁸A interdiscursividade, como referente à intertextualidade constitutiva, será discutida e operacionalizada no capítulo 4 desta dissertação.

seja possível divisar quais vozes estão presentes nesses discursos; como se pronunciam (ao dizer ou silenciar) a respeito do que seja a brasilidade; de que maneira ajudam a reforçar os significados sobre ser – mesmo que contingencialmente – brasileiro; como se deflagram as disputas sobre sentidos de brasilidade; como aparecem as identificações com os discursos pedagógicos e em que medida se dá essa interação.

Nesse sentido, trabalhar na pauta da epistemologia social escolar, me permite alinhar as idéias que dão contorno a essa pesquisa: a relação sujeito saberes no espaço específico de uma disciplina, articulada às condições de produção e consumo do conhecimento. Este posicionamento conduz irremediavelmente a enfrentar as questões suscitadas pelas tensões entre universalismo e relativismo; essencialismo x posições mais construcionistas da linguagem; entre regimes de verdade; pelo reconhecimento do não isolamento dos saberes em suas instâncias produtoras, em seus limites disciplinares.

As contribuições daí procedentes ampliam a possibilidade de superação da crítica trivial ao ensino de História nas séries iniciais como sendo *ainda* local de enorme distanciamento entre *teoria e prática*, ou em outras palavras, como uma área do ensino onde o saber acadêmico não encontraria permeabilidade e as práticas se perpetuariam *obsoletas*. Esta crítica acaba por se apresentar um tanto quanto superficial quando se tem a oportunidade de, a partir da epistemologia social escolar, problematizar conceitual e metodologicamente os aspectos axiológicos deste ensino, as permanências e mudanças nele identificadas, e suas condições de produção.

Essas interlocuções levam-me ao campo da discursividade, de onde é possível argumentar que não existe *um* sentido previamente fixado para as

identidades nacionais – o que não significa que eles não existam. A luta hegemônica nessa esfera ocorre exatamente pela disputa pelo estabelecimento (ainda que provisório) desses sentidos. Assim, ao falar de identidade nacional, como aquilo que evoca, a partir dos sentidos investidos, um sentido de lealdade a essa marca identitária, nos leva a pensar nos ‘fluxos’ como entendimento que permite reiterar o posicionamento contra os essencialismos.

2.4 Um enfrentamento necessário para pensar como os sentidos de brasilidade se constituem: o campo da discursividade em debate.

Autores do campo educacional brasileiro, vinculados tanto às teorias críticas como às pós-críticas, incorporam diversas perspectivas teóricas para pensar os saberes escolares. Ao problematizar o discurso como elemento reprodutor, no bojo da escola, da ideologia dominante, as teorias filiadas à matriz crítica abrem espaço para pensarmos, numa esfera macro, a respeito da constituição das práticas educativas sob o ‘molde’ das estruturas que compõem a sociedade. À medida que trazem para o centro do debate uma outra possibilidades de entendimento de cultura, as vertentes pós-críticas se recusam, por sua vez, a entender o currículo e o próprio conhecimento escolar como uma amostra sintética de alguma realidade supostamente acabada, a partir da qual cabe aos sujeitos aceitar sua condição literal e despirem-se de qualquer possibilidade de ação autoral sobre o que está dado. Propõem, então, uma aproximação com o campo da discursividade de modo que ambos, cultura e currículo

[...] passam a ser vistos também — e para os mais radicais, exclusivamente — como práticas de significação, diretamente envolvidos na produção de formas de inteligibilidade e de sentido do mundo,

inteiramente imersos, pois, na problemática da linguagem e/ou do discurso.” (GABRIEL, 2003 p.81)

Na busca por captar, a partir da relação estabelecida com o conhecimento escolar na prática discursiva contingencial estudada, quais sentidos de identidade nacional estão sendo negociados no currículo de história e o que, por sua vez produzem, recorro a Fairclough (2001), pois ele aponta elementos para que, no enfrentamento metodológico com a questão da linguagem sejam utilizadas ferramentas propostas na Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO), de modo que se possa procurar entender a dimensão discursiva do que se objetiva nos exercícios.

Para Fairclough, (2001) o discurso é uma prática, não apenas de representação, mas de significação do mundo, *constituindo e construindo-o em significados*. Pensar o ensino de História em suas especificidades, isto é, no diálogo inexorável e necessário entre a historiografia e a pedagogia, em seus diversos matizes; é debruçar-se sobre o modo pelo qual, através desse ensino, torna-se possível criar sentidos para a história, para as sociedades, para o mundo, e como, nesse processo, as identidades se forjam.

No ensejo de tornar possível relacionar teoria e empiria numa articulação entre essas variáveis, fomos remetidos – o GECCEH e eu – a um enfrentamento com o universo da linguagem e do discurso, que embora também seja potencial portador de problemas e controvérsias oferece elementos importantes para enfrentarmos esse dilema contemporâneo.

Utilizamos aqui a expressão “universo da linguagem” para referir-nos de forma indiferenciada, às diversas perspectivas e/ou domínios de conhecimento, cujo objeto de reflexão é a problemática da Linguagem e sua articulação com a questão do conhecimento. Assim, essa expressão inclui: as filosofias da linguagem, a retórica, algumas teorias sociais (como por exemplo, a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social, a Lingüística e Análise do Discurso). (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007)

Analisar os exercícios das aulas de História, bem como as respostas dadas ao questionário que compõe o *corpus* empírico desta pesquisa, cria a exigência de pensar, neste caso, a palavra escrita como corporificação e resultado de todo o processo descrito por Chevallard (1991) acerca da constituição dos saberes escolares, no bojo daquilo que Fairclough (2001) denomina intertextualidade. Esta exigência encaminha a discussão, inevitavelmente, ao universo da linguagem. Chevallard admite a importância dos aspectos discursivos na problemática dos saberes ao afirmar que, de início, até mesmo o acesso aos saberes se dá através da linguagem. E é por meio dela que os primeiros se revestem de significados.

Gabriel (2003) aposta na potencialidade do conceito de *identidades narrativas*³⁹ (elaborado por Paul Ricoeur⁴⁰) em seus estudos acerca os saberes escolares. Apoiada nessas interlocuções, procuro por vestígios, por marcas textuais nas narrativas que são mobilizadas e ressignificadas nos exercícios e nas respostas dadas a mim através das perguntas abertas dos questionários, como elementos capazes de expressar indícios da construção de enredos da história nacional, ensinados, negociados, forjados nesta etapa da educação básica. Esse movimento justifica, em grande medida, a existência de uma estreita relação entre o ensino desta disciplina escolar e os processos de significação da História.

A relação entre epistemologia e discurso auxilia no estabelecimento de interessantes relações entre as diversas formas de expressão da tensão poder/saberes históricos; o que permite o tratamento das *dimensões explicativas e*

³⁹ Para melhor entendimento e discussão desse tema, verificar a tese de doutoramento de GABRIEL, C.T. "Um objeto de ensino chamado História. A disciplina de História nas tramas da didatização", Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro, 2003.

⁴⁰ "Narrativas, nesse caso, são definidas como sendo todas as obras que de uma maneira ou de outra objetivam criar uma mimesis (imitação) da ação." (idem p. 103)

interpretativas do conhecimento, associando aos discursos proferidos – textualmente, no caso deste trabalho – *valores de ordem epistemológica, bem como de ordem política, cultural e ética*. Ou seja, a incorporação do diálogo com o campo da discursividade nesse debate, explicita a tensão que há na construção de sentidos e no desejo *de verdade*, característico da produção do conhecimento.

3. Currículo de História como arena de negociações identitárias

A importância de pensar os conceitos de identidade (nacional) e história (nacional) de forma a incorporar os avanços teóricos de ambos os campos, bem como as pressões políticas e culturais do presente que nos é contemporâneo, fica assim evidenciada, reforçando a pertinência e necessidade da construção de um olhar pedagógico multi/intercultural que faça uso de um instrumental analítico capaz de superar visões dicotômicas e favorecer o diálogo permanente com e contra as diferentes teorizações sociais, culturais e políticas.(GABRIEL, 2005, p.71)

Com a intenção de apontar como, historicamente essas relações de poder têm se configurado no ensino de História, é que discutirei, neste capítulo, como esta disciplina escolar tem sido pensada, especialmente para o início da escolarização. Discuto, nas seções deste bloco, sua função, sua trajetória nas séries iniciais; a identidade nacional; interlocuções com as produções da área e, por fim, problematizo as produções dos alunos como espaço de enunciação onde podem ser evidenciadas construções identitárias.

3.1. As séries iniciais

Antes de começar a discussão sobre esse nível de ensino, cabe esclarecer por que optei por utilizar a expressão “séries iniciais” para designar os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, que por sua vez compreendem um dos três níveis que compõem o Ensino Fundamental brasileiro⁴¹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 previu, entre outros, a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos; medida que acabou por modificar a antiga classificação desta etapa inicial, antes conhecida como “1ª a 4ª série”, uma vez que esta fase passaria a ser composta por 5 anos de escolaridade.

⁴¹ A Lei nº 9.394/96, em seu art. 21, definiu a Educação Básica nacional, que congrega, articuladamente, três etapas: a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio.

A década de 1990 foi pródiga em mudanças nas esferas macro e micro da organização do sistema educacional brasileiro. Houve, entre outros, processos de municipalização das redes de Ensino Fundamental, expansão do ensino para 9 anos e uma forte influência das propostas pedagógicas de estruturação do ensino em ciclos de aprendizagem e, com isso, pulverizaram-se diferentes modos de classificação para estes anos de escolarização. Como não houvesse (e não há) normas que regulamentem esta nomenclatura/organização de modo uniforme⁴², cada rede de ensino dispõe da nomenclatura que considerar mais adequada para identificar, a partir de suas pressuposições pedagógicas, os nove anos do Ensino Fundamental. A pesquisa que ora se apresenta transitou por entre três escolas, pertencentes, como já explicitado, a três redes diferentes.

A escola da rede particular, tem o costume de nomear as turmas apenas uma vez durante o Ensino Fundamental, e com isso, procura manter uma unidade nos grupos, fazendo com que, sempre que possível, eles permaneçam inalterados do 1º ao 9º ano. Para isto, cada turma que entra na escola (cada 1º ano) recebe da que está saindo (9º ano), um nome, que a caracterizará doravante. Essa nomenclatura se dá através de nomes de tribos indígenas brasileiras. Além disso, a escola usa também a denominação de *anos de escolaridade* para identificar as turmas quando há necessidade formal para este procedimento.

A segunda escola, vinculada à rede pública municipal de um município da Baixada Fluminense, trabalha com um Ciclo de Alfabetização, que corresponde aos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental. Após esse período, as turmas são classificadas apenas como 4º e 5º *ano de escolaridade*. A forma de progressão e avaliação é diferenciada nesses dois momentos específicos da trajetória inicial dos

⁴² Essa afirmação não expressa, definitivamente, qualquer juízo de valor sobre uma ou outra forma de classificação, tampouco pretende defender a existência de uma política centralizadora para tais questões.

alunos. A terceira e última escola pertencente à rede pública municipal da capital fluminense está inserida num esquema de ciclos de formação que perpassam todo o Ensino Fundamental e se dividem, cada um, em três períodos: inicial, intermediário e final. Neste caso, a turma participante desta pesquisa corresponde ao *período intermediário do 2º ciclo de formação*. Nas três instituições, o 5º é o último ano oferecido nos prédios em que funcionam, configurando, portanto, uma situação explícita de certa “terminalidade”.

Apesar desta diferenciação a respeito da forma de nomear as turmas, verifiquei que essas variações ainda são fluidas, e muitas vezes, a melhor maneira de nos entendermos a respeito do assunto tratado era nos remetermos à antiga nomenclatura seriada. Este é, pois, o motivo pelo qual senti-me respaldada para deixar, ainda, no título desta dissertação, a expressão “séries iniciais”. Este posicionamento retrata também outras interações possíveis de serem pensadas sobre o assunto: a tensão que apresentei no capítulo 2 como prerrogativa de percepção das relações sociais e discursivas, capazes de se hibridizar e significar situações contingenciais, têm na afirmação acima, uma amostra concreta. Outra linha que se puxa nesta meada é o questionamento a respeito de novos títulos e velhas práticas; certamente ressignificadas, mas portadoras de muito daquilo que por vezes elas próprias consideram superado.

3.2 O ensino de História: para quê serve?

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita nos mais altos níveis. A História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder. (LAVILLE, 1999 p.130)

A associação do ensino de História com a construção das identidades justifica, em certa medida, a afirmação de Laville neste texto e é este o aspecto que desejo enfatizar nesta seção. Laville inicia seu artigo “*A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*”, com a provocativa afirmação de que oficialmente está superada a função do ensino de História de apregoar narrativas únicas sobre as nações ou comunidades. Porém, quando este ensino é avaliado publicamente, o que se lhe cobra não é a sua capacidade de acrescentar criticidade ao pensamento ou de incutir autonomia intelectual nos alunos, mas o reforço da *velha* identidade, da memória nacional. Este continua sendo, pois, o crivo pelo qual passa o ensino desta disciplina diante da opinião pública.

Tais proposições se remetem ao ensino de História em geral e não focalizam exatamente o que é feito nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, considero extremamente pertinentes suas colocações, pois muitas delas puderam se percebidas ao longo desta pesquisa.

O autor aponta que antes da Segunda Guerra Mundial, os países viviam ainda a necessidade de consolidação política, de modo que se fazia necessário inculcar memória em cidadãos-*ainda*-súditos. O fim desse conflito foi o marco ocidental na percepção da democracia como regime social consolidado, no qual se atribuiu ao ensino de História uma nova função: criar *cidadãos participantes*. A necessidade de jovens capazes de participar ativa e democraticamente da vida social dos países gerou uma realidade interessante no ensino de História: a variação dos temas de ensino; a possibilidade do descompromisso com as grandes narrativas voltadas para a instrução nacional – antes imputadas sem discussão – e o deslocamento da lógica do ensino para a lógica da aprendizagem, como foco das ações pedagógicas.

No entanto, nos momentos em que se resolve colocar em xeque o ensino de História, a tendência é paradoxal: incomoda às pessoas o não-ensino dos conteúdos factuais, isto é, a não-realização daquilo que, pelo princípio educacional estabelecido, ele não deveria mesmo fazer. Além disso, apresenta-se a crença de que através de um ensino focado em narrativas unívocas é possível dirigir as consciências ou as memórias, o que segundo Laville, a experiência deste século demonstra ser uma quimera.

A função da disciplina escolar História está para além da famosa *capacidade de entender o presente através do passado, para idear o futuro* e, certamente, a condição atual da sociedade globalizada impede que este ensino mantenha seu foco exclusivamente no objetivo de corroborar a identidade nacional, através dos símbolos, personagens e datas que imputam à memória coletiva um sentimento de pertencimento inquestionável. O tema da identidade tem sido bastante propalado e tem ocupado o pensamento de vários historiadores, filósofos, psicólogos, pedagogos e pensadores da educação em geral. Poderíamos supor, então, a partir de tais interlocuções, que a identidade, nos moldes modernos, isto é, no sentido em que era pensada quando a consolidação dos Estado-nação era objetivo a ser alcançado através da instituição escolar, já não serve ao ensino desta disciplina.

As narrativas nacionais, são elementos indicadores de poder, por isso caracterizam o que está estabelecido, ou o que se deseja estabelecer, de modo que podem também refletir versões de movimentos implementados no intuito de tomar o poder. Laville sugere que *“neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência.”* (idem, p.137) e apresenta fatos para

defender sua contestação da tese de que é possível regular consciências e comportamentos através do ensino de História⁴³.

Para finalizar, afirma que não se deve

perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da História: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática. (LAVILLE, 1999, p.137)

Articulando a idéia da centralidade da cultura na produção de regulações, que por sua vez são gestadas e disseminadas através dos elementos discursivos produzidos na/pela linguagem e, admitindo ainda que não é mais possível falar em identidades unívocas; procuro entender a questão da identidade nacional brasileira, nas configurações atuais de sua existência. Nesse sentido, as representações que assumimos ao tomar posições demonstram nossa filiação a posicionamentos históricos e culturais.

Desse modo, opto por um caminho diverso daquele apontado por Laville, que atribui aos discursos supostamente unilaterais sobre nação, um caráter destrutivo; desencadeador de “guerras de narrativas capazes de gerar perdedores tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática.” Sem refutar a existência de disputas por posições de poder através da imposição de narrativas históricas, assumo, balizada pelo diálogo teórico já explicitado, a fertilidade do trânsito ‘pela tensão’. Afinal, como afirma Gabriel em sua tese de doutoramento:

⁴³ Laville faz menção sobre o caso do Quebec, que durante mais de meio século ensinou gerações de jovens falantes do francês a se tornarem bons cidadãos canadenses. Essas pessoas fizeram, em meados do século passado, um intenso movimento para que fossem vistos de modo diverso dos canadenses, a quem tinham sido obrigados a pertencer e amar.

a noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo da História e contribuição específica desse saber para a construção de sentido do mundo — oferece elementos para operar tanto com a concepção de epistemologia mais ampla, defendida por Chevallard, como de Discurso, desenvolvida por Fairclough. A apreensão do saber histórico em termos de narrativa, tal como elaborada no projeto hermenêutico de Ricoeur, implica extrapolar as condições de produção deste saber — privilegiadas pela epistemologia tradicional — e refletir sobre as condições de recepção, consumo, circulação do mesmo, incluindo, desta forma, as demais esferas de problematização do saber apontadas por Chevallard. (GABRIEL, 2003)

3.2.1.O ensino de História nas séries iniciais no Brasil

Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa História. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da História que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da História. (Barros, 2003)

O prestígio conferido ao ensino de História nos primeiros anos de escolaridade variou ao longo dos dois últimos séculos no Brasil. Bittencourt (2004) afirma que na década de 70 do século XIX, esta disciplina passou a ocupar lugar mais expressivo neste nível de ensino, pois cabia a ela difundir *uma História nacional*, sendo capaz de produzir *uma identidade nacional*. Para isto, os textos utilizados na alfabetização se reportavam à necessidade da criação de um *habitus* moral e patriótico, capaz de refletir uma devoção edificante à pátria e aos seus governantes. Já nessa época, a organização deficitária do sistema de ensino; a escassez de escolas primárias complementares – onde, facultativamente, seria efetivado o ensino de História – e a incongruência entre as prescrições para o ensino e sua efetivação na escola, levavam, geralmente, à não realização do trabalho com esta disciplina, e quando este era levado a efeito, isto ocorria através da moral religiosa católica, e da apresentação/criação de heróis nacionais.

O fim da escravidão, o início da imigração, a formação de uma nova consciência social a respeito de temas como cidadania e o acesso aos bens da *res pública*, trouxe consigo uma busca maior pela escolarização, de modo que o ensino desta disciplina, dado às classes populares – escravos libertos, imigrantes – “*deveria inculca-lhes determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia; de modo que, sem incluí-los na construção histórica da Nação, esta pudesse chegar ao progresso*” (BITTENCOURT, 2004 p.64), reproduzindo “tradições nacionais”, zelando pelo patriotismo. Várias ações em contrário a esta proposta marcaram as práticas escolares: tentativas de se voltar para a origem e construção da sociedade brasileira a partir de características raciais; para o desenvolvimento de um ensino mais voltado aos trabalhadores e o ensejo de radicalização frente ao patriotismo; através de investidas militares, em alguns casos e pela via pacífica, em outros.

Os anos 30 do século XX marcaram o aparecimento de discussões a respeito dos Estudos Sociais e durante décadas consolidou-se a idéia de que tais Estudos deveriam se tornar, na “escola primária”, o lugar do diálogo entre a História, a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, o Civismo, etc. Nessas atitudes, inspiradas no modelo dos Estados Unidos da América e baseadas nas influências da psicologia cognitiva, lia-se a intenção de adequar os indivíduos-alunos à realidade social. Considerava-se que, quando menores, as crianças não têm condições bio-psico-sociais para aprender o que propõe a ciência histórica.⁴⁴ Trata-se do entendimento de que apenas, e talvez, a partir dos 9 anos começaria a ser

⁴⁴ Ver artigo **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental**, de CAINELLI, M. In: Educar, Curitiba, Especial. Editora UFPR, p. 57-72, 2006. que traz uma discussão empírica e atual do tema no Brasil. Pesquisa semelhante foi realizada com crianças inglesas por COOPER, Hilary **O pensamento Histórico das crianças**. In: BARCA, I. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. “Para uma educação Histórica de Qualidade”. CIEd/IEP: Universidade do Minho, 2004. p.11 a 27.

possível vislumbrar a possibilidade de que crianças pudessem ser apresentadas a conteúdos mais específicos da História (ou de outras áreas, de modo mais específico), e deveriam fazê-lo a partir da idéia dos “círculos concêntricos”, que esquematizam o ensino em temas imediatamente próximos ao aluno, para progressivamente, ampliar em espaço, temporalidade e profundidade diacrônica, os conteúdos a serem aprendidos. O ensino de História para as séries iniciais era comumente restrito ao trabalho com datas cívicas, símbolos nacionais, fatos e personagens heróicos e passagens históricas estereotipadas.

Até 1971, os Estudos Sociais foram ministrados em escolas “experimentais” ou “vocacionais” (BITTENCOURT, 2004 p.73). Com a Lei 5.692/71, houve a implementação definitiva deste tipo de ensino e, uma vez institucionalizada sua obrigatoriedade, verificou-se dificuldades em se criar um repertório histórico, ou geográfico específico, dada a característica aglutinadora desses Estudos, cujas premissas eram expressas através de uma síntese pouco cuidadosa em relação às áreas do conhecimento que pretendiam abarcar. Incutiu-se, então, nos Estudos Sociais, uma pesada carga moral, defendida como amálgama possível entre essas áreas e também como resposta às demandas sociais emergentes, de um período efervescente entre a juventude, mobilizada pelas questões políticas da época. “Os Estudos sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de ‘diferentes matérias’ no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos.” (idem p.74)

A década de 1980 foi marcada pelo surgimento de tendências inovadoras, reformistas, não só no campo político, mas também na educação e, conseqüentemente, no ensino de História. O término oficial do período ditatorial no país foi marcado por tensões das mais diversas no processo de abertura

democrática das instituições e assinalou de forma iniludível a escola pública, o ensino de História e as discussões acerca de seu papel na sociedade. Segundo Gabriel (2000 p.98), *“no caso da disciplina de História, este espaço de discussão assumiu, em um primeiro momento, uma dimensão de reconquista da própria identidade desta disciplina na grade curricular do primeiro grau”*.

É certo que esse processo não se deu sem tensões e subversões.⁴⁵ A intenção de descrevê-lo brevemente neste capítulo é apenas para que eu possa construir um panorama deste ensino. Como se verá a seguir, o que pretendo é estabelecer uma relação com o ensino de História nas escolas de primeiro segmento do Ensino Fundamental, em suas múltiplas possibilidades de classificação e organização.

Atualmente as discussões sobre o ensino de História nas séries iniciais mostram-se bastante atreladas às orientações pedagógicas e historiográficas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴⁶, que tiveram ampla divulgação na última década e são a mais recente e abrangente produção cuja proposta é pensar o estreitamento da relação entre o saber acadêmico e o saber escolar; o ensino em seus aspectos mais universais, abrindo brechas às particularidades, e ao mesmo tempo procurando reunir sob suas prescrições, a educação nacional; movimento esse ratificado pela gama de avaliações criadas nesse período para tentar conferir à educação brasileira um caráter de

⁴⁵ Na dissertação de mestrado de Gabriel (2000), lemos a crítica da autora a respeito dos Estudos sociais: *“A questão da introdução dos Estudos Sociais deu margem a muita polêmica. Tanto as intenções político-ideológicas desta inovação pedagógica como as suas conseqüências nefastas para a qualidade do ensino destas disciplinas (História e Geografia) já foram bastante analisadas. [...] Desde o início da implementação desta proposta, os professores de ambas as disciplinas lesadas e do meio acadêmico universitário ofereceram diferentes formas de resistência. No meu entender, a maneira pela qual esta idéia foi trabalhada e efetivada, que deve ser criticada e recusada.”* Gabriel sinaliza, porém, a questão da interdisciplinaridade proposta neste projeto. Creio que esta seja a via pela qual podemos discutir o ensino dos Estudos Sociais nas séries iniciais.

⁴⁶ Todas as referências deste trabalho se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). O documento voltado para os ciclos finais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio, não fazem parte da bibliografia trabalhada nesta pesquisa.

homogeneidade – e que tem servido para expor, de modo recorrente, a pouca eficácia do sistema brasileiro de ensino, salvo exceções, em relação ao que se define *saber a ser ensinado e aprendido* nas mais diversas áreas do conhecimento.

A concepção histórica apresentada no documento que aborda o ensino de História é de que durante os primeiros anos de escolaridade o ensino desta disciplina deva voltar-se para os aspectos históricos que sejam relacionados à realidade imediata da criança. Com essa base, isto é, a partir do estudo daquilo que é 'mais palpável', supõe-se que o aluno deva ser capaz de, gradativamente, expandir olhares também para outras sociedades, identificando relações culturais, econômicas, políticas, étnicas, de gênero, enfim, de toda a gama de eventos que circunscrevem os grupos humanos e os espaços por eles ocupados.

Nos PCN os objetivos do ensino da disciplina em discussão, para os anos iniciais são:

Primeiro ciclo

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (p. 50)

Segundo ciclo

- reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;

- valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (p. 62)

A leitura dos objetivos tais como formulados no corpo do texto dos PCNs para os dois primeiros ciclos coloca em evidência vestígios da incorporação de diferentes matrizes historiográficas. No entanto, e, ao contrário do que se observou entre os professores especialistas em história, não se pode dizer a respeito de disputas por tendências historiográficas que se pretendem hegemônicas na seara dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores que nele atuam são, em sua maioria, pedagogos, ou habilitados em cursos de magistério em nível médio. Sua formação em educação, com ênfases no desenvolvimento infantil, nos processos de ensino aprendizagem, de alfabetização, na história da educação, etc. acaba, pela dinâmica dos cursos, dando muito pouca atenção à constituição do saber escolar em suas diversas configurações; entre elas, o saber histórico escolar.⁴⁷ Essas disputas se deram no âmbito da academia, a partir da década de 1990, com a reconfiguração político-social vivida em nosso país, e também repercutiram nas séries iniciais à medida que diferentes tendências historiográficas passaram a influenciar suas propostas curriculares.

A crítica dos teóricos - que se dedicaram a pensar a escola no Brasil a partir desse período histórico - aos métodos e conteúdos que comumente se efetivavam nas salas de aula, com crianças menores; a crítica peremptória à “história tradicional” em todas as suas vertentes; ao moralismo religioso; ao ensino diacrônico; ao nacionalismo extemporâneo; à postura quase caricata em relação a

⁴⁷ Não se trata aqui de fazer uma análise do que a grade curricular dos cursos de formação de professores – normal superior e/ou pedagogia – deveriam, ou não, privilegiar; tampouco de dimensionar as circunstâncias decorrentes de sua atual configuração. Esta afirmação tenciona apenas constatar esta característica das séries iniciais, pois me serve como questão metodológica para pensar o conceito de Transposição Didática, defendido por Yves Chevallard. (ver capítulo 2 desta dissertação)

datas, fatos e personagens; levou a uma ampliação dos conteúdos de História para as séries iniciais e também para a Educação Infantil. Esta combinação entre a “História crítica” e a difusão de um posicionamento ‘construtivista’ na forma de conceber o aluno como sujeito participante de suas próprias construções cognitivas, marcaram o processo de volta da História ao patamar de disciplina escolar específica neste nível de ensino.

A crítica – sem dúvida legítima – feita aos “Estudos Sociais” pelos historiadores, revestiu, essa expressão de uma atmosfera obscura marcada pela disputa entre projetos de sociedade, cuja negatividade ainda pode ser, por vezes, observada. No entanto, é ainda bastante comum ter os ensinamentos de História e Geografia denominados como Estudos Sociais nas séries iniciais. Percebo que esta designação não se reporta apenas a uma resistência às premissas de cunho moralista de que foi investido esse termo nos anos 70. Ela se aproxima da ideia de uma permanência histórica, movida mais pela distância dos embates específicos do campo do que por uma insistência reacionária. De modo algum estou a pleitear qualquer posição de neutralidade. Tal atitude colocaria-me em uma postura diametralmente oposta àquela que seria coerente com o referencial teórico escolhido para balizar as discussões aqui propostas. Conversar com as professoras fez-me perceber que todas reconhecem especificidades da História e procuram, cada uma a seu modo e conforme as concepções que norteiam o trabalho da escola, fazer com que seus alunos tenham acesso ao que consideram mais importante nessa área.

Nas três escolas em que esta pesquisa foi realizada pude verificar o seguinte: o ensino de Geografia e de História em “M” é denominado, no planejamento, como “Interação social”, e as aulas são sempre orientadas no sentido de dar uma característica de interação entre as disciplinas. Esse caráter mais generalista, se

assim o podemos chamar, ficou bastante evidenciado na fala da professora “A”:
*“Aqui na escola a gente trabalha com objetivos em cada área. A gente não trabalha só a História; só a Geografia. A gente acredita que o espaço e o tempo, eles interagem um com o outro. Não tem essa coisa de aula de História, aula de Geografia. Essa coisa de fragmentação do ensino é uma coisa da modernidade pra atrapalhar bastante a vida da gente.”*⁴⁸ Nesta escola o livro didático, embora sendo único, traz uma separação entre as duas disciplinas, estabelecendo interligações entre os conteúdos. Da mesma forma os cadernos de registros têm separações por disciplinas e fato relatado pela professora e verificado por mim durante a coleta de materiais é a não fixidez dos relatos quanto aos assuntos em sua divisão pelo caderno, mais especificamente no que concerne à História, à Geografia e à Língua Portuguesa. A escola “S” organizou seu planejamento para a “Área curricular das Ciências Sociais (História e Geografia)”, há momentos específicos para se estudar uma ou outra: livros e cadernos são diferenciados e a operacionalização destas aulas ocorre separadamente. Por fim, na escola “H” o planejamento foi feito separadamente para cada uma das disciplinas, mantendo-se as características práticas já apontadas na escola “S”.

3.3 Identidade nacional

A nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu ‘poder para gerar um

⁴⁸ Durante a realização da pesquisa, durante a coleta do material, embora não tenha havido entrevistas formais, o contato com as professoras foi muito rico e importante para perceber ‘pistas interpretativas’ a respeito do trabalho realizado nas escolas, de modo que suas falas, muitas vezes, me ajudam a explicar posicionamentos e opções. Razão pela qual eu as trago algumas vezes para o corpo deste texto.

sentimento de identidade e lealdade.’ (Schwarz, 1986 p. 106) – (HALL, 2005, p. 49 – grifos do autor)

Com a citação de Hall, trazida acima, pretendo apresentar mais detidamente alguns aspectos relacionados a esse tema – especificamente em sua relação com o ensino de História – fundamental para a execução desta pesquisa, que não se insere no rol daquelas que se dedicam ao estudo da historiografia ou a métodos de ensino; tampouco enfatiza a análise dos conteúdos e aprendizagens. Antes, está preocupada em, a partir do ensino de História, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental – especificamente nas quatro turmas de 5º ano escolhidas – identificar quais sentidos de brasilidade estão sendo negociados nos processos mais amplos de formação identitária. Formação essa que é um dos objetivos explícitos desse ensino.

Embora seja, algumas vezes, alvo de críticas – por parte dos que radicalizam posicionamentos mediante as contribuições oriundas dos estudos pós-coloniais e pós-críticos – acerca de seus processos de legitimação e até mesmo de sua existência e pertinência, a marca do ‘nacional’ está presente em nossas subjetividades. Ao problematizar a identidade nacional, Gabriel (2005) defende, assim como Moreira (2006), que ela ainda é um caminho possível e importante para pensarmos em uma educação intercultural. Aceitar que há uma crise das identidades é o primeiro passo para a assunção de que esse conceito precisa, ele próprio, de uma ressignificação, para além dos essencialismos, sem, contudo, ignorar o risco iminente de, com essa postura, obscurecer as lutas por posições hegemônicas que determinam as relações de dominação nas sociedades.

Em sua tese de doutoramento, Gabriel (2003) analisou os PCNs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental para entender, pela lógica da transposição didática, certos aspectos da proposta de história nacional que têm repercussão direta na

questão da identidade, e defende, a esse respeito, que quando *“desvinculada dos processos mais amplos que interferem diretamente na trajetória de sua construção, a História do Brasil pode ser considerada uma tradição, não apenas ‘inventada’, mas durante muito tempo também ‘importada’”*. (p. 273)

Assim sendo, cabe problematizar aqui, a partir das amostras discursivas coletadas, a relação entre ensino de história/produção de identidades nacionais, no intuito de perceber, não apenas *como* as escolas *reconhecem* esse processo; mas também o modo *como* o *enfrentam*, ou não, e, ainda, quais são as possibilidades de subversão, os contra-discursos que puderam ser apreendidos durante a pesquisa. Ainda em seu texto de 2003, Gabriel propõe as questões: *“Que acontecimentos, sujeitos, conceitos, durações privilegiar na estrutura narrativa da História do Brasil? Como conciliar pensamento crítico e necessidade de memória, de um passado comum, indispensável para a construção da identidade narrativa do brasileiro?”* (idem, p.275)

A construção do sentido da identidade nacional, apesar de não se constituir como objeto de ensino propriamente dito e a despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais em torno das quais se organiza o saber desta disciplina. Desde a emergência da História como disciplina acadêmica no século XIX, essa temática tem assumido o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas. [...] Nesse sentido, a efervescência teórica e política se conjugam [...] instigando os diferentes atores e autores de imagens narrativas e representações do Brasil e do brasileiro a repensar os mecanismos e estratégias acionados para suas construções. (GABRIEL, 2005 p.45 – grifos meus)

Para se captar a diferença cultural, é preciso sempre negociar e criar formas de tradução, que embora necessárias, são também *impossíveis* (MACEDO, 2004); pois ela – a tradução – existe na fronteira nebulosa que tentamos captar nos momentos em que promovemos, ainda que arbitrariamente, o estancamento dos fluxos culturais, numa tentativa de compreensão e significação de nossa realidade, de análise do social, do cultural e de outros aspectos que se fizerem importantes para

nosso posicionamento, igualmente efêmero. Diversamente das aproximações em torno de gênero e etnias, às quais se poderia atribuir elementos biológicos para se delimitar a constituição – e ainda assim não justificaria uma essência capaz de unificar um grupo de indivíduos sob a égide unívoca de uma cultura específica –; às marcas identitárias privilegiadas no recorte desta pesquisa, não se pode creditar tal predicado, pois são historicamente construídas.

Para Bhabha (2003), esse fluxo, a emergência de zonas de fronteira, amplia o reconhecimento da interação cultural como problema ou problemática contemporânea. Dessa forma, a globalização, ao invés de homogeneidade cultural, parece estar trazendo a cultura para o centro da cena como diferença. O fluxo cultural parece estar tornando cada vez mais problemático tomar a cultura como objeto empírico de conhecimento, como conteúdos e costumes já dados, como culturas totalizadas unificadas por uma memória coletiva associada à história, ao espaço, à classe ou mesmo à raça. Ao contrário, ganha relevo o hibridismo, a enunciação da cultura como diferença. MACEDO, 2008 p.6,7)

Contudo, tal radicalidade imobiliza, e, como já disse, este trabalho vai ao encontro de outros que também se negam aceitar a ausência de possibilidades para se pensar, agir e aquinhoar sentidos sobre/com/nas diferenças no espaço escolar. Neste sentido, assim como Hall (1997, 2005), Macedo (2004, 2006, 2008), Moreira (2002), e Gabriel (2002, 2003, 2006 e 2008), entre outros, aposto no estabelecimento de “fechamentos”, mesmo que provisórios, acerca do que se pretende definir, verificar, e/ou vivenciar como identidade – em suas múltiplas possibilidades –, bem como os efeitos decorrentes desta ação.

A pluralização do termo – identidades – é reflexo de condições políticas, econômicas e culturais, do próprio descentramento dos sujeitos. Assim sendo, aumenta o desafio de se pensar objetivamente a construção de identidades, na acepção apresentada no capítulo 2 deste trabalho, na relação tensionada entre universal e particular. Os sujeitos são parte de uma complexa teia de relações entre as instâncias locais e globais, nas quais muitas vezes, papéis sociais se hibridizam,

posições de empoderamento são cambiáveis, subversões são possíveis, mesmo quando o cenário é predominantemente hegemônico. No meio deste emaranhado social, a construção da cidadania parece ser a chave para compreensão dos objetivos desta disciplina escolar, que ao procurar refletir “*sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo*” (PCN, 1991, v.5:32) tem também, na identidade nacional, um dos aspectos a serem abordados.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN - História p. 32)

Nos PCN de História, lemos os objetivos desta disciplina para todo o Ensino Fundamental, e creio ser pertinente listá-los aqui, não obstante o volume de informações. É interessante perceber que em momento algum, os objetivos gerais utilizam literalmente o termo identidade, embora este propósito seja enfaticamente apresentado no corpo do documento. Essa configuração discursiva remete ao que Fairclough (2001) utiliza, ao discutir a democratização dos discursos, como indicadores das tensões presentes no discurso. A ausência do termo “identidade nacional” pode ser entendida sob a ótica da eliminação e/ou ocultação de “*marcadores explícitos de poder*” (p. 248); conforme discussão a ser apresentada no capítulo 4 deste trabalho.

Espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;

- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (PCN, 1991, v.5:41)

Como já discutida no segundo capítulo, pensar identidade nos remete a uma discussão de cultura, pertencimento, de trabalho com/sobre/nas diferenças (HALL, 2005; WOODWARD, 2000). E é pressupondo que esta disciplina oferece um 'espaço' privilegiado de produção de discursos identitários, de desenvolvimento de um pensamento capaz de articular a curiosidade e a possibilidade de significar e ressignificar as relações interpessoais, os aspectos culturais e sociais que compõem nossas vidas; que pretendo destacar, por meio do processo de construção do conhecimento escolar, como os discursos sobre eu/nós/eles estão imbricados nos exercícios realizados nas/sobre aulas de História, bem como as intervenções obtidas através das respostas às perguntas sobre ser brasileiro, apresentadas por mim aos alunos, através do questionário. Procuro perceber em que medida tais discursos sugerem representações a respeito da brasilidade, quês sentidos expressam, pela via dos saberes⁴⁹ escolares reelaborados nas séries iniciais. A partir disso e tendo como foco o posicionamento dos sujeitos-alunos, me empenho na análise questão: Que "marcas identitárias nacionais" são negociadas no contexto de produção curricular do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Como podemos negociar entre minha história e sua? [...] É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas? Podemos nós, em outras palavras,

⁴⁹ Reitero que a apropriação do termo 'saberes' é feita aqui num sentido amplo, indistintamente do termo 'conhecimento', incluindo conteúdos, gestos, valores, atitudes, silêncios, ênfases.

realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados? (MOHANTY, 1989, apud WOODWARD, 2000, p.27)

Importa, nesse momento, os elementos que levam indivíduos e grupos a impor ou aceitar algumas narrativas em detrimento de outras e as marcas deixadas por esses movimentos. Não quero dizer com isto que aceito a total relativização das disputas históricas pelo poder, mas desejo pensar as potencialidades ali existentes para a subversão, para a ressignificação, para manter ativa a própria força motriz dos movimentos que põem em disputa novas e antigas posições de gênero, nação, de pertencimentos mais ou menos específicos, entre outros, os nacionais, supranacionais ou comunitários. Tudo isto, trilhando esse caminho ‘por dentro’ do ensino de história das séries iniciais, tendo claros seus limites e potencialidades na interlocução teórica com a historiografia e a epistemologia dos saberes históricos escolares. É nessa perspectiva que trato, no próximo capítulo, a empiria desta pesquisa, a partir das contribuições do campo da discursividade.

3.4 Interloquções com as produções da área

Desde a década de 1990, teóricos educacionais críticos e pós-críticos têm se debruçado sobre a dimensão político-cultural das práticas pedagógicas, ora traçando caminhos comuns, ora diferenciados. Ao incorporarem a perspectiva cultural, essas diferentes vertentes teóricas tendem a articular a questão da identidade às noções de saber e de poder. No entanto, as formas de significar e de articular cada um desses termos se distanciam (...) [e] o distanciamento entre as diferentes perspectivas pode ser abordado a partir do lugar atribuído ao próprio conceito de identidade no quadro teórico de cada uma. (GABRIEL, 2005 p.47)

Na última década assistiu-se a uma difusão do tema identidade no discurso oficial das políticas de currículo de História. Portanto o recorte temporal do levantamento bibliográfico dessa pesquisa compreende os anos entre 1997 e 2007. Esta opção se justifica especialmente por dois elementos que expressam a maior inserção desta discussão no âmbito das séries iniciais: a inclusão da disciplina

escolar História no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), onde um dos critérios de avaliação das publicações tem sido a abordagem, ou não, da temática da identidade⁵⁰. O segundo elemento norteador do recorte privilegiado foi a difusão dos PCN⁵¹. Apesar das inúmeras discussões existentes sobre aspectos políticos, econômicos e culturais em relação aos Parâmetros, o pressuposto aqui assumido é de que eles são a referência com maior permeabilidade nas escolas de todo o país.

Para melhor situar e justificar essa escolha, entendo que seja importante expor brevemente um panorama das políticas públicas dos governos centrais do Brasil em relação ao livro didático, muito embora este último não seja o foco do estudo aqui proposto.

Segundo dados do Ministério da Educação em sua página eletrônica⁵², desde 1929 os governos têm, de modo bastante restrito e intermitente, implementado ações direcionadas às condições de produção, edição e distribuição do livro didático. Em 1985 foi criado o PNLD, que estabeleceu indicação dos livros didáticos pelos professores ao mesmo tempo em que estendeu a oferta dos livros aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. Esta distribuição sofreu um decréscimo significativo em 1992, devido a questões orçamentárias e em 1994

⁵⁰ Este aspecto, sem dúvida, se fez refletir no cotidiano escolar, em maior ou menor escala, pois o mercado editorial brasileiro é, em grande medida, impulsionado pela produção dos didáticos distribuídos pelo governo às escolas públicas de todo o país e tem grande impacto sobre a legitimação de conteúdos escolares e visões historiográficas.

⁵¹ Este documento, editado pela primeira vez em 1997, apresenta o Ensino Fundamental dividido em quatro ciclos, num total de oito anos, ainda. As diretrizes para o primeiro e o segundo ciclo (equivalentes, respectivamente à 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série) estão divididas em dez volumes. O 5º volume, é dedicado à apresentação do ensino de História e Geografia – separados no corpo da edição.

No primeiro bloco do documento, destinado à História, há na primeira parte uma caracterização da área; tópicos sobre ensino e aprendizagem em História no Ensino Fundamental; uma seleção de conteúdos para este nível de ensino, bem como seus objetivos específicos. A segunda parte é composta por três seções: as duas primeiras se referem separadamente aos ciclos aos quais o documento diz respeito, abordando mais especificamente os itens tratados na parte geral, acrescidos apenas de uma reflexão sobre os critérios de avaliação deste ensino. A última seção discute temas característicos da História. Desse modo, além de orientações didáticas e problematizações, foca o trabalho com documentos, com fontes bibliográficas e com a noção de tempo.

⁵² <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>> Acesso em junho de 2007.

foram retomados investimentos e estabelecidos critérios para avaliação dos livros didáticos. A disciplina História foi incluída no programa em 1997.

Quanto aos PCN, o então Ministro da Educação se dirige ao professor-destinatário, na abertura de cada volume, com as seguintes palavras:

Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

A maioria desses *muitos* aos quais se refere o Sr. Paulo Renato de Souza são especialistas nas mais diversas áreas, no neste caso específico, historiadores ligados à academia, pessoas ligadas à produção do conhecimento histórico-científico; professores de universidades e da educação básica; técnicos em educação, que formaram uma rede de consulta e produção durante o processo de elaboração do documento.⁵³

A escola é um *"espaço privilegiado de produção de identidades e diferenças"* (GABRIEL, 2005 p.39) e minha opção por analisar essa produção através da relação estabelecida pelos alunos com o conhecimento histórico escolar confere a esse estudo um caráter diferenciado, pois a revisão da literatura tem demonstrado que embora a discussão sobre identidades e diferenças esteja presente tanto no campo do currículo como na área do ensino de História, a relação ora proposta não tem sido muito discutida. Elegi as marcas identitárias nacionais como mote deste trabalho e procuro situar este posicionamento frente às questões já apresentadas a respeito dos efeitos do processo de globalização, as contribuições dos estudos

⁵³ A esse respeito, ver GABRIEL, Carmen Teresa . **Os PCNs de História: um exemplo de noosfera em ação**. In: Anais do XII ENDIPE. Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e de Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal, Rio de Janeiro. 2004, p. 1-15.

culturais e pós-coloniais para o enfrentamento de tal questão, que aparentemente pode parecer incoerente ou superada.

Reforçando a percepção apresentada no capítulo 1 – a pouca atenção dispensada às questões específicas da História na 'hierarquia escolar' no primeiro segmento do Ensino Fundamental – a revisão da literatura demonstrou que embora a discussão sobre identidade esteja presente tanto no campo do currículo como na área do ensino de História, poucos são os trabalhos que, a partir do campo do currículo, articulam o tema das identidades ao ensino de História. O levantamento bibliográfico foi feito a partir de bases públicas de dados, através das quais acredito tenha sido possível traçar um panorama que reflita bastante satisfatoriamente e de modo fidedigno, as discussões que vêm sendo travadas a esse respeito.

A consulta aos bancos de teses e dissertações de algumas universidades e também em publicações em periódicos Qualis em educação, permitiu-me constatar que há pouca produção sobre o ensino de História nos anos iniciais de escolaridade e, como já disse anteriormente, as discussões feitas tanto no campo do currículo quanto no âmbito do ensino de História, não se propõem, em sua grande maioria, a estabelecer uma relação entre conhecimento escolar e identidade. A busca inicial foi efetuada a partir da expressão "ensino de História" para daí identificar os trabalhos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e o foco de cada um.

Foram examinados os Bancos de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília. Dentre todos esses Bancos, numa pesquisa mais refinada, através da leitura de títulos e resumos cheguei a um total de 3 trabalhos: duas teses⁵⁴ e uma dissertação⁵⁵. A primeira tese analisa aproximações e

⁵⁴ **O pensado e o vivido no ensino de História.** Silma do Carmo Nunes – Tese de doutoramento defendida em 2001 na Faculdade de Educação da Unicamp.

distanciamentos entre a prescrição oficial sobre o ensino de História e o que ocorria nas aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental; a segunda investiga a construção da aprendizagem em História e o processo de interação entre as vivências não escolares e os saberes escolares em alunos de terceira série do ensino fundamental (atual 5º ano). A dissertação busca compreender como se constrói a noção de cidadania nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Veja a figura 3.1.

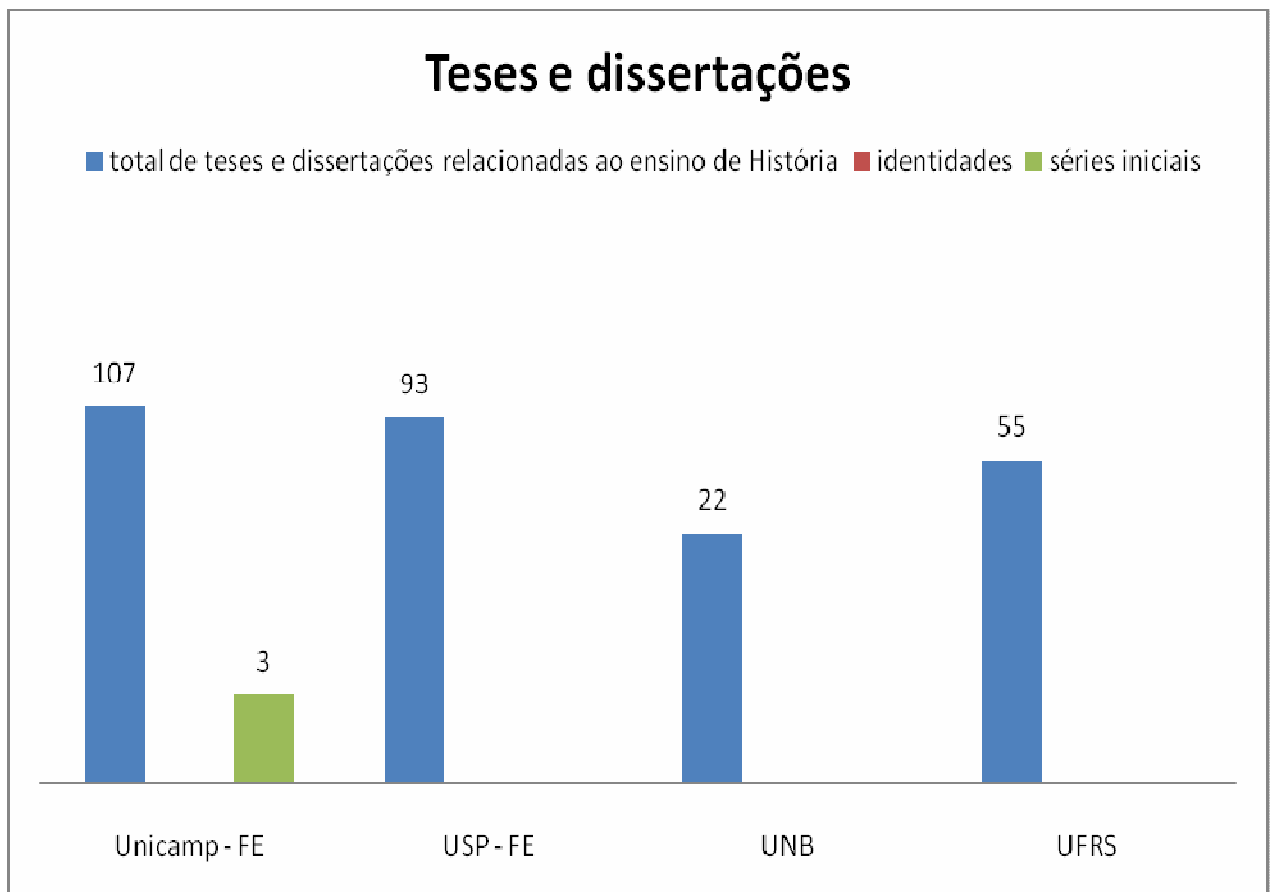


Figura 3.1 – Levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações disponíveis em meio eletrônico.

Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Sandra Regina F. de Oliveira – Tese de doutoramento defendida em 2006 na Faculdade de Educação da Unicamp.

⁵⁵ **A construção da noção de cidadania em livros didáticos de história de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.** Valéria Maria Queiroz Guimarães de Campos – Dissertação de mestrado defendida em 2005 na Faculdade de Educação da Unicamp.

Com o levantamento feito nas produções apresentadas nos Grupos de Trabalho de Currículo (GT 12) e de Educação Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi possível verificar que 230 trabalhos foram apresentados na década passada⁵⁶, e desses, 6 diziam respeito ao ensino de História. Porém, apenas dois⁵⁷ fazem isso com o foco nas séries iniciais. As discussões desses artigos giram em torno de situações concretas vividas em sala de aula e analisadas sob as perspectivas teóricas de seus autores. A figura 3.2 demonstra estas constatações.

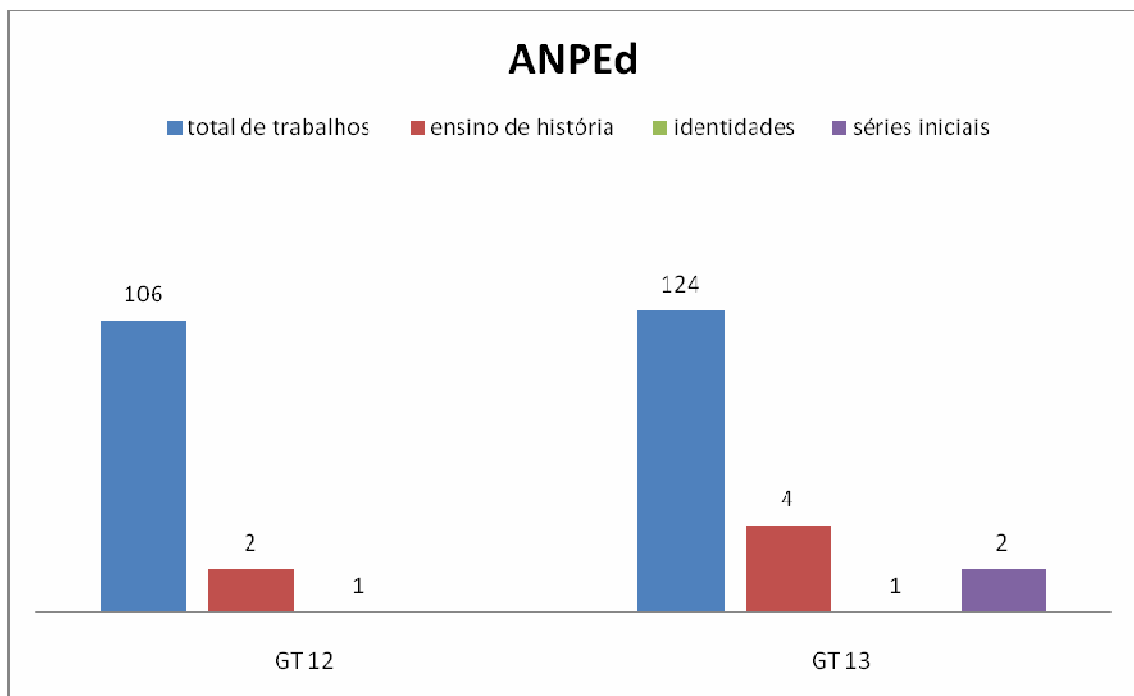


Figura 3.2 – Levantamento bibliográfico nos Gts 12 e 13 da ANPEd.

A partir dos periódicos de Educação⁵⁸ foi possível realizar uma revisão das publicações da última década partindo da mesma expressão "ensino de História". É importante frisar que tive dificuldades no rastreamento desses trabalhos. Para

⁵⁶ O levantamento no site foi feito a partir do material disponibilizado na página da internet da ANPEd, de modo que o período aqui compreendido é de 2000 a 2007, e não entre 1997 e 2007, conforme justificado anteriormente.

⁵⁷ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental**. GT 13 da ANPEd, 2000.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **Construindo a história no cotidiano: memória e identidade como apoio ao ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental - um estudo realizado na região colonial italiana do RS**. GT 13 da ANPEd, 2007.

⁵⁸ Disponíveis no site www.scielo.br

chegar aos resultados aqui apresentados, iniciei, como descrito acima, mas precisei detalhar a pesquisa, pois, além de abrir para a busca em “todos os campos”, dada a escassez de palavras-chave e citações em resumos de importantes expressões – como essa pesquisada – que dão aos textos uma marca a respeito de sua discussão. Assim sendo, em todos os periódicos de Educação e em alguns da área de História, busquei também pela palavra “história” em quaisquer campos e selecionei manualmente os trabalhos que indicaram trabalhar com a questão do ensino desta disciplina. Cheguei, então aos resultados expressos na figura 3.3.

Nos cadernos Cedes, 200 artigos foram publicados na última década. Desses, 10 se ocupam da temática do ensino de história e apenas um deles tem seu foco na questão da identidade (ou das identidades). Três desses artigos se dedicam a pensar as séries iniciais do ensino fundamental. Nos Cadernos de Pesquisa, foram 241 artigos no período e apenas 1 trata do ensino de História, não trabalhando com o tema da(s) identidade(s), nem com as séries iniciais.

Não houve entre os 533 artigos da revista Educação & Sociedade nos últimos 10 anos algum que se dedicasse ao ensino de história e a revista Educação e Pesquisa editou 210 artigos, dos quais dois abordavam o tema do ensino de História e nenhum deles as séries iniciais; já na revista Educar em Pesquisa (anteriormente lançada sob o nome de Educar), dos 57 artigos publicados, 12 discutem o ensino de história, a grande maioria, concentrado em um número especial, de 2006, que abordou especificamente o tema. Três desses artigos se dedicam a pensar os anos iniciais da escolaridade no ensino fundamental. Nem a Revista Brasileira de Educação, com seus 180 artigos e a Revista da Faculdade de Educação, com 30, têm trabalhos discutindo as temáticas para as quais esse levantamento esteve direcionado.

Entre as revistas dedicadas à História e seus assuntos a fim, foi possível encontrar no periódico História entre 100 artigos, 5 dedicados ao ensino desta disciplina e destes, nenhum voltado para as séries iniciais. A Revista Brasileira de História veiculou 241 trabalhos, dos quais 8 falam “do ensino de”, mas sem abordar questões dos anos iniciais. O periódico intitulado Tempo, não tratou em nenhum dos 6 artigos – entre 45 – publicados sobre o ensino de História, das especificidades dos anos iniciais de ensino, conforme demonstra a figura 3.4.

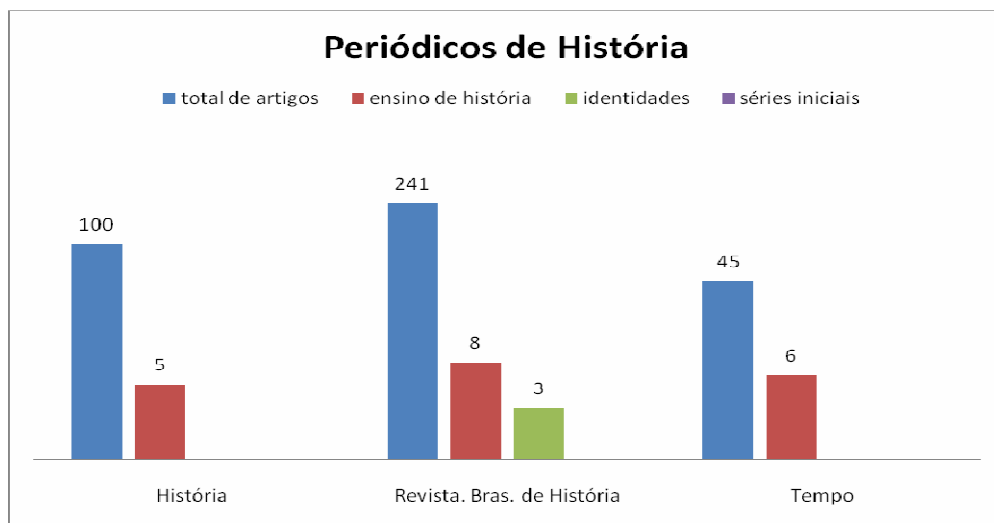


Figura 3.3 – Levantamento bibliográfico nos Periódicos de Educação disponíveis no site www.scielo.br.

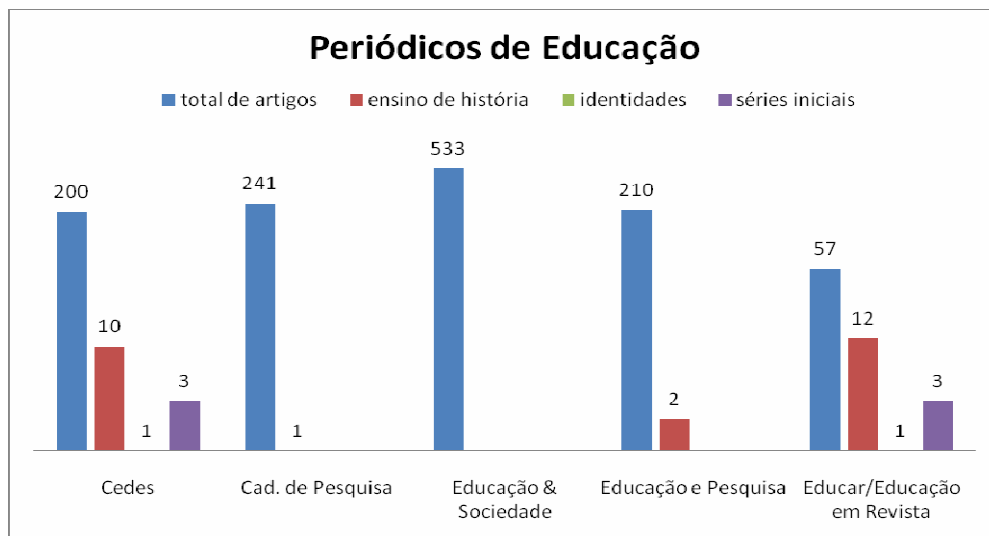


Figura 3.4 – Levantamento bibliográfico nos periódicos de História disponíveis no site www.scielo.br.

Foi possível identificar nos Fóruns específicos de discussão sobre o ensino dessa disciplina, um volume maior de produção sobre ensino de História nos anos iniciais de escolaridade do que nos periódicos e bancos de teses e dissertações. Exemplo disso é o "V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - sujeitos, saberes e práticas", realizado em 2004, onde num total de 101 trabalhos apresentados, sete abordaram o tema do ensino da disciplina nas séries iniciais.

Neste Encontro, um dos trabalhos⁵⁹ apresentou um panorama das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças; outros dois⁶⁰ apresentaram questões relativas ao discurso, ora de professores, ora de alunos sobre marcas identitárias étnicas, 'raciais'. o artigo "O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica", de Maria Auxiliadora Schmidt apresenta a trajetória das orientações oficiais do ensino da História local e, articulando essa última com o conceito de identidade, defende como importante o papel deste trabalho para a formação da consciência histórica. Os demais expuseram estudos sobre situações específicas, ocorridas em sala de aula.

De modo geral, os trabalhos sobre o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental encontrados neste levantamento operam com uma concepção de currículo como um artefato cultural; como seleção de conteúdos a serviço do ensino, que adquire em suas instâncias de realização diferentes configurações, de modo que se possa distinguir 'currículo real' de 'currículo prescrito', entre outros.

O trabalho intitulado "Cultura urbana, saberes docentes e História ensinada" de Sonia Regina Miranda, apresentado no "V Encontro Nacional Perspectivas do

⁵⁹ **"Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças"** de Soraia Freitas Dutra.

⁶⁰ **"A História dos escravos" – saberes e dizeres infantis** de Celi Silva Gomes de Freitas e **"Vamos brincar de índio?": Práticas e representações docentes sobre a temática indígena na escola** de Carina Martins Costa.

Ensino de História" buscou estabelecer uma síntese das relações entre saberes docentes, cultura escolar e conhecimento histórico, operando com o conceito de transposição didática (CHEVALLARD 1991) e situando-se numa encruzilhada cuja tessitura teórica e temática engloba discussões sobre currículo, cultura, formação de professores e Didática da História. Este trabalho assume uma posição diferenciada em relação aos demais à medida que, ao discutir o tema da diferença, considera a heterogeneidade sem se preocupar em classificá-los. Ao contrário, busca-se descrever e explicar as circunstâncias sociais e históricas que justificam a emergência de diferentes configurações que se encontram na base da compreensão das diferentes formas de ação-representação. Adota a compreensão da escola como espaço constitutivo e constituinte de cultura (Silva, 1999) e busca considerar a relação de unidade necessária entre ação e representação e, portanto, superar a mera descrição de práticas culturais diversas. (Da Matta, 1986; Velho e Castro, 1982).

Nos anais desse encontro, o artigo intitulado "Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar", de Leila Medeiros de Menezes, a autora problematiza o objetivo do ensino de História nas séries iniciais, a forma de ensino; discute a capacidade das crianças em conseguirem operar com conceitos específicos da disciplina e também propõe um debate sobre a possibilidade de um professor, que não é especialista em História, trabalhar com os conhecimentos específicos da disciplina. O conceito de identidade, articulado ao conceito de memória é um elemento de fundamental importância na discussão proposta: identidade é o que nos torna sujeitos de uma época, de um lugar, de um grupo social. A autora apresenta a ideia de que há diversas "identidades" assumidas pelos indivíduos nos diversos grupos em que participam: familiar, escolar, lazer, assim como as articulações

desses grupos com a sociedade em que se encontram inseridos: locais, nacionais e mundiais.

Apesar das contribuições fecundas dos autores aqui apresentados, são encontradas semelhanças com a proposta de pesquisa que aqui proponho somente nos artigos de Sonia Regina Miranda e de Leila Medeiros de Menezes. Na medida em que a maioria dos trabalhos encontrados não discutem o conceito de identidade, que por vezes foi apenas citado. Os que utilizam tal conceito, quase sempre o apresentam ora como um conjunto de características específicas (sentimentos, ações, produções) que diferenciam grupos diversos; ora como resultado da relação entre o sujeito e o social, mediado pelas representações sociais; ora como produto da consciência histórica; ora como sinônimo de 'característica constitutiva de sujeitos e objetos', ou ainda como uma construção feita a partir da contraposição ou identificação com o 'igual ou o diferente'.

As apropriações do conceito 'diferença' variam: em alguns trabalhos sua utilização se refere a características genéticas, raciais; em outros como sinônimo de diversidade. Em um dos trabalhos encontrados há uma crítica ao essencialismo com que a diferença é tratada por um professor, cuja prática era objeto da pesquisa em questão.

As produções encontradas sobre o tema, dão ênfase a outros aspectos que não à negociação de identidades pelo viés do conhecimento escolar, nem operam com as concepções de currículo como um híbrido e de identidades como "celebrações móveis" (HALL, 2005). Essa 'classificação segmentada' do currículo - real, prescrito, em ação, etc. - aparece também nos estudos anteriormente citados ("Cultura urbana, saberes docentes e História ensinada" e "Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar"). Desse modo, as questões propostas nesse

estudo podem trazer um novo olhar para essa discussão. Creio que, com essa reflexão, talvez seja possível problematizar posteriormente, aspectos importantes do currículo da formação de professores e da escola básica.

3.5 As produções dos alunos: um entre-lugar

A ênfase no termo identidade nos remete à discussão em torno de um sentimento de pertencimento em nome do qual nos constituímos membros de uma comunidade nacional — ainda que "imaginada" (Anderson, 1989). Nessa perspectiva, as questões centrais para pensar o saber histórico escolar podem ser assim formuladas: de que modo nos tornamos brasileiros? E como o saber de História, em suas diferentes esferas de problematização, contribui para tal? (GABRIEL, 2003 p. 125)

Sem pretender responder a estas questões, mas tendo-as como elemento importante de problematização, procuro reconhecer, a partir da contextualização histórica das narrativas, sua contribuição ao processo de construção identitária. Verifico traços discursivos nos textos escritos sobre a História do Brasil, nos exercícios propostos e realizados nas/sobre as aulas. Com isso, busco indícios e potencialidades de negociação de marcas identitárias relativas à constituição dos alunos como pertencentes ao conjunto dos indivíduos denominados brasileiros e que têm, no momento de sua escrita, que estabelecer um diálogo com uma História que lhes é apresentada como comum.

Pareceu-me viável no contexto apresentado, privilegiar em minha interpretação – também contingente, ambivalente – as marcas identitárias coletivas a partir da idéia de *investimento* apresentada por Fairclough (2001), com a qual é possível pensar em formas de investir de sentidos os discursos que interpretamos e produzimos, ou, em outras palavras, “a dinâmica entre as ‘vozes’ do discurso representado e representador” (p.153). Tomando muito cuidado para não ‘escorregar nos essencialismos’ que desejam identificar vilões e mocinhos do ensino,

descobrir as fontes de seu sucesso ou malogro, propondo as mais diversas saídas; pretendo analisar as interações, o modo como podemos perceber esta ou aquela realidade; sem a intenção de oferecer caminhos prontos, receitas para uma súbita ou paulatina *suposta mudança*.

Desse modo, concluí ser possível estabelecer por meio de elementos da ACDTO, um repertório analítico capaz de auxiliar-me na captação de pistas que indicassem possíveis sentidos de brasilidade, explícitos ou insinuados. Para tal, as respostas obtidas nos exercícios e no questionário compõem uma trama discursiva que abrem possibilidades de operar empiricamente com as proposições teóricas na esfera das relações curriculares e identitárias. Em outras palavras, acredito ser possível, com esse movimento, tatear esse objeto de pesquisa, ainda que timidamente, na tentativa de

entender as regras da produção do discurso pelas quais determinados enunciados/saberes só podem ser ditos em determinados espaços e por determinados sujeitos; interrogar sobre quem tem legitimidade para estabelecer essas regras; explicitar os mecanismos de reprodução dessas regras; explorar as possibilidades de subversão das mesmas; analisar os discursos produzidos e que circulam nos âmbitos do “ensino de” história [uma vez que isso] constitui um vasto programa a espera de um enfrentamento apenas esboçado no campo da epistemologia social escolar. (GABRIEL, 2003 p.5 – grifos meus)

Minha intenção é identificar, por meio do exame dessas perguntas e respostas, a própria hibridização característica da produção discursiva de sujeitos que falam a partir de lugares distintos e são, nesse *momento* capturados pela pesquisa; produtores de sentidos que por sua vez também os constituem, num movimento ambivalente, na *arena cultural* em que se manifestam. Com isso, fica evidenciada a condição sob a qual este estudo se funda: a contingência dos discursos hegemônicos recontextualizados e a inexorabilidade de discursos subversivos dos quais eles mesmos estão repletos.

4 Os discursos ... os saberes... os sentidos...

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas de convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. [...] O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos sociais' e os tipos de 'eu'.
(FAIRCLOUGH, 2001 p. 91)

A empiria nos desafia sempre, e muitas vezes interlocuções antes produtivas, apresentam limites ou mostram-se menos fecundas na medida em que os dados coletados trazem para o debate elementos até então impensados, que as põem em xeque, fazendo-nos reconstruí-las a partir de novos olhares; ou então, mostra-nos o limite de algumas interpretações e nos remete a outras discussões.

Como já expus no capítulo 1, chegar aos exercícios sobre história do Brasil e às marcas de brasilidade, por meio dos questionários, foi resultado de um processo repleto de idas e vindas, mas que refletiu meu desejo inicial: trazer para a pesquisa esse sujeito cognoscente, imerso numa prática discursiva escolar, onde discursos sobre identidade nacional circulam e assumem os mais variados contornos. Ele se apropria e também produz seus discursos. Ao propor as perguntas acerca da brasilidade, procurei colocar os alunos numa condição de escrita onde registrassem tais marcas no papel. Entendendo que, como autores, reúnem as palavras, são responsáveis pelo texto; considero que eles agem como seus produtores e consumidores; sem perder de vista que esses textos são lugares – espaços de enunciação – onde circulam os discursos de identidade.

Embora uma experiência prévia em lingüística, em princípio possa ser pré-requisito para fazer análise do discurso, na verdade a análise do discurso é uma atividade multidisciplinar e não se pode exigir uma grande experiência lingüística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia e psicologia.
(FAIRCLOUGH, 2001 p.102)

São várias as possibilidades de apreensão dos sentidos acerca do ser brasileiro⁶¹, ou, ainda, do “estar sendo”. Quando, em detrimento de outros, alguns sentidos são fixados, configura-se discursivamente uma disputa hegemônica. Utilizo, na busca por esta compreensão, o recurso da ACDTO, de modo que convém esclarecer ainda alguns aspectos da composição tridimensional do discurso, propugnada por Fairclough. Texto, prática discursiva e prática social são as três dimensões do discurso. Outrossim, o discurso é composto por três dimensões que se complementam e estão intrinsecamente relacionados; eles se aproximam, se distinguem. Esta constituição está graficamente representada na figura 4.1, que foi produzida a partir do modelo apresentado em “Discurso e mudança social”.

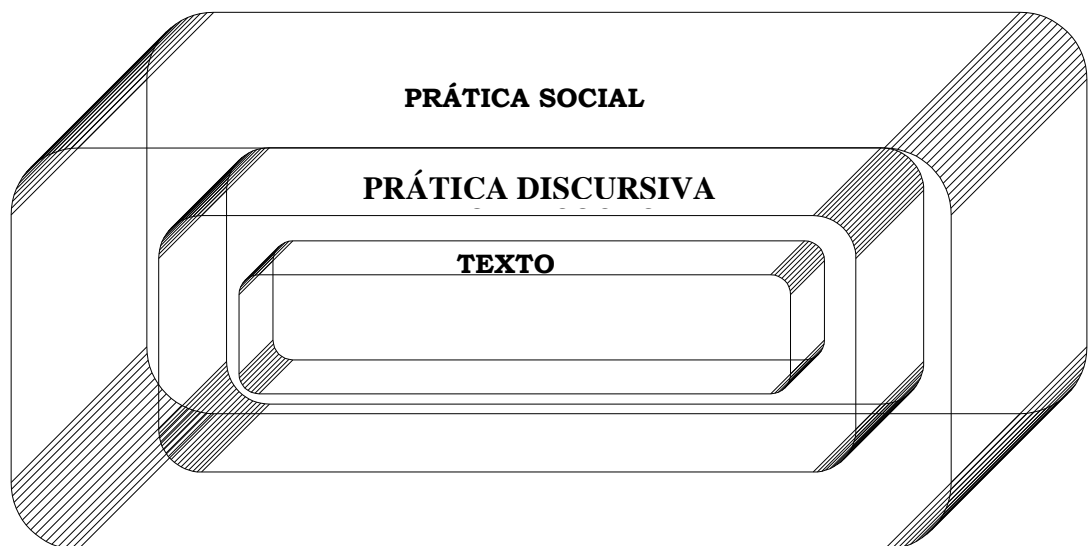


Figura 4.1 – Concepção tridimensional do discurso. (Cf. FAIRCLOUGH, 2001 p. 101).

Fairclough dialoga com a teorização social do discurso (TSD), que busca explicá-lo socialmente, construindo teorias em que o discurso tenha uma centralidade e numa proposta de articulação entre a TSD e as contribuições da lingüística, que se preocupa com o texto, com as marcas textuais; elabora o esquema tridimensional de compreensão da constituição dos discursos, bem como

⁶¹ Dentro do campo da discursividade, alguns autores que estudam o conhecimento histórico e suas especificidades, avaliam que o gênero discursivo que dá inteligibilidade à História seriam os gêneros narrativos, e realizam discussões sob o ponto de vista epistemológico que me permitem, neste trabalho, utilizar a expressão “narrativas de brasilidade” como sintetizadora deste processo mais amplo de construção discursivo.

um modo de operar com ele: a ACDTO. Este modo de conceber e trabalhar com o discurso, privilegia a busca pelo entendimento das relações que permitem aos sujeitos produzirem alguns discursos, em detrimento de outros, pois os discursos posicionam os sujeitos em relações assimétricas de poder (Foucault, 2007).

A abordagem de discurso e da análise de discurso que apresentei [...] tenta integrar uma variedade de perspectivas teóricas e métodos para o que é, assim espero, um poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural. Tentei combinar aspectos de uma concepção foucaultiniana de discurso com a ênfase baktiniana na intertextualidade: a primeira inclui uma ênfase fundamental nas propriedades socialmente construtivas do discurso, a última enfatiza textura dos textos (Halliday e Hasan, 1976) e sua composição por meio de fragmentos de outros textos e ambas apontam para o modo como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas. Também tentei localizar a concepção dinâmica da prática discursiva e de sua relação com a prática social que emerge dessa conjuntura dentro de uma conceituação gramsciniana de poder e de luta de poder em termos de hegemonia. Ao mesmo tempo recorri a outras tradições na lingüística à análise de discurso baseada no texto e a análise de conversação etnometodológica para a Análise textual. Acredito que o quadro resultante nos permite combinar relevância social e especificidade textual ao fazer análise de discurso e explicar a mudança.

(FAIRCLOUGH, 2001, p.130 e 131 - grifos meus)

Texto e prática social estão mediados pela prática discursiva. Nesta última localizamos a produção, a distribuição e o consumo dos textos “*e a natureza dessas [três] dimensões varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais*” (p.107). No âmbito da prática social, procurei analisar, segundo esta proposta, a intertextualidade. Esta, por sua vez diz respeito às relações dialógicas entre diferentes tipos de textos e entre ordens de discurso distintas, isto é, entre os elementos interdiscursivos, que serão o fundamento da análise que faço nesta dissertação.

Pensar a prática social é, como propõe Fairclough (2001), relacionar o discurso aos seus componentes ideológicos e hegemônicos, a partir dos quais os sentidos, as pressuposições e metáforas dão a ele um caráter mais ou menos hegemônico. “*Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas lingüísticas para chegar a ele,*

[...] para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala.”
(FERNANDES, 2005, p. 24).

A análise do discurso aqui empreendida se ateve a algumas categorias de propostas por Fairclough relacionadas tanto ao conteúdo como às formas do texto. Sem a intenção, como já disse, de tratar completamente de todos os aspectos da ACDTO, busco operar com a tridimensionalidade do discurso, utilizando-me da interdiscursividade como ponto de partida para entender a dimensão dos eventos discursivos aqui representados pelas respostas. Tais eventos, assumem papel importante na análise, como a materialidade do dito; não apenas o conteúdo do que é dito, mas o modo como os sentidos estão organizados, como são expressos no texto.

O texto, por sua vez, é o que faz do discurso uma prática discursiva; é uma dimensão do evento discursivo, assim como a dimensão social e política. Produzi-lo, interpretá-lo, é trabalhar as relações entre essas três dimensões ao mesmo tempo.

O foco na questão textual em Fairclough, contém uma aposta na mudança discursiva como elemento importante da mudança social, isto é, procura identificar, nas marcas textuais, possíveis subversões, hibridizações, mudanças, reproduções. Ainda em outros termos: a característica interdiscursiva dos discursos pressupõe a tensão discurso/poder – e neste trabalho eu a utilizo como discurso/saber/poder – na perspectiva das lutas hegemônicas, que por sua vez contém outras posições subversivas⁶², ou seja, é híbrida, por sua própria constituição. Essa aposta vem ao encontro do posicionamento, no qual procuro situar esse meu estudo, daqueles que, ao transitarem por entre as perspectivas curriculares críticas e pós-críticas, não

⁶² Reitero que não se deve perder de vista os posicionamentos acerca desse conceito explicitado no cap. 1 deste trabalho, bem como a aposta que faço de que, embora sejam reflexos de perspectivas teóricas bastante diferentes, operar com eles, na tentativa de um diálogo entre posicionamentos que, mesmo contingentes, podem, de certo modo, “conviver”, promovendo uma tensão, também ambivalente.

deixam de considerar o papel da escola como uma instituição que engendra possibilidades de mudança, de emancipação; reinventando-a pela discussão da epistemologia do saber escolar. Este posicionamento levou-me a explorar como se dão, no campo da discursividade, as disputas travadas no domínio das identidades.

Entrecruzando essas dimensões constitutivas do discurso, é possível afirmar que ao investir na análise da interdiscursividade dos textos produzidos pelos alunos, a questão da hegemonia é inadiável. Lancei-me então, ao desafio propriamente dito de identificar, na textualidade das respostas recebidas e coletadas, “pistas” que me permitissem caminhar por entre essas dimensões constitutivas que, como veremos, compuseram essa empiria. As categorias analíticas apresentadas anteriormente representam uma pequena parte do aporte metodológico desenvolvido por Fairclough, mas correspondem ao que considero viável para os limites de abrangência deste trabalho.

A perspectiva do especialista e dos pesquisadores é também importante na seleção de dados, na construção de um *corpus* de amostra de discurso e na decisão dos dados suplementares a serem coletados e usados [...] Trata-se, em parte, de um problema prático de saber-se o que é útil, e como chegar até lá, mas também ter-se um modelo mental da ordem do discurso da instituição ou do domínio que se está pesquisando, e os processo de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir-se onde coletar amostras para um corpus. (FAIRCLOUGH, 2001 p.277)

Neste capítulo, analiso a empiria propriamente dita: as perguntas e respostas das atividades feitas nas aulas de História e as respostas dadas no questionário aplicado. No intuito de facilitar o entendimento e também de organizar esse meu esforço analítico, ele está dividido em três seções. Na primeira trago as respostas das crianças às questões subjetivas do questionário, através das quais procurei identificar, investimentos acerca dos sentidos de brasilidade, expressos pelos sujeitos da pesquisa. Na segunda parte, de modo semelhante à primeira, apresento os exercícios feitos na/sobre as aulas de História, desta vez, focando, através do

vocabulário, a relação estabelecida com o conhecimento histórico escolar. Por fim, procuro, na terceira e última seção, articular questões percebidas em relação à produção e ao consumo dos sentidos contidos nessas duas práticas discursivas.

4.1 Focar o olhar, perceber discursos: sentidos de brasilidade

Em lugar de dizer que tipos de discursos particulares têm valores políticos e ideológicos inerentes, direi que diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser ‘investidos’ política e ideologicamente (Frow, 1985) de formas particulares. Isso significa que os tipos de discurso podem também ser envolvidos de diferentes maneiras – podem ser ‘reinvestidos’. (FAIRCLOUGH, 2001 p.95)

Perguntados sobre os momentos em que se sentem brasileiros⁶³, os alunos e as alunas, de modo geral, fizeram referência à prática esportiva e a eventos esportivos de abrangência internacional/nacional (em alguns casos, regional). Também a paisagem – pontos turísticos e belezas naturais do Rio de Janeiro – foi um dos elementos mais apontados como aqueles que evocam o sentimento de brasilidade. A seguir a figura 4.2 mostra a tabulação das respostas a essa pergunta e indica alguns aspectos interessantes para pensarmos sobre os discursos oficiais a respeito do ensino de História nas séries iniciais, como formador de uma memória comum, de um passado que tenderia a aproximar os indivíduos de uma idéia de nação; e os discursos representativos do que designa essa brasilidade para as crianças. As categorias que aparecem nos gráficos foram construídas a partir da leitura e análise de todo o material empírico e expressam meu entendimento sobre os sentidos atribuídos pelos alunos sobre os temas abordados. De modo algum pretendo teorizar sobre uma “resposta correta” a essa pergunta, pois ela não existe. O que pretendo explorar são as configurações interdiscursivas dessas

⁶³ Cf. anexo 2

representações e as possibilidades de pensá-las quanto às disputas por posições hegemônicas frente a uma saber específico: o saber histórico escolar. Vale ressaltar que as respostas não diferiram significativamente entre uma e outra escola.⁶⁴

Em relação a elementos que congregam sentidos de brasilidade para as crianças as 143 referências produzidas ficaram divididas conforme aspectos apresentados na figura 4.2.

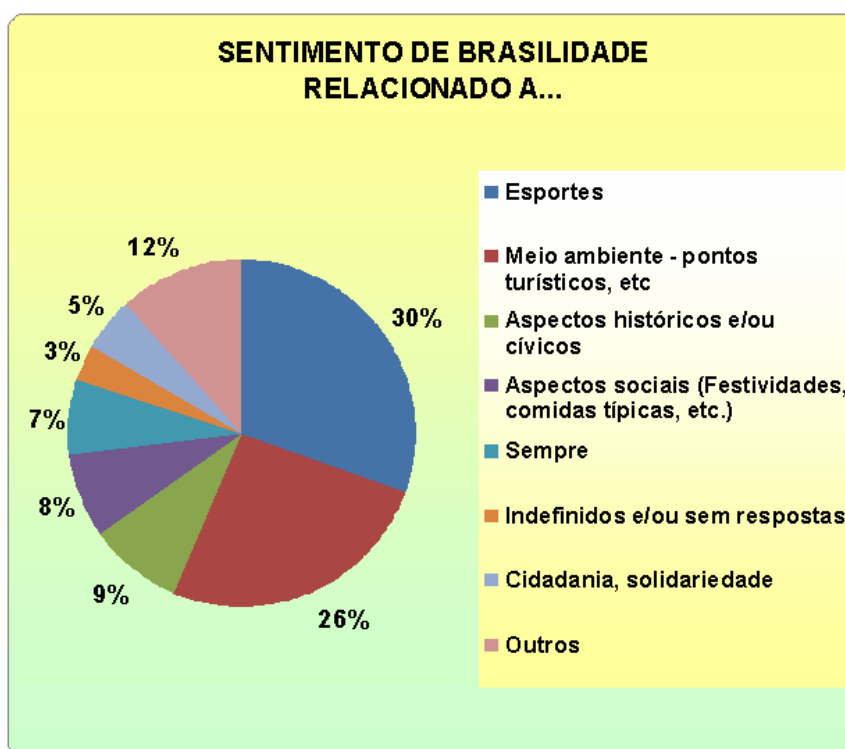


Figura 4.2 – Respostas à pergunta “Em que momento(s) você se sente brasileiro?”

Os 9% que se referiram ao que classifiquei como “aspectos históricos” representam 13 respostas e correspondem a indicações sobre ouvir/cantar o hino nacional e/ou sobre ver/segurar ou vestir-se com a bandeira do Brasil (com suas cores); além de expressões como “quando ouço histórias do Brasil” e “quando visito museus, monumentos históricos, etc”. Das 13 repostas, as que tangenciam conteúdos da tradição da disciplina História, comumente trabalhados pelos

⁶⁴ O detalhamento das respostas pode ser visto no anexo 2, onde ficam claros os aspectos que particularizam as escolas.

professores nas aulas, com o intuito acima descrito, constituíram franca minoria na amostra coletada. Esta subdivisão das respostas está representada na figura 4.3.

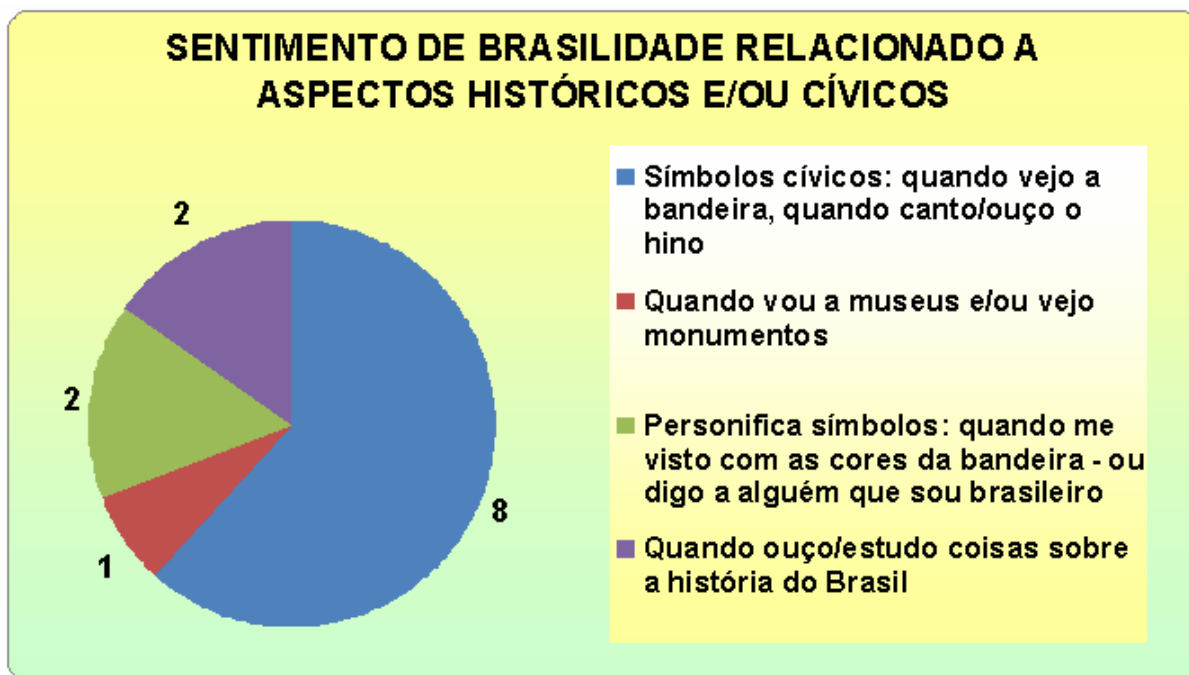


Figura 4.3 – Detalhamento dos aspectos mais ligados ao ensino de História, relatados nas respostas dadas à questão: “Em que momento(s) você se sente brasileiro?”

A intenção de evidenciar tais respostas está diretamente relacionada ao fato que de, como vimos no capítulo 3, a criação de um sentimento de pertencimento à nação está na pauta dos principais objetivos do ensino de História nesses anos de escolaridade e passa fundamentalmente, pela compreensão de uma história comum, pela criação de uma memória que se remeta a tais laços de lealdade, mesmo que estes sejam imaginados⁶⁵.

A idéia de *ser brasileiro* carrega uma estruturação particular de significados. Quando utilizo a categoria vocabulário⁶⁶ como ferramenta para operar com a

⁶⁵ “As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* [e] ao produzir sentidos sobre “a nação”, [...] constroem identidades. [...] Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. (HALL, 2005 p. 51 – grifos meus)

⁶⁶ Tendo como base a ACDTO, estar atento ao vocabulário não se reduz ao que está registrado no dicionário, pelo contrário, na perspectiva aqui adotada, nessa categoria analítica, “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições práticas e valores e perspectivas” (p.105). Essa forma de análise também denominada por Fairclough

ACDITO, desejo demonstrar que os sentidos atribuídos às palavras traduzem a luta hegemônica no campo discursividade.. A palavra *brasileiro*, sugerida por mim às crianças na questão 12 do questionário teve a intenção de perceber como eles reinvestem de sentidos esse significante, a partir de significados produzidos nas suas trajetórias escolares.

Verificou-se, como demonstrado acima, uma forte relação com o esporte e com aspectos da cidade do Rio de Janeiro, exaltados pela mídia, como os trechos abaixo evidenciam.

*Quando tem **jogos** olímpicos, jogos da Copa do mundo, quando leio um livro bem grosso, quando fazemos **pesquisas sobre o período imperial e colonial**, nas pesquisas **sobre os continentes e regiões**, quando falamos sobre **escravos**, quando como **churrasco** e quando alguém me pergunta algo sobre o Brasil.*

(Escola “M”)

Essas amostras contemplam, em certa medida, a diversidade de aspectos abordados pelas crianças no primeiro item da 12ª pergunta do questionário, bem como demonstram a recorrência de alguns temas, como o esporte enquanto símbolo de uma nação que se reconhece nas cores de sua bandeira e no exemplo ‘heróico’ de seus atletas.

Quando no futebol e o Brasil ganha e na corrida de carro e o Brasil levanta a bandeira para o alto só que me faz sentir uma brasileira.

(Escola “H”)

Se cruzadas com as respostas dadas aos dois outros itens desta mesma questão (o que mostrariam e o que esconderiam de um estrangeiro que estivesse conhecendo nosso país), veremos como, pelo exame do contexto e da força desses

como “processos de lexicalização” (significação) permite pensar nos sentidos em disputa ali representados, o que particularmente interessa a essa pesquisa.

enunciados, é possível problematizar as práticas sociais envolvidas em sua produção.

Novamente procurei contemplar nesses excertos, além das respostas recorrentes, aquelas que se diferenciam da maioria. Boa parte dos alunos mostraria os pontos turísticos do Rio de Janeiro a um estrangeiro e esconderia a violência e a poluição ambiental.

*Mostraria as **maravilhas** de toda a cidade e contando a **história do descobrimento**. Fotos do Cristo Redentor, Pão de Açúcar e etc.*

*[Esconderia] As **coisas ruins** que aconteceram como acidentes, roubos, violência, pobreza, fome e etc.*

(Escola “H”)

Selecionei elementos de vocabulário que sugerem, na maioria das vezes, a identificação da brasilidade com *festa, alegria, confraternização*. Percebe-se também a *positividade* que termos como “lindo”, “muito legal” e “maravilhas” expressam.

*Eu apresentaria que **o nosso Brasil e muito legal**, tem vários lugares para o turista ir.*

*Eu mostraria o **Cristo Redentor, o maracanã e o corcovado** etc.*

Eu não mostraria os lugares sujo e poluido.

(Escola “S”)

Essa positividade é reforçada pelas manifestações sobre ‘o que esconder de um estrangeiro’: termos como “coisas ruins”, “sujo”, com as quais não há identificação – e, portanto, se deseja esconder –. Há, no entanto, alguns que não esconderiam nada, sob a alegação, por exemplo, de que “*a verdade é pra ser dita*”, outros que não mostrariam a corrupção, a bandeira do Brasil, etc.

*Eu diria que **é lindo** só que **nem todo mundo tem onde morar**.
Eu levaria-o no Corcovado, Pão de Açúcar e outros **pontos turísticos** e **também mostraria os moradores de rua** para o estrangeiro para ele ver que **nem tudo é perfeito**.
(Escola “M”)*

Outras palavras utilizadas evidenciam que esses sujeitos se reconhecem brasileiros quando expostos a *situações/momentos esportivos*, especialmente naqueles relacionados ao *futebol*.

Outra aproximação com o sentimento de brasilidade é o contato com cartões-postais da cidade do Rio de Janeiro.

*Quando vou a **praia** vejo que **é a cara do brasileiro**. Quando vou a floresta da Tijuca, **jardim Botânico**, parque Lage, outros lugares com folha fruto. Quando vou ao **maracanã** vendo as torcidas **cantar pular**, ir **comemorar** nas ruas quando for campeão. Quando vou ao shopping.*
(Escola “M”)

Poucas foram as respostas que citaram aspectos ligados aos saberes escolares e expressos a partir de algum aspecto que se relaciona diretamente com as práticas escolares. Duas outras respostas – dos trechos selecionados – carregam uma *marca da escolarização histórica*: ‘quando fazemos pesquisa’, ‘quando falamos de escravos’, ‘contaria [a um estrangeiro] a história do descobrimento.

4.2 Os exercícios: gêneros discursivos

Optei por fazer, no que se refere à análise discursiva dos exercícios, um recorte temático. Por esse motivo, o leitor verá evidenciadas amostras de relatos dos

alunos acerca de duas temáticas específicas: *‘a chegada da família real’* e os *‘indígenas’*.

Esses dois temas foram selecionados, entre outros estudados pelos alunos durante este semestre letivo, porque também carregam consigo uma carga importante de representatividade sobre um passado comum. Conforme argumentação desenvolvida no capítulo 3, entendo que a relação ensino de história/memória/produção de identidades sociais, nacionais é fundamental para a compreensão do movimento analítico aqui pretendido. Assim sendo, o conhecimento sobre as populações indígenas, primeiros habitantes das terras posteriormente denominadas Brasil, está expresso no planejamento de todas as turmas como parte dos conteúdos a serem ensinados no primeiro semestre, a respeito da história de nosso país.

O tema da vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, foi escolhido devido às comemorações alardeadas pelos meios de comunicação e grandemente reforçadas pelas instâncias oficiais de gestão do ensino por ocasião dos 200 anos da chegada da família real “no Brasil”⁶⁷, como, na maioria das vezes, o tema vem sendo tratado. As três escolas desenvolveram atividades acerca deste acontecimento, de modo que tornou-se, ao menos nesse momento, lugar-comum falar sobre este fato, lembrando-o como um episódio considerado relevante na história da nação.

As três escolas têm práticas diferenciadas em relação às aulas de História – o que não me autoriza generalizar uma suposição de procedimentos em todas as instâncias e momentos envolvidos no ensino, mas apenas sobre o que foi foco da

⁶⁷ Interessante observar que o termo “Brasil” é usado para situar um acontecimento histórico anterior à constituição do Brasil como um país soberano.

análise⁶⁸. O registro dos alunos das aulas de história escola “H” são, basicamente, marcados por textos oferecidos pelas professoras, no quadro ou caderno. O livro didático (LD), é usado poucas vezes, porque, segundo a professora “D”, *“faz uma mistura muito grande... não dá, assim, uma seqüência e não possibilita que a história seja ensinada como uma história”*; é considerado muito denso no que diz respeito à linguagem das fontes documentais usadas e inadequado do ponto de vista da narrativa adotada. Os textos-base são, em sua maioria reproduzidos, outras vezes copiados no caderno, assim como os exercícios, que por sua vez fazem referência direta aos temas trabalhados, selecionados numa ordem cronológica que se inicia nas grandes navegações e têm a intenção de alcançar a república brasileira até o final do ano letivo. A escola “H” esteve envolvida com atividades sobre a chegada da família real portuguesa durante todo o primeiro semestre. Durante minhas idas à escola, pude perceber, inclusive na fala da professora “B”, que há uma intensa movimentação em torno de projetos; um deles se referia a esse tema:

São muitos projetos em que nós trabalhamos. A gente trabalhou com atividades diferentes, buscando sempre trazer a família real. Mas como em sala de aula a gente tem que dar o famoso conteúdo, não pode deixar de dar ... as revoluções, por exemplo, o Brasil Império. A gente leu a matéria, todas aquelas pessoas que foram importantes para a nossa história do Brasil...trabalhando a importância que eles tiveram para a gente chegar até aqui ... aí a gente conversa... e acaba saindo coisas dos dias atuais... é esse tipo de globalização que a gente busca trabalhar.

(Professora "B", escola "H")

Os registros nos cadernos que me foram apresentados continham duas perguntas sobre esse tema, trazidas logo abaixo. Não significa que tenham sido as únicas produções a respeito, mas revela, independentemente disso, um tipo de relação com o saber. A temática dos indígenas seguiu a mesma linha metodológica, como se verá a seguir.

⁶⁸ Essa justificativa leva em conta, ainda, que esta pesquisa não se desenhou como um estudo de cunho etnográfico; o que implicaria uma imersão no cotidiano escolar.

Com algumas variações, pode se encontrar forma bastante semelhante de organização do trabalho e seleção de conteúdos na escola “S”: O recorte cronológico é basicamente o mesmo, mas neste caso, o livro didático é utilizado como principal subsídio para acesso aos textos que fundamentam e legitimam o saber histórico a ser ensinado/aprendido. O caderno dos alunos é preenchido quase que somente com as respostas dos exercícios propostos pelo livro e, em alguns momentos, com perguntas e respostas copiadas do quadro, a respeito dos temas tratados pelo LD. No entanto, o trabalho com a família real portuguesa, que se deteve à viagem feita por ocasião da fuga de D. João VI e sua família, ampliou o leque do tipo de exercícios, pois a esse respeito, propôs-se aos alunos que fizessem relatos orais, em atividades extra-classe.

*Napoleão Bonaparte (sic) [D. João VI] fugiu com a família Real para o Brasil de caravelas. **Na viagem que demorou dias os embarcadores comiam comida estragada e muitos morreram.** Quando chegaram às terras **que eles chegaram** foi na terra de D. João VI.*

(Escola “S”)

Embora tenha sido trabalhada, conforme relato da professora, a questão indígena foi muito pouco *"sistematizada no caderno"* durante esse semestre letivo. Percebi que temas como as ‘expedições portuguesas e espanholas’ e as ‘capitanias hereditária’ tomaram quase todo o trabalho. Desse modo, as amostras da escola “S” se dividem em relatos narrativos sobre a família real e um registro que traz os indígenas como questão.

A proposta de trabalho era: “um nobre português do século XVI que recebeu um convite do rei para ir viver na colônia, numa Capitania Hereditária. Imagine-se no lugar deste personagem.

Que **dificuldades** você acha que encontraria na **colônia**?

"Os índios."

(Escola “S”)

Em “M”, os alunos, embora usem LD de História e Geografia (volume único para a série), têm nele um recurso extra para buscar a interação com os saberes históricos, e as propostas de atividades são realizadas de modo mais diversificado, variando conforme o tema desenvolvido pela turma ao longo dos meses. Vale destacar que a lógica organizacional deste LD também está pautada pelo recorte cronológico da História do Brasil e a intenção listada no planejamento anual para a turma é que sejam trabalhados aspectos que vão desde a colonização até a república contemporânea. Não encontrei também, nesta escola, o mesmo tipo de exercícios comumente executado nas outras duas. A ênfase, neste caso, é quase sempre a expressão da idéia do aluno a respeito do tema trabalhado, de modo que são freqüentes os relatos descritivos de atividades internas e extra-classe, como forma de sistematização do conhecimento aprendido. Percebe-se, também, de maneira explícita, a preocupação em criar condições para que se estabeleçam relações entre passado e presente.

As amostras desta escola se dividem entre relatos dos alunos sobre uma visita à uma exposição chamada “Rio de Janeiro, capital de Portugal” e também um exercício comparativo feito a respeito do “modo de vida indígena e nosso modo de vida atual”.

Característica	Modo de vida indígena	Nosso modo de vida atual
Propriedade	Ninguém é dono de nada. Tudo é de todos.	Cada um tem sua propriedade
Utilização da natureza	Para comer e fazer ocas e objetos	Comer e gerar energia
Instrumentos de trabalho	Flexas e lanças e machados	Máquinas
Horas de trabalho	4 ou 3 horas	5 ou 8 horas

Aquisição do conhecimento	Aprendiam com as pessoas mais velhas	Na escola, livros , etc
Regras	Os adultos tomam conta	Não ultrapassar o sinal fechado
(Escola "M")		

Em 1822 Dom João Sexto trouxe a máquina de impressão para fazer o jornal gazeta do Rio.

Entramos numa sala que tinha uma maquete de 1808 a 2008, tinha um computador que mostrava a rua que você queria, antigamente e agora.

(Escola "M")

O que se percebe, tanto nos excertos já apresentados como nos que se seguirão, é que as perguntas e respostas, em sua maioria, enfatizam um tipo de abordagem da história do Brasil marcada por questões políticas clássicas e pelo trabalho com nominalizações.

Que medidas tomadas por D. João foram importantes para o Brasil?

*"Abriu as **portas brasileiras** às **nações amigas**, criou o Banco do Brasil, academia militar, o jardim botânico, a biblioteca nacional, a imprensa Régia, o arsenal da marinha, elevou o Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e algarves."*

Que benefícios D. João proporcionou ao Brasil?

*"O **príncipe regente D. João** transferiu a **sede do seu governo** para o Brasil no Rio de Janeiro⁶⁹. **Abriu os portos brasileiros**, criou o banco do Brasil, a academia militar, o jardim botânico, a biblioteca nacional, a imprensa Régia, arsenal da marinha, elevou o Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarve."*

(Escola "H")

O vocabulário utilizado sugere pensarmos que, a despeito de pretenderem explicar acontecimentos, como, por exemplo, o motivo da fuga de Portugal, os textos contém expressões que denotam marcas de um tipo de discurso historiográfico relatado nas respostas: o discurso científico, representante de um tipo específico de

⁶⁹ Como pode ser observado no anexo 3, essa primeira frase foi considerada errada pela professora, de modo que o(a) aluno(a) procedeu à cópia da resposta-padrão.

filiação que tende a fazer uso de várias nominalizações, isto é, fazendo uso de categorias abstratas.

Napoleão Bonaparte queria tomar conta **da Europa**. Ele já planejava atacar e o **Dom João VI** soube e teve uma idéia e **pegou as caravelas com ratos e levou toda a sua família e foi para o Brasil**. No meio do caminho a ida do Brasil no navio tinha infestações de piolho, tinha falta de higiene, alimentos estragados, falta de água e até a família chegar ao Brasil e a família se multiplicou **e assim a família veio para sempre**.

(...)

Um dia teve **infestação de piolhos** que **atingiu todas as mulheres** que estavam nas caravelas que **Carlota Joaquina teve que raspar a cabeça** e quando chegou aqui **no Brasil foram tratados como um rei deve ser tratado**.

(...)

Entramos numa sala e nossa guia falou que cozinhavam cobras e lagartos, nesta sala tinha baratas desenhadas no chão porque **antigamente as ruas tinham muita barata**.

(Escola “M”)

A escrita dos alunos, como expressão de sua relação com os saberes ensinados, possibilita, em grande medida, pensar sobre o que Fairclough discute a respeito da democratização como marca da história recente na sociedade⁷⁰ e analisa esse fenômeno – e sua não uniformidade – pela ótica do discurso, através da percepção “da eliminação de marcadores explícitos de poder⁷¹ em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder” (p. 248). Este, como outros elementos analíticos propostos como ferramentas para empreender a ACDTO, mostra-se potencialmente produtivo, ao mesmo tempo em que requer extremo cuidado, para que, ao operar sob sua lógica, não se acabe criando novos essencialismos ou superficialismos, reinvestindo velhas perspectivas que poderiam comprometer sua riqueza de possibilidades interativas.

⁷⁰ Vale lembrar que esta afirmação não foi feita em relação ao Brasil; trata-se de uma obra publicada na Grã-Bretanha em 1992. Contudo, a argumentação desenvolvida a seguir é bastante pertinente para pensarmos também, entre outros, a atualidade curricular brasileira, tendo em vista o ainda historicamente recente final do período ditatorial militar em nosso país, e suas implicações, já discutidas, ainda que brevemente, no capítulo 2 deste trabalho.

⁷¹ Tais como: formas assimétricas de tratamento e imperativos.

Na interdiscursividade característica dos contextos de produção, distribuição e consumo desses textos, torna-se perceptível que a eliminação desses marcadores pode ser entendida apenas como superficial, uma vez que *“os marcadores explícitos tornam-se menos evidentes e os encobertos, de assimetria de poder, tornam-se mais sutis em vez de desaparecerem”* (p. 251 – grifo meu). Aqui, mais uma vez, Faicloudh expõe o cuidado para não radicalizar as posições, reiterando seu foco nas possibilidades de mudança, afirma que também nesse aspecto, há disputas de significados e que não é adequado considerarmos tal ou qual posição como única possível. *“Há certa verdade nisso, mas apenas meia-verdade: esse modo de democratização é algumas vezes apenas aparente, mas pode ser também substancial, e há luta sobre seu significado.”* (idem)

Escreva duas contribuições deixadas pelos indígenas na nossa cultura:

"Na alimentação → milho, mandioca, etc"

"No vocabulário → jacaré, jacarandá, tatu"

"Nos costumes → dormir em rede, tomar banho diariamente, etc"

"Nas embarcações → jangadas e canoas"

(Escola "H")

Cite dois trabalhos executados pelos homens e dois realizados pelas mulheres indígenas.

"Homens → pescar peixes e caçar animais"

"Mulheres → cuidar das crianças e fazer comida"

Retire dos textos [do LD] informações sobre os Guainá.

"Aspecto físico → são eles tão alto e tão largo de corpo que até se parecem gigante"

"Alimentação → seu mantimento é caça, bichos e carne humana"

"Moradia → nem têm casas, nem povoações onde morem, vivem entre os matos"

"Forma de comunicação → assobiam como pássaros ou como bugios que uns aos outros se entendem e se conhecem"

(Escola "H")

Certamente as opções por este ou aquele tipo de exercício, evidenciam posicionamentos políticos, teóricos, ideológicos; mas desejo chamar atenção para minha interpretação de que tanto ao relatar a visita a uma exposição – na zona sul da capital fluminense - sobre a vinda da família real portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, quanto ao recontar o relato ouvido da professora – num dos tantos recantos da Baixada fluminense – sobre os motivos dessa viagem, ou ao responder a perguntas formuladas com base num texto escrito, assentado no caderno de História, o discurso representador produzido pelas crianças é semelhante. Este será o *leit motiv* da próxima seção, onde tenciono articular tridimensionalmente os aspectos observados nos dois eventos discursivos apresentados.

4.3 Entretecimentos

Os fragmentos trazidos para este texto, no recorte feito, carregam consigo (como outros temas certamente o fariam) a potencialidade de discutirmos as redes de significados a partir das quais a intertextualidade se manifesta, num movimento interdiscursivo, híbrido.

“A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência nos textos [e] implica uma ênfase sobre sua heterogeneidade e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversos e freqüentemente contraditórios que contribuem para compor um texto.” (FAIRCLOUGH. p.137) Os discursos se entrecruzam e não é possível perceber “o discurso do brasileiro-aluno e/ou do aluno-brasileiro”. Antes, suas percepções e considerações são um híbrido de idéias acerca deste pertencimento comum a uma idéia de nação. A historiografia, a mídia, os grupos familiares, as aproximações por afinidades, sejam elas étnicas, religiosas,

estabelecidas por práticas esportivas ou políticas em comum, a própria escola, as vivências anteriores, individuais e coletivas, compõem as vozes presentes nesses discursos, produzidos nos contextos discursivos específicos, onde estes sujeitos se revestem da prerrogativa de autoria, mesmo que, numa análise mais cuidadosa, seja possível identificar outros aspectos/indivíduos ou grupos como aqueles que exercem o papel "principal" na representação discursiva.

A esse respeito, Fairclough propõe que pensemos nas 'vozes' presentes nas 'representações dos discursos' representados e representadores⁷², na constituição de sua autoria. Para isso, utilizo a apropriação que esse autor faz das idéias de Goffman a respeito do modo como a produção textual se constitui e manifesta.

É produtivo desconstruir o(a) produtor(a) em um conjunto de posições, que podem ser ocupadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes: o 'animador(a)' é a pessoa que realmente realiza os sons ou as marcas no papel; 'autor(a)' é aquele(a) que reúne as palavras e é responsável pelo texto; e o 'principal' é aquele(a) cuja posição é representada pelas palavras. (GOFFMAN, 1981 p.114 – apud FAIRCLOUGH, 2001 p. 107 – grifos meus)

Percebi, então, que mesmo sendo os 'animadores' em todos os momentos desta pesquisa, e autores em algumas ocasiões, não se pode, nestas formulações e segundo essa percepção, atribuir aos alunos a condição de 'principais'. Este posicionamento corrobora, em meu entender, a idéia defendida por Macedo (2006), de que o fazer curricular é a expressão da prática de relações assimétricas e ambivalentes e que os discursos captados são fechamentos, ainda que contingentes.

Esta análise mostrou que é possível identificar certa tendência de estabilidade discursiva na articulação entre uma narrativa de formação da nação e uma

⁷² Baseado nas afirmações de Bakhtin, Fairclough desenvolve a idéia de 'discurso representador' e 'discurso representado'. Em linhas gerais, o primeiro, no caso desta pesquisa, pode ser entendido como aquele que é expresso pelo aluno, isto é, aquilo que é manifestado nas respostas 'pela mão do aluno'. O segundo é às vezes manifesto, às vezes subentendido e diz respeito às idéias originais que subjazem os textos.

possibilidade de ‘invenção’ da identidade nacional, fixando, por meio da naturalização, um sentido de nacionalidade. O campo das ciências humanas tem, produzido estudos que problematizam essa tendência. Estudiosos de diferentes campos (GABRIEL, 2003, 2005; KUPSTAS (org.), 1997; DA MATTA, 2001; CARRETERO, ROSA e GONZÁLEZ, 2007; CHAUI, 2000; HALL, 2005) têm sublinhado o fato de ela ser construída num processo histórico e, no caso do ensino, de História, em um espaço de enunciação: a sala de aula, no qual adquire diferentes possibilidades de autoria.

A abordagem teórica que fundamenta minhas argumentações, implica em assumir a incontestável imbricação de várias perspectivas na composição da ordem do discurso escolar. Tanto em relação à palavra *brasileiro*, proposta por mim, quanto na abordagem feita dos temas históricos – entendidos como elementos do processo de construção da noção de passado comum, na ‘invenção de memórias’ que consolidam em maior ou menor grau, um sentimento identitário de pertencimento, marcado pela diferença – fez-se necessário divisar nas respostas, quais são as ordens discursivas preponderantes.

Os alunos são consumidores desses textos, e os trazem, nas respostas, através de vozes que nem sempre são suas, mas as dos atores envolvidos nos processos de produção/definição/seleção dos recortes desse conhecimento histórico, das visões historiográficas que representam, dos posicionamentos políticos e sociais expressos textualmente nesses discursos, isto é, posicionamentos estruturados (re)elaborados nos diferentes momentos do processo de transposição didática.

Pude perceber, ao analisar as respostas das crianças nos questionários, que o discurso da ‘História-disciplina escolar’ está aparentemente ausente nas

representações dos alunos, isto é, a ‘cultura histórica’ quase não se faz neles refletir. Antes, o discurso representado é, de modo geral, midiático.⁷³ Além disso, essas respostas revelam aspectos bastante específicos de crianças nessa idade (maioria entre 10 e 12 anos) quanto à capacidade cognitiva de estabelecer relações de transcendência espaço-temporal, que somados às abordagens feitas da História ensinada e às opções metodológicas para que a relação sujeito cognoscente/conhecimento escolar seja construída, manifestada, contribuem em maior ou menor medida para que em eventos discursivos diferentes – porém próximos: questionário e exercícios – os sentidos de brasilidade se atenham tão enfaticamente às representações regionalizadas e estereotipadas, como a folclorização dos índios, com sua diversidade muitas vezes silenciada, e a elevação de sujeitos históricos à categoria de heróis.

Quanto aos marcadores explícitos de poder, entendo que, eles são, algumas vezes, como sugere Fairclough, tornados implícitos nos discursos. Ao realizar a ‘troca de turno’ entre ‘quem-fala-para-quem’, isto é, tanto ao responder os exercícios, e sendo situados numa relação assimétrica de poder, quanto quando o lugar de aluno pode ser resignificado nas respostas ao questionário, os discursos produzidos carregam marcas, que se mesclam. O discurso midiático, que associa o Brasil e o brasileiro ao “paraíso de belezas naturais”, “à pátria que calça chuteiras”, ao “exótico” ao “verdeamarelismo”⁷⁴ acaba sendo corroborado pelo discurso historiográfico que, muitas vezes, não problematiza esses aspectos, que não são

⁷³ Nas respostas, quando o discurso historiográfico emerge na voz do aluno, ele aparece para reforçar essa narrativa do verdeamarelismo que não dá espaço ao ‘outro’, ele fecha posicionamentos ‘genuinamente brasileiros’.

⁷⁴ Segundo Chauí (1996 p.32), “o verdeamarelismo foi elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do ‘país essencialmente agrário’ e sua construção coincide com o período em que o ‘princípio da nacionalidade’ era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica.”

novos, ao contrário, fazem parte do “mito fundador” (CHAUÍ, 2000) alimentado por determinadas perspectivas historiográficas.

Segundo Chauí *“o verdeamarelismo foi elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do ‘país essencialmente agrário’ e sua construção coincide com o período em que o ‘princípio da nacionalidade’ era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica”* (1996 p.32). Utilizo esse termo com a intenção de significar os posicionamentos de caráter ufanista, largamente utilizados pelo discurso da mídia e também da escola em comemorações cívicas, esportivas e folclóricas, que tendem a essencializar a concepção de brasileiro como ‘povo feliz’, ‘sofredor mas que ri das próprias desgraças’, que ‘não desiste nunca’, ‘dotado de criatividade suficiente para dar um jeitinho em tudo’.

O exótico se manifesta em duas instâncias, nesses discursos e eu as chamarei de ‘exótico para nós’ e ‘exótico para eles’, propositadamente, numa referência ao caráter identitário nacional contido nesse *nós* e *eles*. Pluralizar o termo indígena/índio, não confere a ele um caráter híbrido – como também já discuti a respeito do termo identidade(s) no capítulo 2 – e o que pude averiguar, mesmo que breve e contingencialmente, é que o discurso sobre esses povos os apresenta como ‘o exótico para *nós*, brasileiros’. Paralelamente, os estereótipos que nos identificam e aos quais grande parte dos sujeitos se reportaram, coloca o brasileiro como ‘exótico aos olhos do estrangeiro’. Interessante perceber que este segundo posicionamento demonstra um deslocamento acerca da construção identitária, construída no contato, na relação com o outro.

Apenas três crianças se referiram a aspectos relativos à uma história comum. As demais não mencionaram aspectos como: saber que houve coisas no passado

que lhes dizem respeito atualmente, ou porque têm uma memória comum. O questionamento que julgo pertinente nessa situação é a respeito da função de construção que tem a História enquanto disciplina escolar: promover, nas crianças, a conformação das identidades sociais. Penso que talvez essa função se manifeste, algumas vezes, pelo silêncio; pelo fato de deixar permanecer esse tipo de construção observado e por não contribuir, às vezes, para a desconstrução da prevalência de tais manifestações.

A princípio, poder-se-ia entender que esses discursos estereotipados em relação ao brasileiro, apenas como opções metodológicas, que visam objetivos de reprodução ou construção. No entanto, é possível afirmar que o discurso representado sofre poucas alterações, independentemente da opção metodológica⁷⁵. Não se trata, portanto de uma questão exclusivamente metodológica: as construções discursivas dos alunos podem entendidas aqui como produto da hibridização do discurso pedagógico com outros discursos, em posicionamentos que reforçam e traduzem lutas hegemônicas no campo da discursividade, que extrapolam a sala de aula. Cabe, então, problematizar em que medida o ensino desta disciplina oferece elementos para que sejam produzidas subversões, que também encontrem lugar nessas disputas.

⁷⁵ A voz do 'discurso da história' traduzida nos exercícios pela 'mão' do aluno, representada no texto do aluno (do qual ele não é o 'principal'), é um discurso representador, que por sua vez é constituído de outros discursos, que são os discursos representados, que se fazem ouvir através daquele.

5 Alinhavar e cerzir...

Para além dos discursos homogeneizantes [...] o currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo; penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação. [...] Nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença. (MACEDO, 2006 p. 292, 293 – grifos meus)

Chegar aos escritos finais desta dissertação é lidar com inúmeras sensações: satisfação pela etapa concluída, apreensão pelos desdobramentos inesperados; mas o maior deles, talvez seja o da incompletude, que permeia a enésima releitura das páginas elaboradas ao longo de muitos dias e noites. Sem dúvida, inúmeras potencialidades ficaram pelo caminho, a tesoura dos recortes certamente descartou abordagens e vieses interessantes. A necessidade sentida de apresentar o trajeto teórico que compôs este estudo, somada às inesperadas dificuldades em desenvolver a contento, nesse curto período de curso, a empiria planejada e ainda a impossibilidade de dedicar-me exclusivamente à pesquisa, certamente se fizeram sentir nessa configuração final. Contudo, iniciei este texto apontando suas contingências e da mesma forma, tenho clareza de que este é apenas o início do caminho. Nessas últimas considerações, busco sintetizar alguns aspectos que considere mais importantes ao longo do trabalho.

Ao procurar investigar as relações entre ensino de História, conhecimento histórico escolar e a questão das identidades nas séries iniciais, busquei compreender de que forma sentidos de identidade nacional são negociados no ensino desta disciplina escolar. Sua intencionalidade pedagógica no que diz respeito a essa questão e as configurações bastante específicas referentes à circulação e o consumo do conhecimento histórico científico por parte dos professores das séries

iniciais, sugeriram problematizações tanto acerca da epistemologia do saber escolar como da transposição didática.

Ao conceituar discurso como uma prática, não apenas de representação, mas de significação, constituindo e construindo o mundo em significado; ao afirmar que os discursos contribuem na formação das identidades sociais, no estabelecimento das relações sociais e do sistema de construção de conhecimentos e crenças; ao apostar na potencialidade do discurso para engendrar mudanças, a interlocução com os escritos de Fairclough (2001) ofereceu subsídios para pensar a articulação entre currículo, cultura e a dinâmica dos saberes escolares; posição essa que congraça a proposta de Macedo (2006) quando esta defende a necessidade de outra leitura política do cultural no campo do currículo.

Assim sendo, o eixo de aproximação pretendido entre conhecimento escolar, cultura e identidade delineou-se com mais consistência teórica: ora, o ensino de História, por suas características disciplinares específicas, articula memórias, passado, presente e tem a intenção de fornecer subsídios ao aluno para que este se constitua como sujeito histórico. Feito esse trajeto teórico, foi possível arriscar-me a tentar puxar alguns fios e desatar alguns nós - mesmo assumindo o risco de criar outros - da 'cama de gato' na qual por vezes se transformou a empiria.

Os exercícios escolares e as perguntas sobre sentir-se brasileiro me ajudaram a perceber que essa memória comum da nossa história é trazida para o contexto das aulas – das turmas pesquisadas – pelo ensino de fatos históricos tradicionalmente ratificados por algumas perspectivas historiográficas que tendem a rememorar fatos, datas, nomes e heróis, sempre numa organização cronológica. Foi possível verificar também, na constante negociação identitária característica, neste caso específico, das aulas de História, que quando propus uma relação direta à

questão da brasilidade, as marcas do discurso historiográfico tenderam ao esmaecimento nas construções discursivas dos alunos.

A partir do referencial teórico por mim privilegiado e tendo em vista que "*a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.*" (FAIRCLOUGH, 2001. p.93), procurei estabelecer relações entre os exercícios de História e os posicionamentos dos sujeitos em questão ao darem as respostas ao questionário da pesquisa. Não me interessava saber o que, especificamente, esses sujeitos queriam dizer ao 'falar' ou silenciar. Perceber os sentidos que compunham tais discursos, o que os autorizava e dava força, fazendo com que produzissem sentidos, era um movimento bem mais importante para captar o que eu desejava.

Essa discussão aproxima-se do que Fairclough denomina como interdiscursividade, isto é "*a complexa configuração interdependente de formações discursivas*" (p. 95). Ainda na perspectiva da ACDTO, tomar os discursos como modos de prática política e ideológica, requer entendê-los como produtores e produtos de relações de poder, para as quais o conceito de hegemonia gramsciano constitui um elemento compreensivo importante. Pensar 'perguntas e respostas' como um espaço de tensões entre posições de poder em disputa não significa pensá-las de modo negativo. Assumir que tais tensões permeiam todas as esferas da vida social, por se constituírem como espaços discursivos, autoriza a interpretação de que os textos ali produzidos - na dimensão textual proposta por Fairclough - refletem posições hegemônicas e contra hegemônicas.

Ao indicar, em minha tentativa de operacionalização da ACDTO, termos do vocabulário que sugerem relações hegemonicamente – do ponto de vista

historiográfico e pedagógico – estabelecidas entre os ‘sujeitos-personagens da história ensinada’ e os ‘sujeitos para quem ela está sendo contada’, procurei, na materialidade textual das produções dos alunos, elementos que pudessem servir de “pistas” para perceber, as ambivalências e o caráter híbrido do processo de produção de identidades e diferenças, pela via do conhecimento histórico escolar.

Creio ser importante fazer, ainda, uma observação: não foi perguntado aos alunos "o que é ser brasileiro" ou "o que faz de uma pessoa, brasileira"; mas "quando eles se sentem brasileiros". Talvez, nas primeiras perguntas, fosse menos implícita a idéia da necessidade de elementos que componham esse quadro de “pré-requisitos” para que determinado grupo de pessoas sejam “aceitos, ou entendidos” como legitimamente pertencentes a uma comunidade nacional. Não obstante, minha intenção era perscrutar *como* esses sentidos de *brasileiro* são mobilizados por essas crianças, na condição de alunos e sujeitos respondentes de uma pesquisa... de *brasileiros*. Além disso, apresentar uma das duas primeiras perguntas acabaria me remetendo a um posicionamento constantemente evitado: abordar a questão em termos de "essência", isto é, o que alguma coisa "é" ou "deixa de ser".

Não estive à cura de confirmar hipóteses, ou de ratificar suspeitas sobre o papel exercido pelo ensino de História nas séries iniciais e suas contribuições na conformação das identidades nacionais. Devo dizer que os elementos observados na análise trazem mais questionamentos novos do que respostas propriamente ditas, mas certamente apontam caminhos interessantes para que essa questão possa ser problematizada através de outros olhares e abordagens, para que esse espaço de formação pautado nos saberes (em sua multiplicidade) e produtor dos saberes históricos escolares seja pensado.

A idéia de término; de apartar-se de algo que acompanhamos durante certo tempo numa relação tão próxima, faz com que surjam desejos de prospecção, no intuito prolongar, por mais alguns momentos a relação que se finda. Nesse sentido, apresento alguns aspectos que considero pertinentes a reflexões futuras.

Num primeiro momento, a empiria desta pesquisa traz inúmeras possibilidades de recortes e abordagens que não foram tratados neste texto, devido às suas limitações espaço-temporais; de modo que há ainda um material bastante rico a ser explorado.

Percebi que embora tendo analisado construções discursivas de crianças cujos perfis escolares e sócio-culturais se diferenciam, as marcas trazidas acerca da brasilidade se aproximam muitíssimo. Esta constatação sugere que cabe, aos que assumem a centralidade da cultura na reelaboração do sentido de currículo e/ou se dedicam à investigação sobre negociações identitárias e marcas discursivas produtoras e produtos de diferenças, uma problematização cada vez maior acerca da epistemologia do conhecimento escolar, em sua produção, circulação e consumo. Acredito que esta é uma das possibilidades de desdobramentos que compõem o leque prospectivo que ora se desenha.

Além disso, trabalhar na pauta da transposição didática instiga a pensar sobre as especificidades da formação inicial dos professores das séries iniciais e sua relação com os saberes de referência das áreas do conhecimento com as quais deverão dialogar, mesmo que sem a necessidade de aprofundamento. Interessou-me, especialmente, a possibilidade de discutir como se dá a relação desses alunos-professores com o conhecimento histórico escolar na especificidade das séries iniciais.

Fica, então, o desejo de ter conseguido, minimamente, dar conta do movimento mesmo do fazer pesquisa e o desafio de continuar no enfrentamento das questões que se apresentam.

Referências

AZEVEDO, M. de C. **Não moderno, Moderno e Pós-moderno**. Revista de Educação AEC, v. 22, n. 89, p.19-35, out./dez. 1993.

BARCA, Isabel (org). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Braga: CIEU-UMINHO, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O Tempo Histórico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental**. GT 13 da ANPEd, 2000.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002 (Coleção Tecnologia e ciências humanas, 7).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

BRUNER, Jerome. **Ingresso no Significado**. In: ____ Atos de Significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, cap.3, p. 65 - 88.

CAINELLI, M. **Brasil é Educação Histórica: Perspectivas de Aprendizagem da História no Ensino Fundamental**. In: Educar, Curitiba, Especial. UFPR, p. 57-72, 2006.

CALLAI, Helena Copetti (org). **O Ensino em Estudos Sociais**. 2. ed. rev. [1. ed. 1991]. Ijuí: Unijuí, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANEN, A. e MOREIRA, A.F.B. (orgs). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-44.

CEVASCO, Maria Elisa. **O Tema "Cultura e Sociedade"**. In ____ Dez Lições sobre Estudos Culturais. São Paulo: Boitempo, 2003, Primeira Lição, p. 9 - 26.

CHARLOT, Bernard. **A problemática da relação com o saber**. In ____ Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização - Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005, cap.1, p. 35 - 47.

_____, Bernard. **O sujeito e a relação com o saber**. In ____ Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização - Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005. cap.2, p. 49 - 58.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil - Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Aique, 1991.

COOPER, Hilary. **O Pensamento Histórico das Crianças**. In: BARCA, I. Actas da IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. "Para uma Educação Histórica de Qualidade". CIED/IEP: Universidade do Minho, 2004. p. 11-27.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**. 10. ed. [1. ed. 1998]. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006 (Coleção Prospectiva, 5).

DA MATTA, Roberto. **Explorações: Ensaio de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 12.ed. [1.ed. 1984]. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ESCOSTEGUY, A.C. **Estudos Culturais: Uma Introdução**. In: SILVA, T.T. O que é, afinal, Estudos Culturais. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 135-166.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 15. ed. [1. ed. 1996]. São Paulo: Loyola, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: ____ Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 28 - 49.

_____, Jean-Claude. **Pedagogia, Sociologia e Cultura**. In: ____ Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.163 - 173.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed., 2. impr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 (Coleção Campo Teórico).

_____, Michel. **A Ordem do Discurso**. 15. ed. [1. ed. 1996]. São Paulo: Loyola, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. **O Saber Histórico Escolar nos Livros Didáticos entre o Universal e o Particular**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2000.

_____, C.T. **Escola e Cultura: Uma Articulação Inevitável e Conflituosa**. In: CANDAU, V.M. Reinventar a Escola. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-46.

_____, C.T. **"Um Objeto de Ensino chamado História. A Disciplina de História nas Tramas da Didatização"**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2003.

_____, C.T. **Os PCNs de História: Um Exemplo de Noosfera em Ação**. In: Anais do XII ENDIPE. Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e de Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal, Rio de Janeiro, 2004. p. 1-15.

_____, C.T. **A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural**. In: CANDAU, V. (org). Cultura(s) e Educação. Entre o Crítico e o Pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____, C.T. **O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas**. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

_____, C.T. **Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós"**. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, C.T. **E se o currículo fosse *multiculturalmente orientado*?** In: XIV Reunião do ENDIPE, 2008, Porto Alegre. Anais da XIV Reunião do ENDIPE, 2008a.

_____, C.T. **Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de História ensinada no Ensino Fundamental**. No prelo, 2008b.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M.C.S. **Currículo, Saberes Escolares e Linguagem: Notas de Bastidor de uma Pesquisa em Curso**. In: IV Seminário Internacional - As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura. Rio de Janeiro, 2007.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. São Paulo, Edusp, 1998.

GATTI, B. A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In: ____ A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989, cap.1, p. 13 - 41.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

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

HALL, S. **A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo**. Educação & Realidade, v. 22, n.2, jul./dez., 1997. p. 15-46.

_____, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOYOS, O. e BARRIO, C. del. **O Significado Cognitivo e Afetivo da Identidade Nacional em Crianças e Adolescentes Colombianos e Espanhóis**. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2007. p.129-166.

KUPSTAS, Marcia (org). **Identidade Nacional em Debate**. São Paulo: Moderna, 1997 (Coleção Debate na Escola).

LAVILLE, C. **A Guerra das Narrativas: Debates e Ilusões em torno do Ensino de História**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n.38, 1999. p. 125-138.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e Transposição Didática - Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar e Conhecimento Científico: Diferentes Finalidades, Diferentes Configurações**. In: ____ Currículo e Epistemologia. Ijuí: Unijuí, 2007, cap.VII, p. 187 - 204.

_____, A.C. **O Livro Didático nas Políticas de Currículo**. In: ____ Currículo e Epistemologia. Ijuí: Unijuí, 2007, cap.VIII, p. 205 - 228.

_____, A.C. **Relações Macro/Micro na Pesquisa em Currículo**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, v.36, 2006. p. 619-635.

LOPES, A.C. e MACEDO, Elizabeth (orgs). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 (Série Cultura, Memória e Currículo, 7).

_____. **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos. Apresentação - Pensamento e Política Curricular: Entrevista com William Pinar.** In: ____ (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação.** 9. ed. [1. ed. 1997]. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCINI, Marizete. **Tempo, Narrativa e Ensino de História.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACEDO, E. **Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura.** Educação em Foco [UFJF]. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p. 13-30.

_____, E. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural.** In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

_____, E. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, jul./dez., 2006b. p. 98-113.

MACEDO, E. e COSTA, M.Z. **Currículo e Diferença no Contexto Global.** In: XIV Reunião do ENDIPE, 2008. Porto Alegre. Anais da XIV Reunião do ENDIPE, 2008.

MAGALHÃES, Laerte. **O autor, a autoria e a autoridade.** In: Discursos - Coleção de Estudos da Linguagem como Prática Social. Rio de Janeiro: NUPEC / Ilustração Editora, 2005, vol.I, p. 47 - 58.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **Construindo a História no Cotidiano: Memória e identidade como apoio ao ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental - um estudo realizado na região colonial italiana do RGS.** GT 13 da ANPEd, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A História continua. Do mundo à sala de aula: o saber histórico escolar.** Revista do Laboratório de Ensino de História, UFF. Niterói, v.3, n.3, 1999. p. 5-10.

_____, A.M.F.C. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino. Londrina, v.9, 2003. p. 1-35.

_____, A.M.F.C. **Professores de História: Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (orgs). **Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas.** 1.ed. Rio de Janeiro: MAUAD X e FAPERJ, 2007. v.1. 279 p.

MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Questões Atuais.** Campinas: Papyrus, 1997.

_____, A.F.B. **A Crise da Teoria Curricular Crítica.** In: COSTA, M.V. (org). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

_____, A.F.B. **Desafios Contemporâneos no Campo da Educação: A Questão das Identidades.** In: _____ e PACHECO, J.A. (org). Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2006. p. 11-29.

MOREIRA, A.F.B. e MACEDO, E. **Currículo, Identidade e Diferença.** In: _____ (orgs). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução.** In: _____ (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MORIN, E. **A Noção de sujeito.** In: SCHNITMAN, D. F. (org). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.45-56.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e Aprendendo História.** São Paulo: EPU, 1985.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). **O Livro Didático de História - Políticas Educacionais, Pesquisas e Ensino.** Natal: UFRN, 2007.

PAGANO, Adriana e MAGALHÃES, Célia. **Hibridismo Necessário.** In: _____ Análise Crítica do Discurso e Teorias Culturais. São Paulo: DELTA, 2005, vol.21, p. 21 - 43.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação.** In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de e SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 34 - 57.

_____, J. Gimeno. **O Currículo - Uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. [1.ed. 1991]. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O Que é Pós-Moderno.** 1. ed., 22. impr. [1. impr. 1986]. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos, 165).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados.** In: _____ Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, cap. 9, p.190 - 207.

_____, T.T. **Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma Discussão com Jean-Claude Forquin.** Mimeo, 1997.

_____, T.T. **O Currículo como Fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, T.T. **Teoria Cultural e Educação – Um Vocabulário Crítico.** Editora Autêntica, 2000. p.15.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SPINK, Mary Jane (org). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. 3. ed. [1. ed. 1998]. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed., 1.impr. [1.ed. 2003]. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (Pensadores e Educação, 4)

VELHO, Guilherme e CASTRO, E.B.V. **O Conceito de Cultura e o Estudo das Sociedades Complexas**. Cadernos FEEMA. Rio de Janeiro, v.1, 1982.

WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual**. In: SILVA, T.T. (org). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/pop_Censo2000.pdf. Acesso em março de 2008.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/bras_tab15.pdf. Acesso em março de 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>. Acesso em junho de 2007.

<http://www.scielo.br>. Acesso em março de 2008.

Anexo 1

Caro aluno,
 Este questionário faz parte de uma pesquisa que realizo com alunos do 5º ano desta escola e é um jeito de conhecer um pouco melhor você e sua turma.
 Peço que você o responda e entregue para a sua professora.
 Muito obrigada!

Márcia
 Pesquisadora do NEC - UFRJ



- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Você é do sexo: () Masculino () Feminino
- 3- Quantas pessoas moram na sua casa?
- 4- Eles são seu(a):
- () pai () mãe
- () irmão(s) ou irmã(s)
- () avô () avó
- () tio(s) ou tia(s)
- () primo(s) ou prima(s)
- () outros
- 5- Quantas das pessoas que moram na sua casa têm um trabalho?
- 6- Se você souber, escreva qual é o emprego delas:
- 7- Na sua casa tem: (coloque a quantidade)
- () televisão
- () computador
- () carro
- () aparelho de DVD
- () video game
- 8- Você e sua família costumam:

Atividade	Uma ou mais vezes por semana	Ao menos duas vezes por mês	Menos de uma vez por mês	Nunca
Ir ao shopping				
Ir ao cinema				
Ir ao teatro				
Ver tv				
Ficar em casa				
outros :				

- 9- Você gosta de estudar História?
- () Sim () Não

10- Por quê?

11-Pense nas coisas que você já estudou desde que entrou na escola e escreva abaixo o que você acha...

Mais legal em História

Mais chato em História

12- Pense e escreva:

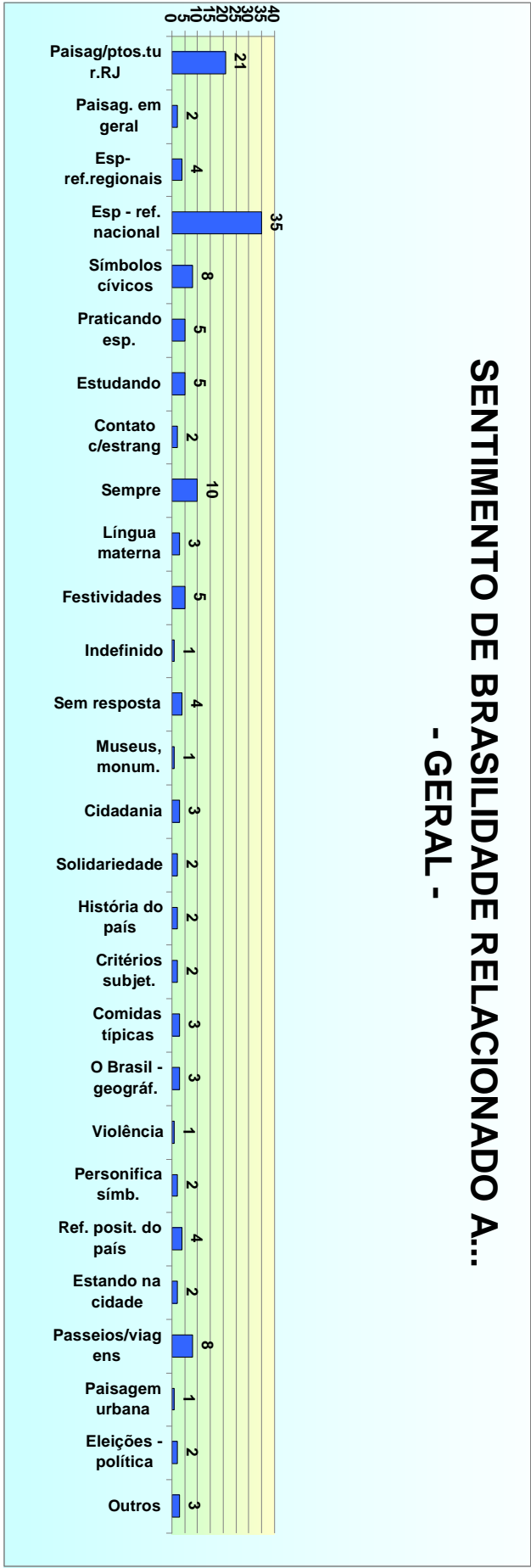
Em que momento(s) você se sente brasileiro?

Como você apresentaria o Brasil para um estrangeiro?

O que você mostraria?

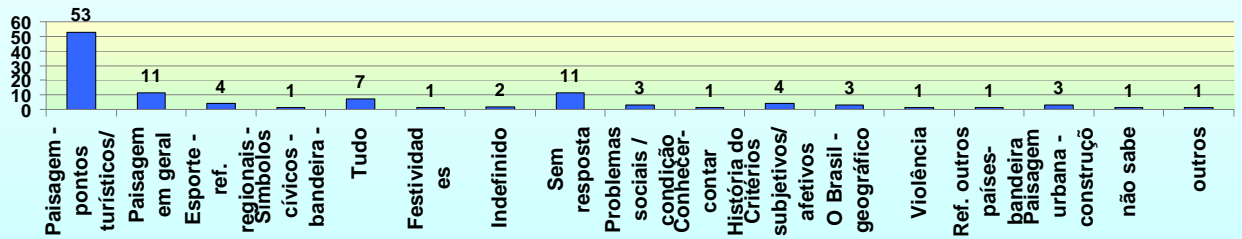
O que esconderia?

SENTIMENTO DE BRASILEIRIDADE RELACIONADO A... - GERAL -

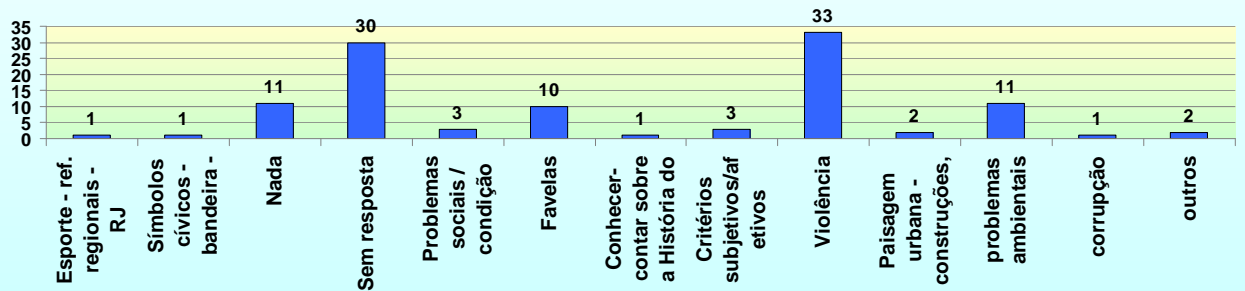


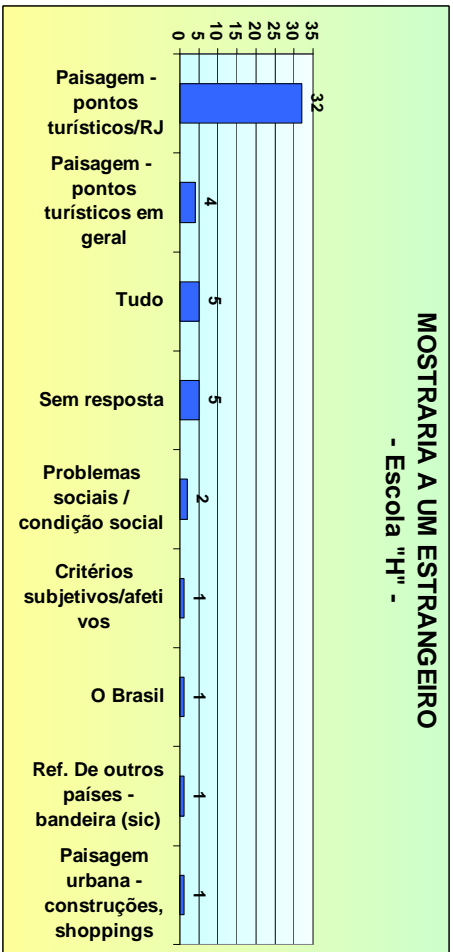
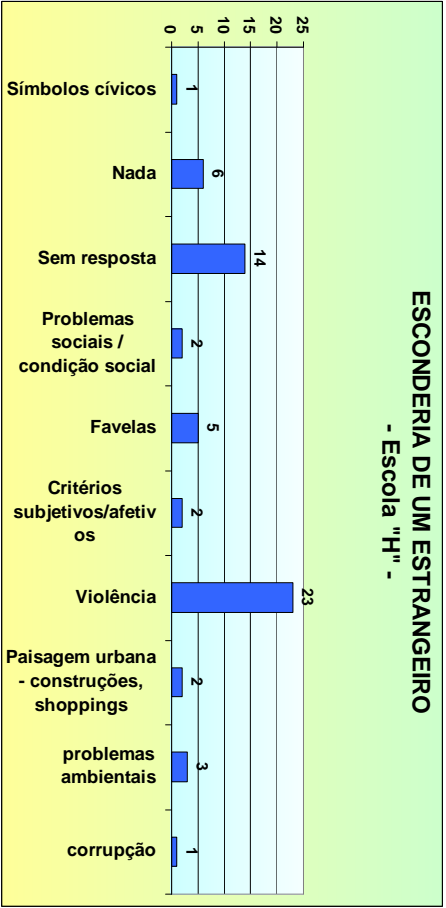
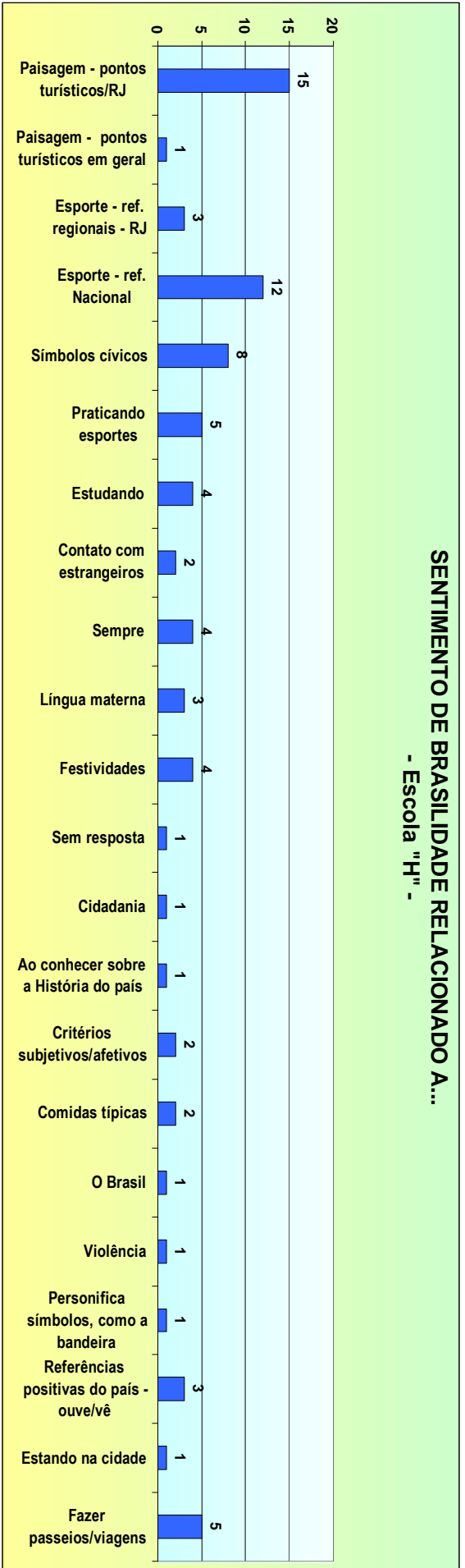
Anexo 2

MOSTRARIA A UM ESTRANGEIRO - GERAL -



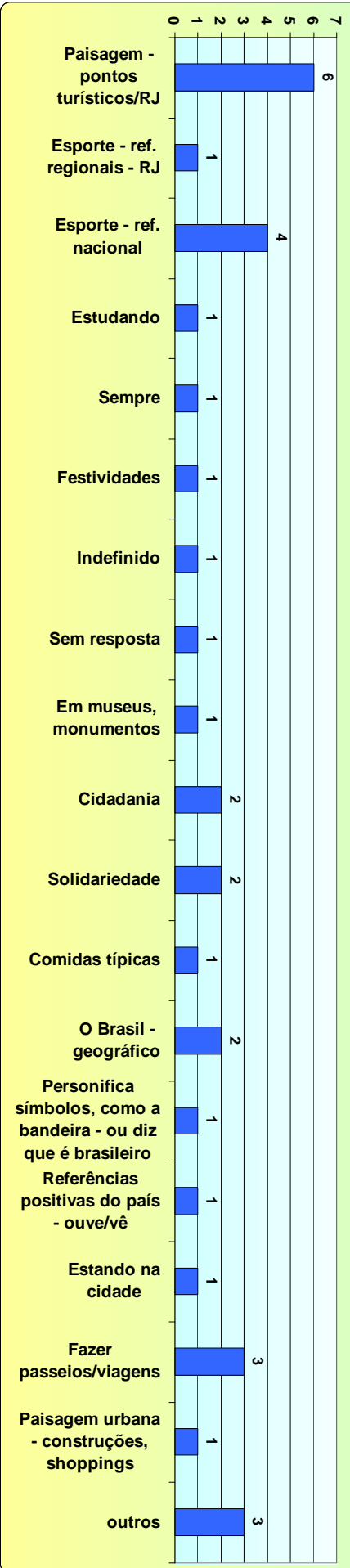
ESCONDERIA DE UM ESTRANGEIRO - GERAL -





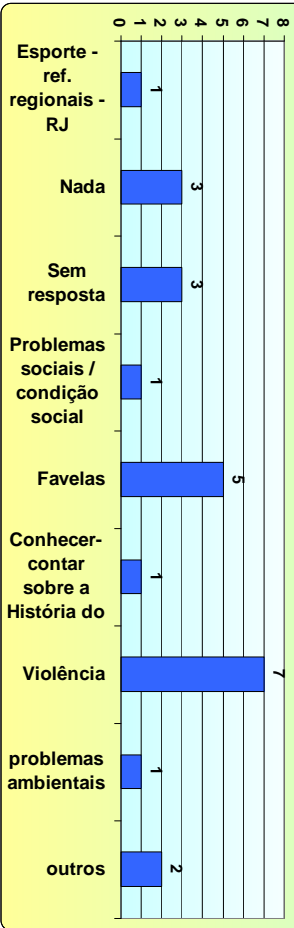
Anexo 2a

SENTIMENTO DE BRASILEIRADE RELACIONADO A...
- Escola "M" -

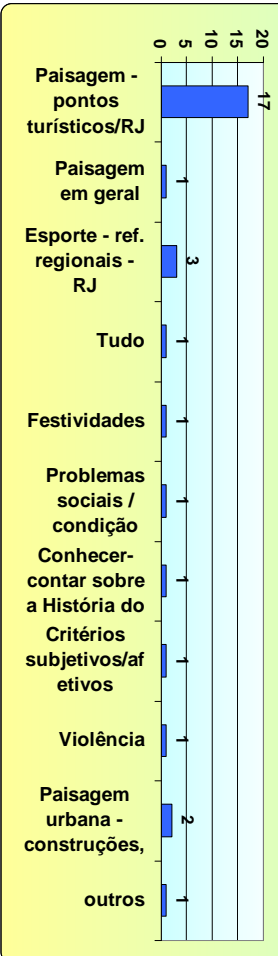


Anexo 2b

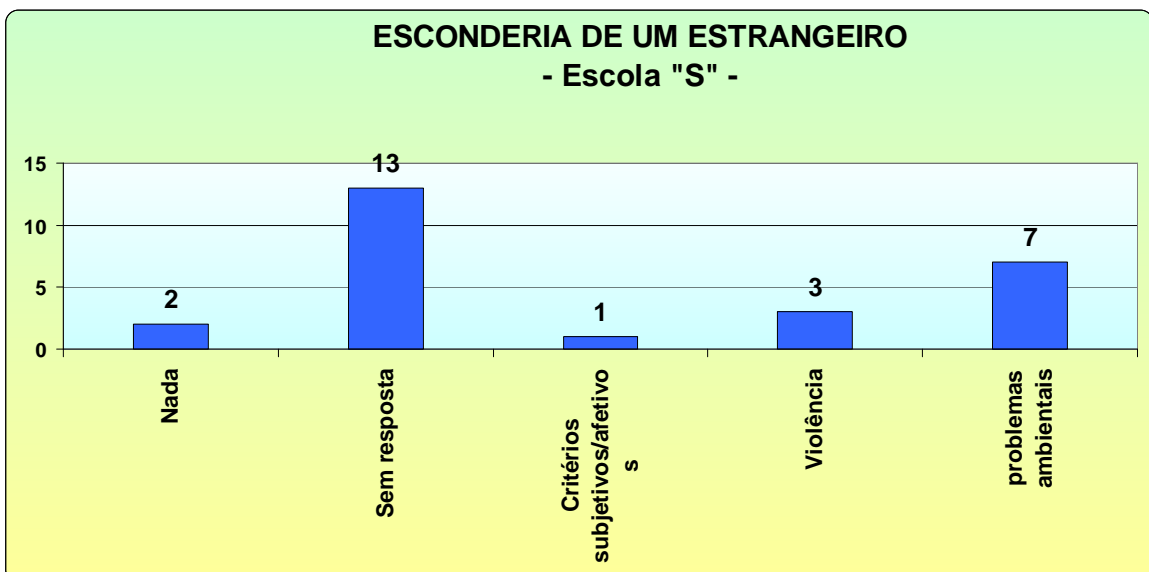
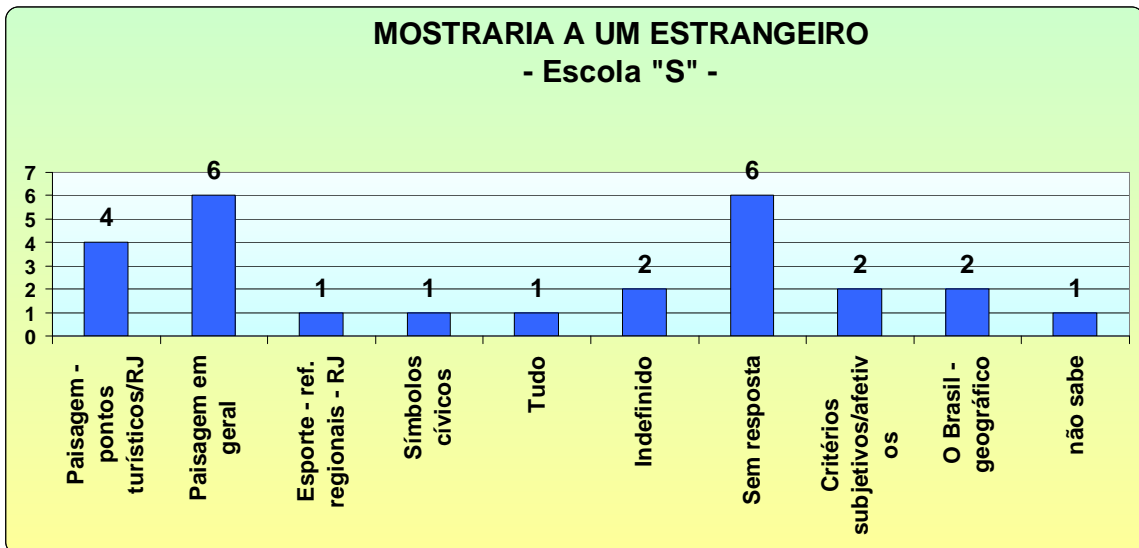
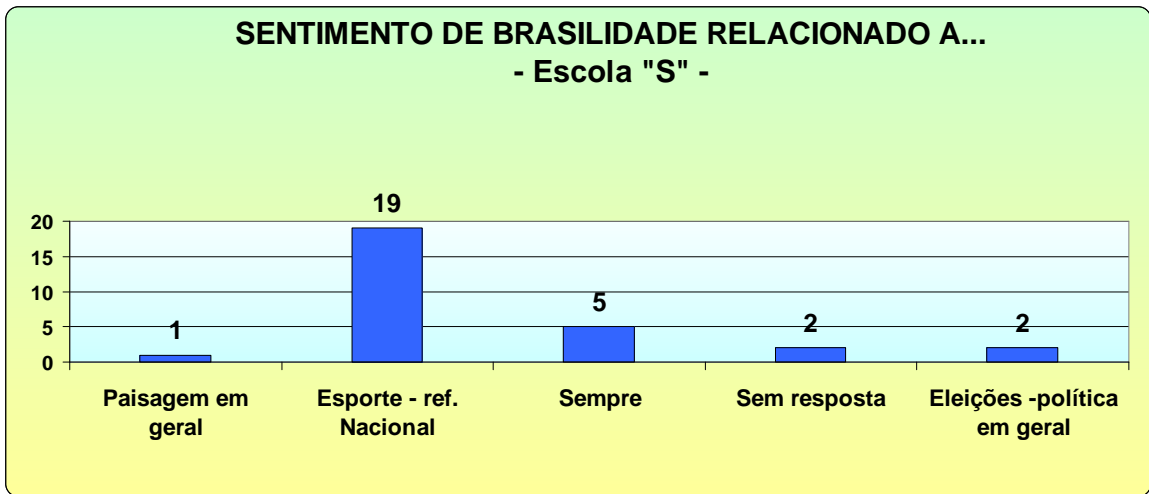
ESCONDERIA DE UM ESTRANGEIRO
- Escola "M" -



MOSTRARIA A UM ESTRANGEIRO
- Escola "M" -



Anexo 2c



Anexo 2d

Respostas à pergunta " Em que momento(s) você se sente brasileiro?"

Quando vou a praia vejo que é cara do brasileiro.
 Quando vou a floresta da Lygia, jardim Botânico, parque Lage, outros lugares com folha, fruto.
 Quando vou ao maracanã vendo as torcidas cantando e pular, as comemorações nas ruas quando tem campeonato.
 Quando vou ao shopping.

(Escola "M")

Quando tem as jogos olímpicos, jogos da Copa do Mundo, quando leio um livro ou livro grosso, quando fazemos pesquisas sobre o período imperial e colonial, nas pesquisas sobre os continentes e regiões, quando falamos sobre escravos, quando como churrasco e quando alguém pergunta algo sobre o Brasil

(Escola "M")

Quando na televisão e o Brasil ganha e na corrida de carros de o Brasil levanta a bandeira para o auto isso que me faz sentir uma brasileira.

(Escola "H")

Anexo 2e

Respostas à pergunta " Como você apresentaria o Brasil para um estrangeiro? O que você mostraria? O que esconderia?"

Eu apresentaria que o nosso Brasil é muito legal, tem vários lugares para o turista ir. E mostraria o Cristo Redentor, o maracanã, o cercado etc. Eu não mostraria os lugares sujos e o poluído.

(Escola "S")

Eu diria que é lindo, só que nem tudo mundo tem acesso a ficar.
Eu levaria o meu Cercado, Pão de Açúcar e centros prontos turísticos e também mostraria os meus diários de viagens para os estrangeiros para ele ver que nem tudo é perfeito.

(Escola "M")

Mostrando as maravilhas de todas as cidades e contando as histórias de desenvolvimento. Como do Cristo Redentor, pão de açúcar e etc.
As coisas ruins que acontecem como acidentes, roubo, violência, poluição, fome e etc.

(Escola "H")

Anexo 3

Relatos e exercícios sobre a vinda da família real.

Em 1822 Dom João VI trouxe a máquina de impressão para fazer o jornal gazeta do Rio.
Entramos numa sala que tinha uma máquina de 1808 a 2008, tinha um computador que mostrava a rua que vou fazer, antigamente e agora.

(Escola "M")

Napoleão Bonaparte queria tomar conta da Europa ele já prometera a atacar e o dom João VI sabe e teve uma ideia e pegou as caravelas com ratos e levou toda a sua família e foi para o Brasil no meio da tempestade a ida do Brasil no mar não tinha expectativas de Djalma, tinha falta de higiene, alimentos estragados, falta de água e até a família chega ao Brasil e a família se multiplicou e assim a família viveu para sempre.

(Escola "M")

Napoleão Bonaparte fugiu com a família Real para o Brasil de caravelas. Na viagem que demorou dias os embarcadores comiam comida estragada e muitos morreram. Quando chegaram as terras que eles chegaram foi no Rio de Janeiro de D. João VI.

(Escola "S")

Anexo 3a

17) Que medidas tomadas por D. João foram importantes para o Brasil?

17) abriu as portas brasileiras às nações amigas
 criou o Banco do Brasil, a Academia Militar, o Jar-
 dim Botânico, a Biblioteca Nacional, a Im-
 prensa Régia, o Arsenal da Marinha, elevou
 o Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves.

19) Que benefícios D. João proporcionou ao Brasil?

19) O príncipe regente D. João transferiu a sede do seu governo
 para o Brasil, no Rio de Janeiro. X abriu os portos brasileiros,
 criou o Banco do Brasil, a Academia Militar, o Jardim
 Botânico, a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia, Arsenal
 da Marinha, elevou o Brasil à categoria de Reino Unido
 de Portugal e Algarves.

(Escola "H")

...a dia teve infestação de piolhos
 que atingiu todas as mulheres que estavam nos car-
 rosas que carlota Joaquina teve, que veio pa-
 ra o Brasil e quando chegou ao Brasil, foram
 tratados como reis deve ser tratado.

(Escola "M")

Anexo 4

Relatos e exercícios sobre os indígenas.

Características	Modo de vida indígena	Nosso modo de vida atual
Propriedade	Ninguém é dono de nada tudo é de todos	Cada um tem sua propriedade
Moradia	Ocos	Casas, prédios.
Utilização da natureza	Para construir e fazer ocos e objetos	Comer e fazer energia
Instrumentos de trabalho	Flechas, lanças e machados	Máquinas
Horas de trabalho	4 ou 6 horas	5 ou 8 horas
Obtenção dos produtos	Troca	Por dinheiro
Aquisição do conhecimento	Aprendiam com as pessoas mais velhas	na escola, livros etc.
Regras	Os adultos têm a palavra	Não ultrapassar o sinal fechado

(Escola "M")

Anexo 4a

Agora, faça, no caderno, estas atividades relacionadas com os textos das páginas 63 e 64 e com as imagens da página 64.

1) Retire do texto da página 63 estas informações sobre os Aimoré:

- Aspecto físico Altos e largos de corpo, parecendo gigantes; a pele alva.
- Alimentação Carne.
- Moradia Viviam entre os matos; não faziam casas nem povoados.
- Formas de comunicação Assobiavam como animais.
- Armas Arcos e flechas.
- Formas de defesa Faziam o fogo em buracos no chão para não serem percebidos e não andavam todos juntos.

2) Retire do texto das páginas 63 e 64 estas informações sobre os Guaianá:

- Moradia Viviam na serra, sem domicílio fixo.
- Alimentação Caça, mel silvestre, carne humana.
- Costumes Deixam crescer o cabelo e as unhas; organizam festas e danças.

- aspecto físico: são estes altos e tão largo de corpo que quase se parece gigante.
- alimentação: seu mandimento é caça, mel e carne humana.
- moradia: nem têm casas nem povoações onde moram, vivem entre os matos.
- forma de comunicação: assobiam como pássaro ou como bugios de maneira que uns aos outros se entendem e se conhecem.

(Escola "H")

Um nobre português do século XVI que recebeu um convite do rei para ir viver na Colônia, numa capitania hereditária. Imagine-se no lugar desse personagem e converse com seus colegas:

d) Que dificuldades você acha que encontraria na Colônia?

910-2 índios

(Escola "S")

Anexo 4b

★ Para casa

① Cite dois trabalhos executados pelos homens e dois realizados pelas mulheres indígenas.

R: homens → pescar peixes e caçar animais. C

mulheres → cuidar das crianças e fazer comida. C

② Relacione as colunas:

(1) Jaci	(6) protetor das aves	C
(2) Tupã	(3) o sol	C
(3) Guaraci	(7) protetor da caça	C
(4) Saci-perere	(1) a lua	C
(5) Nanã	(2) o raio e o trovão	C
(6) Virapuru	(5) o protetor dos peixes	C
(7) Embanga	(4) protetor do vegetal	C

③ Os indígenas andavam vestidos? Como se enfeitavam?

R: não. Enfeitavam o corpo com plumas coloridas, dentes de animais e pinturas. C

H")

Anexo 4c

⑥ Por que nosso país recebeu o nome de Brasil?

R: Porque o nome Brasil se deu por causa da grande quantidade de pau-Brasil existente na terra; dessa madeira se extraía uma tinta vermelha muito muito usada naquela época. ✓

⑦ Quais foram os primeiros habitantes do Brasil?

R: Foram os Índios. ✓

⑧ Como viviam os indígenas?

R: Viviam em mocimões. Cada mocimão era formada por várias tribos. ✓

⑨ Numere corretamente:

(1) tribos

(4) chefe dos indígenas.

(2) oca

(5) chefe religioso e curandeiro da tribo.

(3) taba

(6) instrumento musical indígena.

(4) cacique

(1) grupos em que se dividiam as mocimões indígenas.

(5) pajé

(3) reuniões dasocas.

(6)

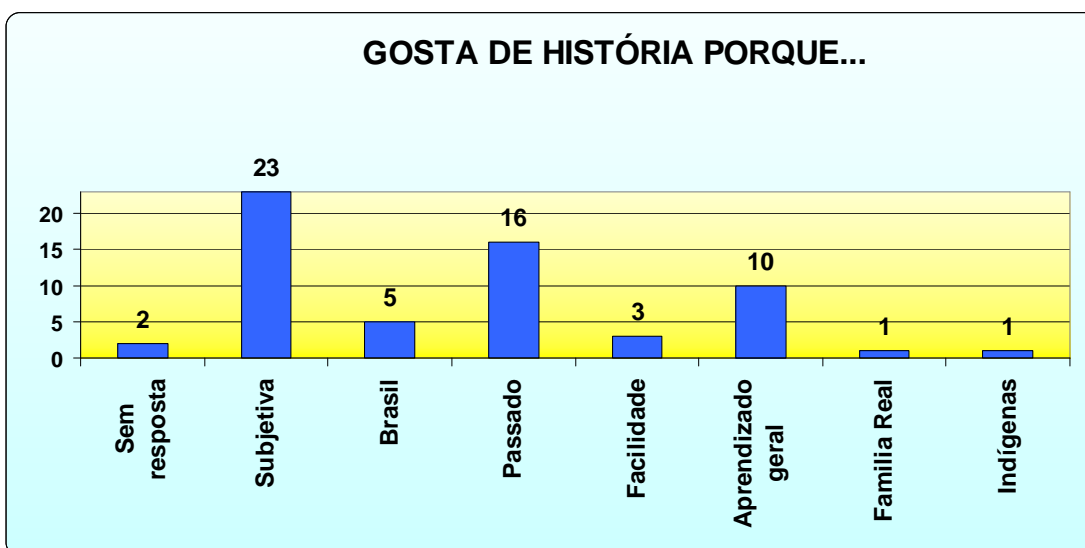
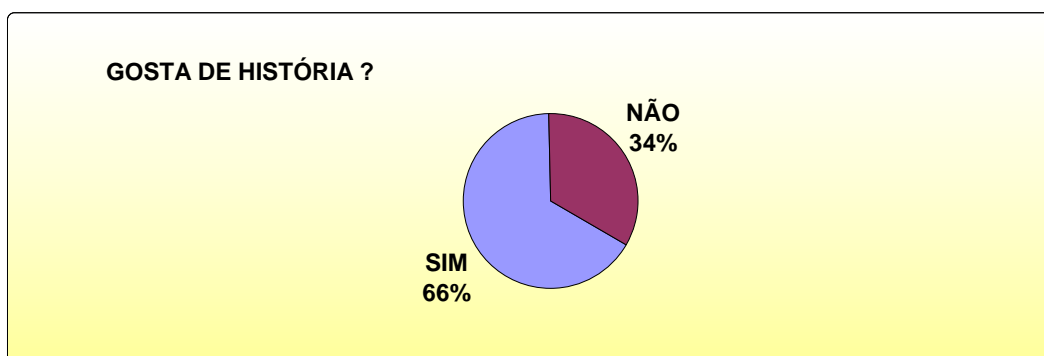
(2) habitação coletiva indígena.

*

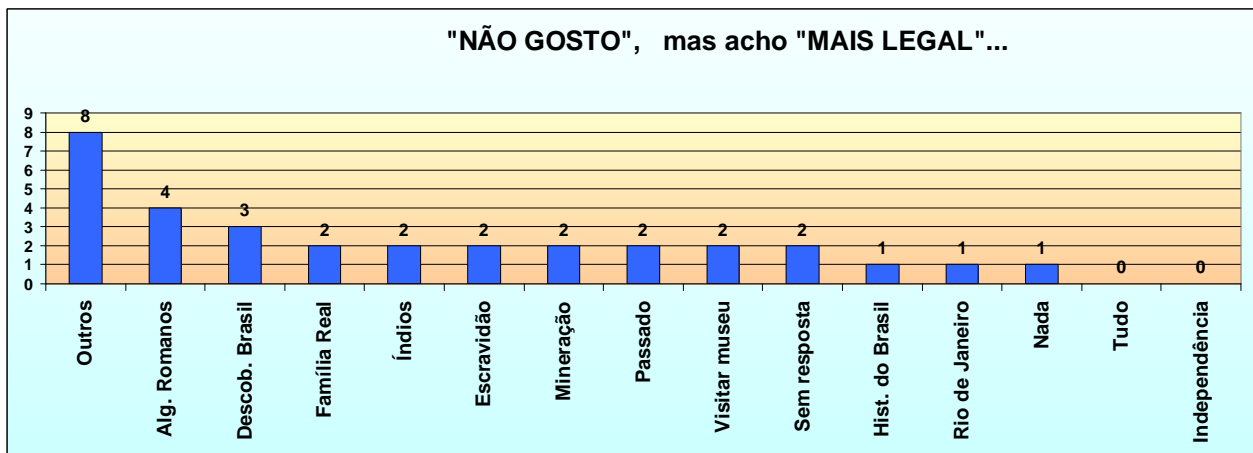
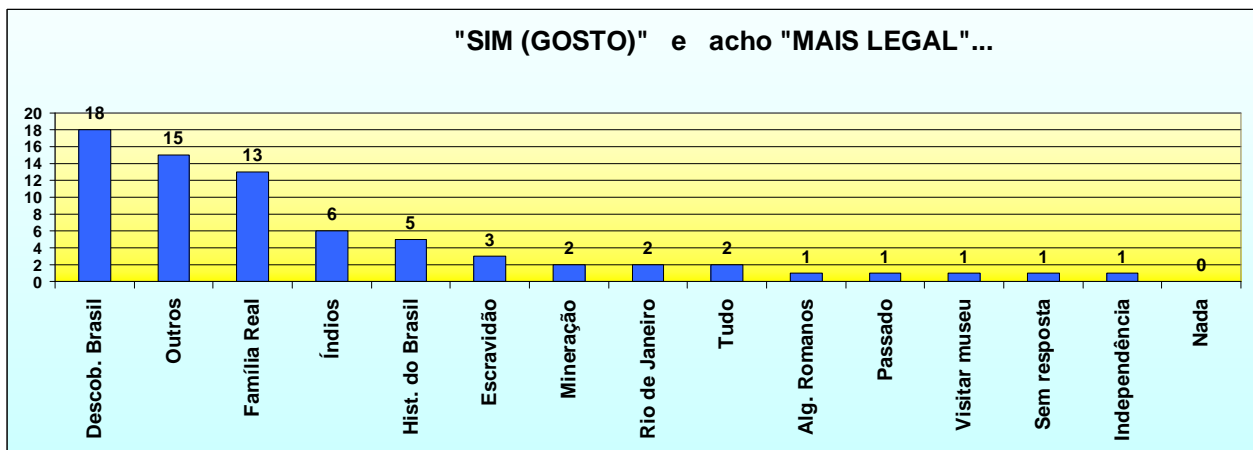
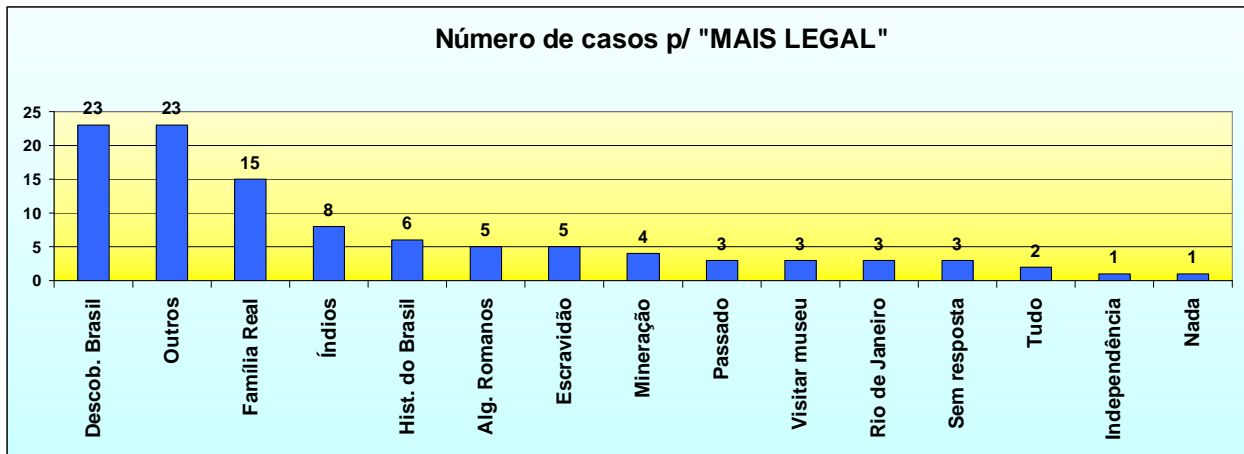
H")

Anexo 5

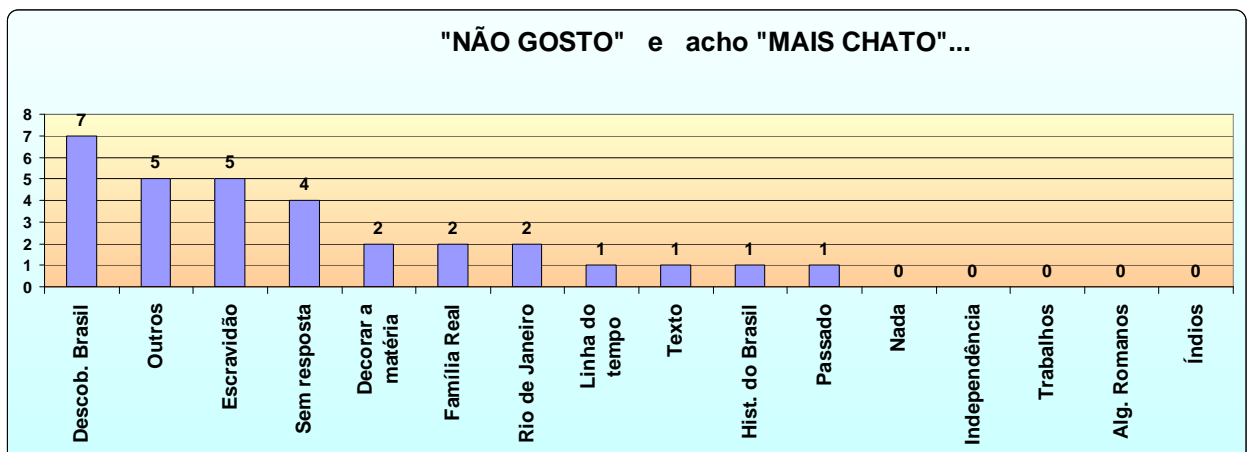
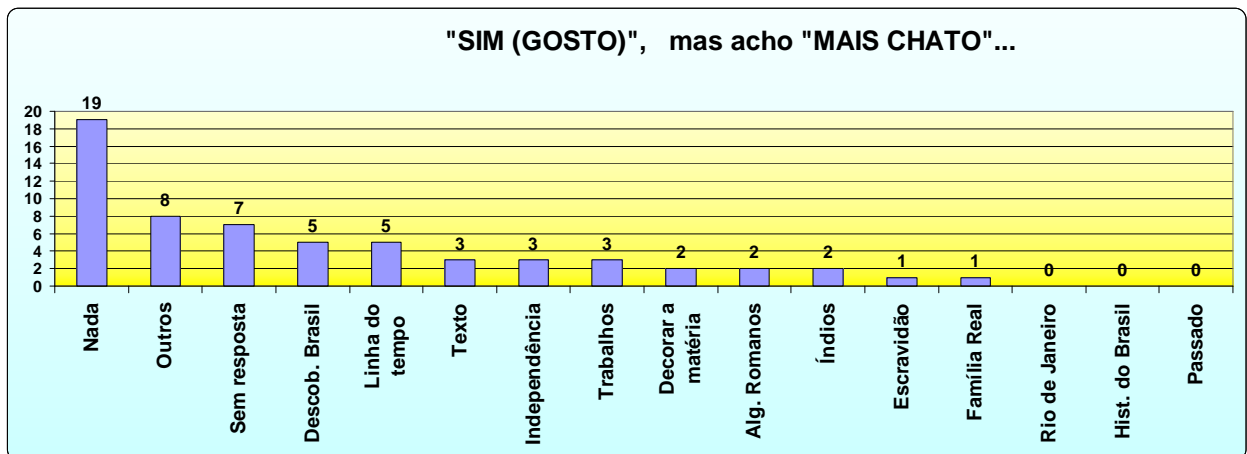
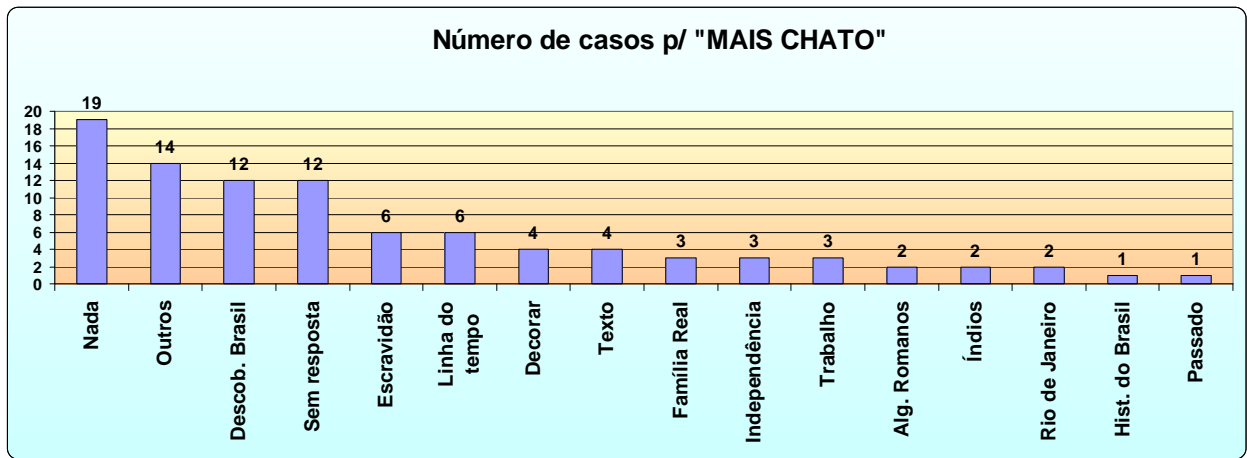
Preferências pelo/no ensino de História.



Anexo 5a

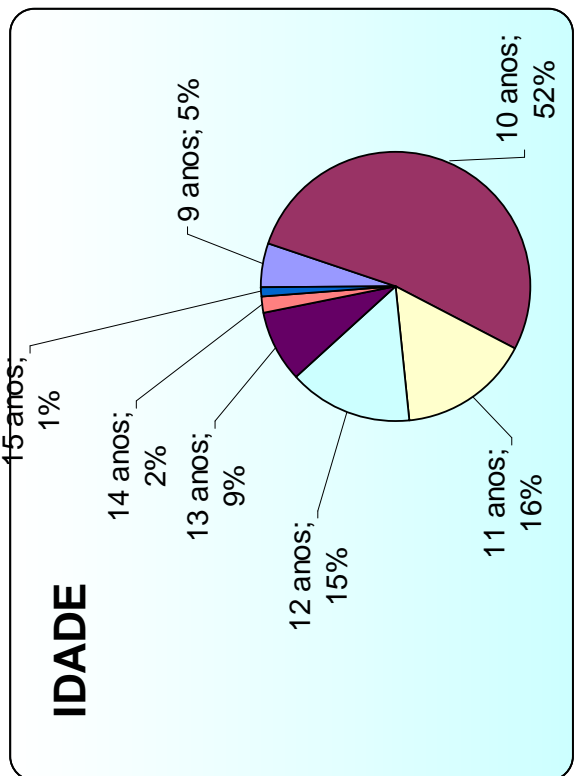
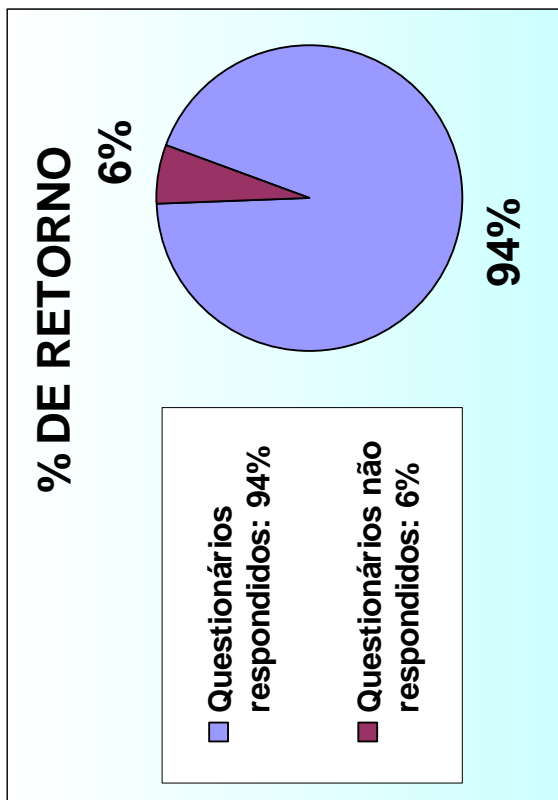
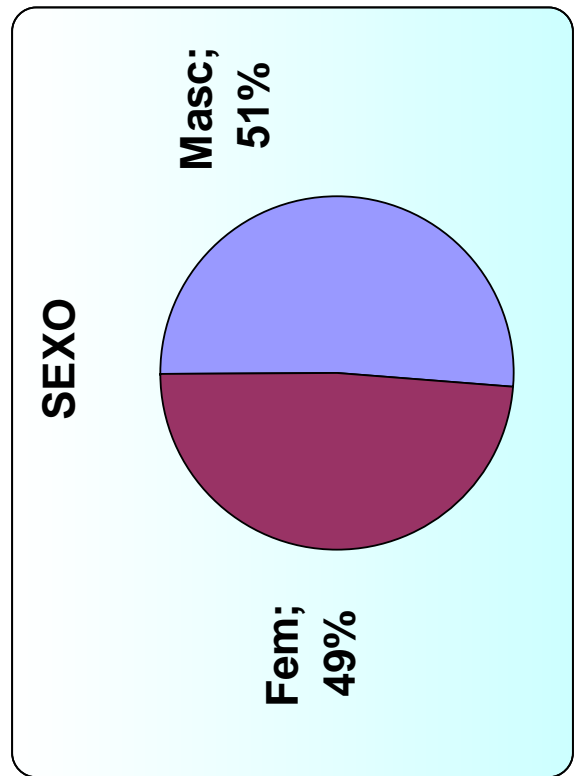
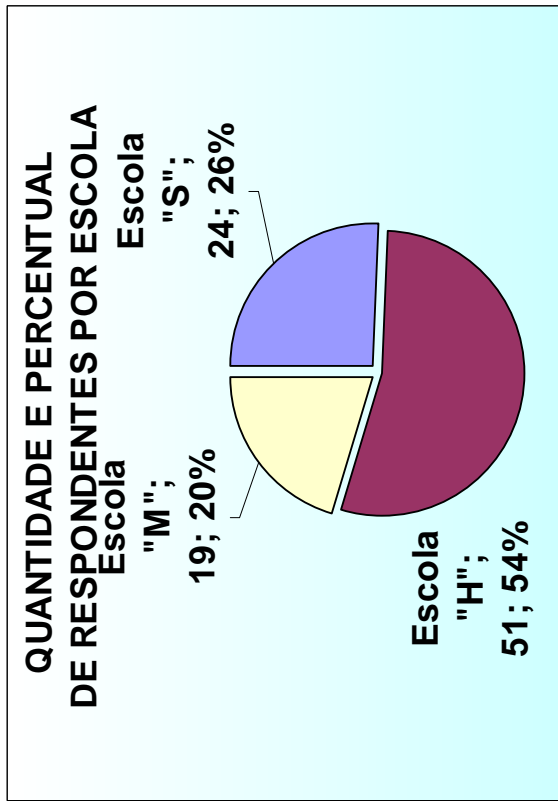


Anexo 5b



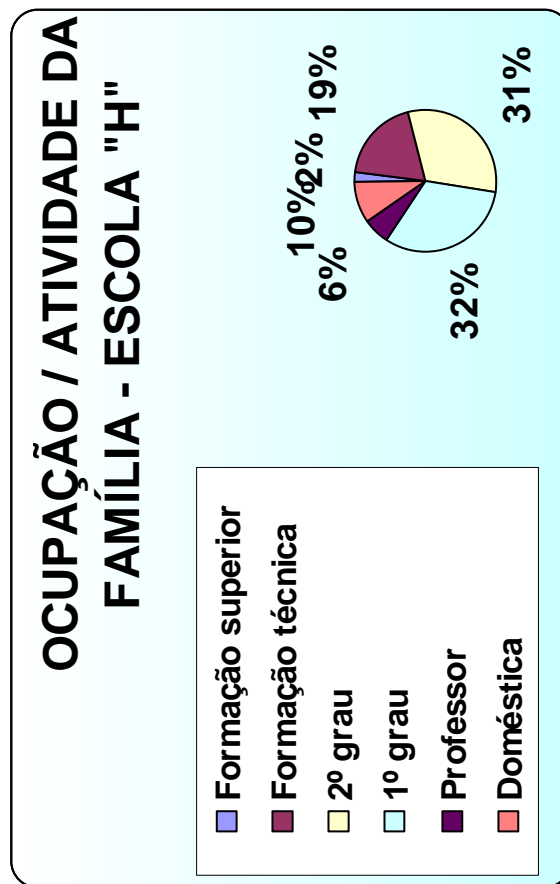
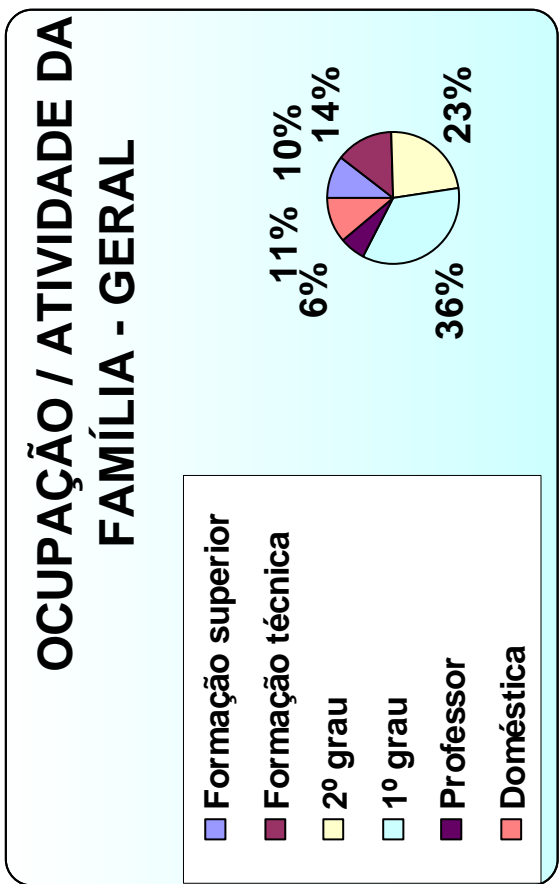
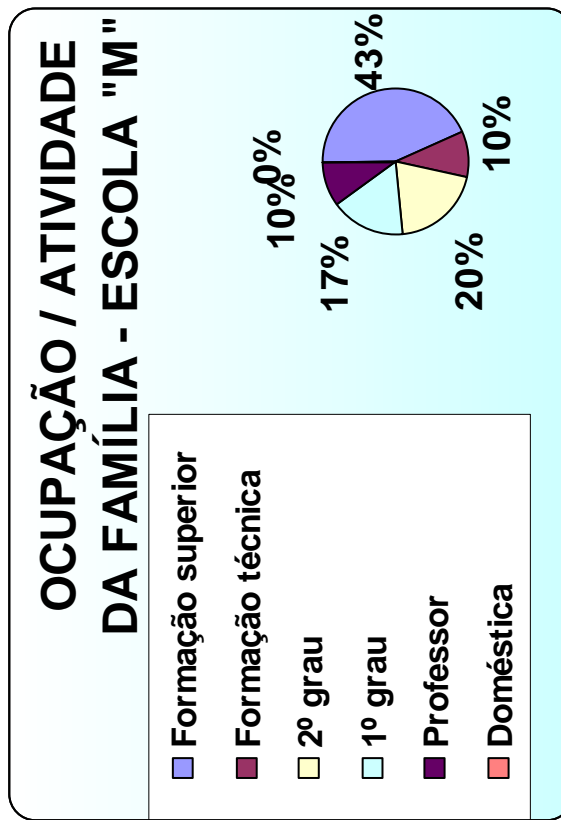
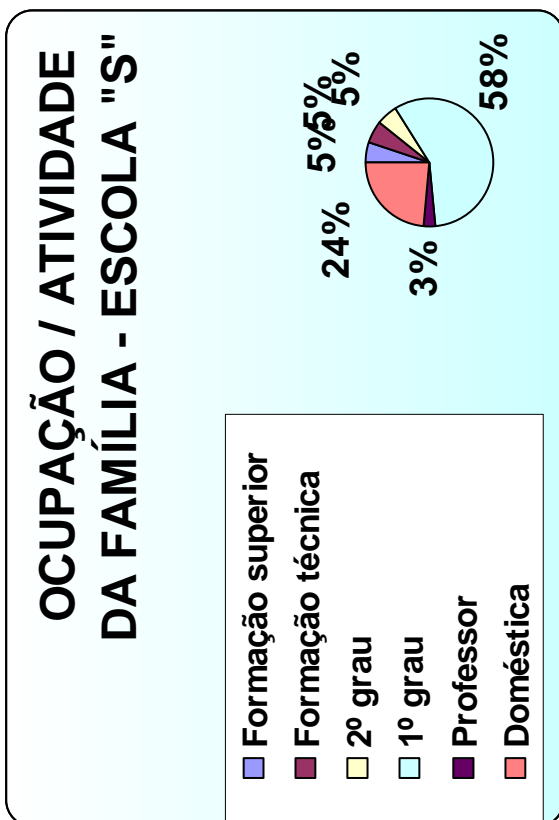
Anexo 6

Dados gerais sobre o retorno dos questionários



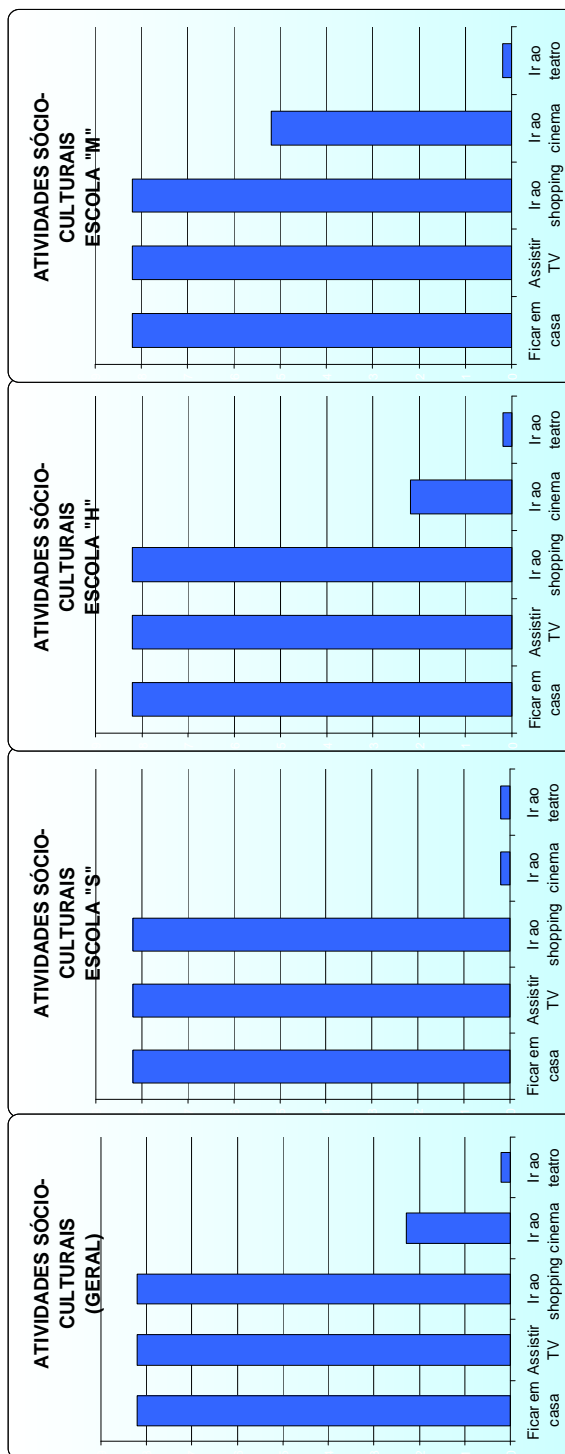
Anexo 7

Dados sobre os perfis traçados a partir dos dados coletados nos questionários.



Anexo 8

Dados sobre os perfis sócio-culturais traçados a partir das respostas aos questionários.



UMA OU MAIS VEZES POR SEMANA

AO MENOS DUAS VEZES POR SEMANA

MENOS DE 1 VEZ/MÊS

NUNCA

Anexo 8a

