

Eu acho que a gente que viveu a ditadura não tem como não pensar nisso, a gente que viveu fora do país não tem como não pensar nisso, **como a História é identidade**. E quando querem mexer com esta identidade, mexem na História. Como eu acho vou conseguir dar esta dimensão? Porque mais do que trabalhar uma identidade é trabalhar com os alunos a consciência de que existe uma identidade e da relação que a História tem com esta identidade. (depoimento professora P2)(grifo meu)

Este último capítulo consiste, paradoxalmente, no início de uma outra viagem, o começo de uma aventura por territórios ao mesmo tempo familiares e misteriosos nas salas de aulas de história. Como professora dessa disciplina identifiquei-me tantas vezes, no decorrer das observações das aulas, com as professoras/colegas de profissão. Revi-me tendo que enfrentar os mesmos dilemas, os mesmos desafios embora, nem sempre, ter conseguido superá-los com a mesma maestria presenciada.

Todavia, se por um lado, o meu lugar de professora permitia viver essa experiência como sendo uma imersão em um universo tantas vezes explorado, a pesquisadora tateava em um campo ainda muito pouco conhecido. Busquei o distanciamento, a necessária desfamiliarização que permite transformar professores em sujeitos/objetos de pesquisa e salas de aula em campos de observação. Não sei se consegui sempre a "boa distancia" exigida pelos "rigores metodológicos". O texto que se segue é o resultado dessa preocupação com a necessidade de uma subjetividade controlada.

A sala de aula é apreendida nesta pesquisa a partir do entrecruzamento de três enfoques: o da análise do discurso de Fairclough, o da hermenêutica de Ricoeur e o da transposição didática de Chevallard. No primeiro, trata-se de perceber-la como um tipo específico de prática social na qual se articulam tipos de atividade, gêneros, estilos, discursos particulares. O segundo enfoque enfatiza o espaço da sala de aula como espaço de diferentes níveis de refiguração, de encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor (texto curricular e professores, texto do saber do professor e alunos). O terceiro e último tipo de

abordagem, caracteriza-se por reconhecer a sala aula como o espaço, por excelência, do processo de transposição didática interna.

Estruturei esse capítulo em três seções, procurando destacar em cada uma delas algumas das contribuições dos enfoques acima mencionados para a compreensão das estratégias que entram em jogo no processo de construção dos saberes escolares na perspectiva teórica privilegiada nesta pesquisa.

### **11.1.**

#### **As aulas de história: uma sobreposição de narrativas**

O discurso pedagógico presente nos textos institucionais que expressam as políticas educacionais, nos projetos de instituições escolares públicas e/ou particulares ou que circula no cotidiano das práticas sociais realizadas nas salas de aula tem sido objeto de investigação de linhas de pesquisas informadas pelas diferentes correntes da Análise de Discurso. Uma breve revisão bibliográfica, permite identificar a predominância até época recente dos estudos (Orlandi, 1987, 1993; Pey, 1988) marcados pela perspectiva estruturalista que tende a denunciar a dimensão autoritária e normativa do discurso pedagógico nos diferentes níveis apontados enfatizando dessa forma, a força das convenções discursivas em detrimento dos papéis desempenhados pelos atores em um evento discursivo particular. Mais recentemente, pesquisas orientadas pelas perspectivas socioconstrucionistas (Fabricio, 2002; Moita Lopes, 2002) têm se preocupado com a construção discursiva identitária no âmbito do espaço pedagógico, contribuindo para a (re)inserção na análise dos papéis desempenhados pelos sujeitos nesse processo. Não cabe, nos limites desta pesquisa, um aprofundamento sobre os alcances e limites das contribuições desses estudos para a compreensão das questões suscitadas no campo educacional e /ou pedagógico da atualidade. .

Meu referencial teórico e meu recorte autorizam um outro procedimento. Centrei meu olhar nas principais questões que nortearam esta pesquisa e busquei no enfoque da ACDTO elementos passíveis de ajudarem a encontrar as repostas procuradas. Considerar a sala de aula como espaço discursivo na perspectiva de Fairclough, permite percebê-la como uma sobreposição de discursos e em especial, no caso específico do objeto de investigação desta pesquisa, uma sobreposição de narrativas.

Com efeito, é possível considerar em um primeiro momento a própria aula, como um gênero discursivo particular - a narrativa- percebida, como "um tipo de organização discursiva, que usamos para agir no mundo social" (Moita Lopes, 2001, p.59). Nesse sentido, ela funciona como "instrumento cultural, na mediação do processo de construção das identidades sociais" (id.). Essa concepção permite assim perceber as aulas observadas como eventos discursivos, resultados de processos de produção e de recepção específicos, a partir dos quais é possível identificar as tensões entre convenção e evento, entre estrutura e atores em pleno processo de negociação e construção de identidades.

Em um segundo momento, trata-se de focar no âmbito das aulas de história observadas a função ideacional (Fairclough, 2001, p.92) e indagar sobre o modo como os textos do saber de História do Brasil ensinados significam o mundo passado e presente, seus processos entidades e relações. Essa perspectiva permite sublinhar a importância da dimensão textual das aulas apreendidas como práticas sociais cuja faceta discursiva desempenha um papel central para sua compreensão.

Nessa perspectiva e tendo em vista a estrutura narrativa inerente a esse saber, é possível considerar as aulas de história como narrativas sobrepostas ou embutidas: a aula propriamente dita, à despeito da disciplina e dos conteúdos que são ministrados e os textos de saber ensinados específicos das aulas de história que necessariamente de forma mais ou menos explícita operam com o gênero narrativo como discutido na primeira parte deste estudo. Além disso, a temática da identidade nacional aqui privilegiada permite identificar uma terceira dimensão narrativa relativa à construção da identidade da brasilidade através das aulas de história.

Na impossibilidade de desenvolver, nos limites deste estudo, todas essas dimensões narrativas presentes nas aulas de história, e coerente com o quadro teórico privilegiado optei por destacar alguns aspectos das duas últimas dimensões apontadas. No entanto, se por um lado a aula como discurso não constitui objeto de reflexão desta pesquisa, essa concepção faz-se presente como tela de fundo das reflexões sobre o texto do saber que circula nesse espaço discursivo específico.

Parto pois, de dois pressupostos: (1) as ações discursivas são fundamentalmente "marcadas por condições sócio-históricas particulares que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no

discurso".(Moita Lopes, 2001) e (2) as ações discursivas em foco nesta pesquisa estão marcadas, entre outras, pelas condições específicas da dinâmica dos saberes escolares no decorrer do funcionamento didático. Esse segundo pressuposto permite afirmar que as posições de professor e de aluno nas aulas são também definidas pelo tempo didático ou tempo do ensino tal como discutido, no primeiro capítulo desta segunda parte.

A análise de algumas passagens — como as dos exemplos abaixo, extraídas dos depoimentos das professoras entrevistadas — tende a confirmar a pertinência desse segundo pressuposto. Percebe-se pelas falas desses agentes o papel central que os mesmos desempenham no controle da gestão da dialética entre o antigo e o novo texto do saber na relação didática estabelecida com os seus alunos. A preocupação com distribuição dos conteúdos pelos diferentes ciclos, a identificação do grau de dificuldade para cada ciclo, presentes no texto da professora P2, bem como o movimento de procurar combinar, adaptar, compor o novo elemento de saber introduzido pelos PCNs ("as atitudes" os "procedimentos" e "conceitos") com os elementos do antigo texto ("um rol de conteúdos arrumados dentro de uma linearidade de forma clássica"), tão visível na fala do professor P1, deixam supor que o processo de transposição interna responde a exigências particulares, inerentes ao funcionamento didático dessa disciplina. Programar os conteúdos ao longo do semestre, do ano letivo, dos diferentes níveis, elaborar instrumentos de avaliação e/ou controlar as aprendizagens dos alunos são práticas sociais e discursivas que marcam fortemente essa esfera de didatização.

P2: Não, o que eu ia falar não era nem isso não, para a construção de um conceito, para a construção eles têm que generalizar, partir de singularidade sim, porque é o que eles, porque eles só tem o singular, então, para chegar neste coisa geral, eu acho **que é um trabalho de sétima e oitava porque na quinta e na sexta eles não tem condição de fazer isso e na sétima e oitava ainda é muito difícil (...)**

P2 (...) grande avanço que eu tive ali foi o estágio das **aprendizagens mínimas** esperadas, eu começar a escrever dentro de cada assunto, não tópicos, não temas, não conteúdos, mas dentro de cada conteúdo, dentro de cada tema, **o quê eu estou esperando que este meu aluno aprenda?** Isso foi uma mudança.

P1: Por que ele [PCN] trabalha, que era outra coisa que nos seduziu, que era **de tirar a questão do poder da 5ª e da 6ª, quando aparecia o conceito de Estado, por exemplo** o aparecimento do Estado ali na 5ª série a gente fazia e a gente sentia que os meninos não entendiam nada, nada daquilo

P1: Isso. Pegamos as atitudes, os procedimentos, os conceitos e usamos como norte o que? Que a gente também **não podia abandonar de vez o que tinha no nosso plano anterior antes desse que era o que? Uma listagem de conteúdos, como eu te falei, um rol de conteúdos arrumados é...Dentro da linearidade da forma clássica e o que se tinha conseguido era uma coluna onde se tentava retirar de cada um desses itens clássicos do ensino da História, os conceitos que estavam pra trás.** Este foi um trabalho coletivo construído antes de PCN, antes de qualquer lugar, nós usamos isso como norte,

As considerações sobre esse aspecto da transposição interna colocam em evidência o papel do sujeito-aluno na dinâmica assumida dos saberes escolares ensinados. É essa posição de sujeito que, em última instância, justifica a necessidade dos mecanismos de textualização implementados no processo de transposição. Se essa evidência pode ser negada ou minimizada no plano da noosfera, o mesmo não ocorre no âmbito da sala de aula. Nesse espaço, a presença física do aluno dificulta esse esquecimento, obrigando um enfrentamento, nem sempre consciente, por parte dos professores com as questões da transposição e readequação dos saberes entre instâncias distintas. O fato de não focar nesta pesquisa os saberes aprendidos, não significa negar a importância do papel desempenhado por esses atores no processo de transposição interna nem tampouco na refiguração das tramas narradas nas aulas de história. Não se trata pois de falta de relevância mas sim da necessidade de recorte que, por sua vez, prioriza a dimensão do ensino e do saber ensinado na relação didática.

Os textos do saber histórico reelaborados nas aulas de História do Brasil passam a ser pois o meu foco privilegiado. É a partir deles que procuro perceber os processos de textualização acionados pelos agentes que intervêm nesse nível de transposição. Interessa-me perceber na história do Brasil narrada nas aulas do ensino fundamental, não apenas o que é contado, mas quem conta e por que conta essa(s) narrativa(s) e não outras da história nacional.

No entanto, antes de olhar de mais perto a trama da história da independência narrada nas aulas de uma oitava série torna-se importante sublinhar alguns aspectos desse sujeito-professor no seu papel de leitor dos PCNs, responsável pela introdução permanente do elemento novo, no texto do saber ensinado.

## 11.2. Professores leitores

A questão é que quando você escreve, a tua preocupação tem que ser com o leitor e não com você. (fala de uma das professoras entrevistadas)

Como já assinalado anteriormente, as professoras entrevistadas têm em comum o fato de estarem abertas às propostas de mudanças na área, terem lido o PCN de história e procurado adaptá-lo à realidade cotidiana das suas respectivas práticas docentes. Os depoimentos que se seguem, extraídos das entrevistas, podem ser vistos, portanto, como a manifestação discursiva do encontro do mundo do texto (PCN de história) com o do leitor (professoras de história). Entre a intencionalidade dos autores do texto curricular em questão, a configuração discursiva assumida por essa intencionalidade no processo de textualização na forma dos parâmetros e a recepção desse texto pelos seus leitores principais- os professores, existem diferenças decorrentes tanto das condições específicas dos processos de produção e recepção textual bem como da relativa autonomia que se pode atribuir aos próprios textos.

O sentido de um texto torna-se autônomo da intenção subjetiva de seu autor; de maneira que o objetivo essencial da hermenêutica não é alcançar o *arrière-monde* do texto onde se encontra a intenção primitiva perdida, mas desfraldar na frente do texto, o mundo que este abre e descobre (s.d.)<sup>228</sup>

Meu objetivo nesta seção é apenas apontar pistas que permitam perceber como esses atores leram os PCN de história dando-lhe coerência e significado. Trata-se menos de comparar leituras entre indivíduos com trajetórias - de vida e profissional - particulares do que identificar aspectos comuns de recepção em função da posição de sujeito-professor/a que os mesmos ocupam no processo de transposição. Que aspectos dos PCNs de história foram destacados, incorporados, criticados rejeitados por essas professoras cujos perfis profissionais compartilham o fato de corresponderem à representação do leitor pressuposto pelos/as autores/as do PCN de história, isto é, professores autônomos, criativos e suficientemente

---

228 Extraído do comentário sobre a obra de Paul Ricoeur - Tempo e Narrativa disponível no site da Biblioteca do Ministério francês das Relações Exteriores- Espace Culturel [ww.france.diplomatie.fr/culture/france/biblio](http://ww.france.diplomatie.fr/culture/france/biblio).

preparados para assumir essa autonomia desejada . O trecho da entrevista com a professora P1 confirma a pertinência dessa afirmação:

**P1:**É, eu acho que a grande questão do PCN quando a gente assim gostou daquilo ali, foi exatamente **por esse lado não ter nada pronto**.

**P:** Exatamente, porque vocês têm essa vontade de criar...

**P1:** É, ele caiu como luva na escola que tinha uma camisa de força foi uma luva.

Ao contrário do que tendem a afirmar as teses da resistência às inovações curriculares, esses são perfis de professores que tanto no plano da intencionalidade expressa nas entrevistas como das realizações, observadas em sala de aula, aproximam-se do "professor/a militante" (Chevallard, 1991) que participa da noosfera, que pensa, questiona, e procura soluções para superar as dificuldades do ensino da sua disciplina. Embora o recorte metodológico privilegiado não autorize generalizar o perfil desses professores para a totalidade do corpo docente, o reconhecimento dessa particularidade é indispensável para a minha reflexão. O desabafo da professora P2 reforça essa marca do perfil profissional que serviu de critério de seleção para as escolhas dos meus sujeitos de pesquisa.

Está muito duro. Eu posso olhar de outra maneira, mas, tem um íntimo meu, para o qual eu não dou muita trela, que eu nunca trago para a sala de aula mas, isso está no íntimo, está, não tem porque eu fazer teatro para você, então, tem esta frustração, tem a frustração da falta de condição de trabalho, na falta de condição de trabalho, **eu sinto falta de interlocução, eu fico criando as coisas, eu tenho uma vontade tão grande de perguntar "como você faz? Eu faço assim, olha, eu pensei isso e isso", cada vez que a gente tem os poucos grupos de estudo, eu nunca saio igual, eu, realmente, modifico alguma coisa porque o seu trabalho fica interessante quando você faz assim**, ali ele fica legal, mas tem um lado dele, eu esqueço a baixa remuneração, que me preocupa enormemente, a falta de condições, de estrutura, a gente luta contra uma estrutura, uma cultura social em relação à escola. Quando você quer fazer com o aluno uma coisa diferente, ele está preocupado em passar de ano.(depoimento da professora P2)

Argumento que para pensar o ensino de história em termos de proposições, torna-se necessário ir além das denúncias do imobilismo do professorado e/ou da exaltação da sua autonomia, e procurar buscar nos exemplos empíricos da prática cotidiana de professores que sabem o que "fazem com os saberes que ensinam"(Monteiro, 2002) pistas passíveis de contribuir para uma melhor compreensão da natureza epistemológica do saber histórico escolar e para a superação dos desafios por ela impostos.

### 11.2.1. Leituras possíveis do PCN de História

**P:** Você acha difícil ensinar História?

**P2:** Eu acho difícil fazer as opções curriculares, como fazer aqueles alunos se interessarem, como trabalhar História com alunos que tem dificuldade de leitura e de escrita tão radicais. **É muito fácil falar "traz para o universo do aluno", mas o quê é o universo do aluno?** Não é a História do Brasil Colônia que é o universo do aluno, o quê é então? Foi muita experimentação, muita tentativa.(grifo meu)

**P2:** História, **eu estou ensinando vida, eu estou ensinando tudo** e aí essa outra dimensão de militância começou a fazer cada vez mais sentido para mim e eu acho que o magistério vem bem contemplar uma certa necessidade de fazer alguma coisa, de não ficar só reclamando.(grifo meu)

**P1:** Eu acho que **uma compreensão e uma mudança** em termos de sociedade porque eu acho que a história tem um papel fundamental nessa questão, entendeu?

Os extratos acima da entrevista da professora P2 deixam entrever uma das maiores dificuldades da implementação do processo de transposição didática no âmbito da história referente à questão da necessidade de dessincretização que se coloca para o ensino da história. Como delimitar um saber que ensina "tudo"? Como programar a "vida" em capítulos, temas, exercícios de fixação e avaliação bimestral, por exemplo? Por outro lado se a história é vida, por que é tão difícil motivar os alunos a estudá-la? Como "trazer para o universo do aluno" o que já é parte de seu universo?

As falas das professoras abaixo indicam que o problema, no âmbito do ensino de história, coloca-se mais no nível da dessincretização do que da seleção dos saberes ensinados.

**P1:** É eu poderia, por exemplo, pegar sei lá, a Revolução dos Alfaiates ou a Revolta dos quilombos.. **Mas de qualquer maneira tem que ter uma escolha.**

**P2:** (...) eu parti dos PCNs. Os PCNs são conteúdos tradicionais e são criados, concorda comigo? Ele bota todos os tradicionais e amplia, **e isso me leva à necessidade de uma seleção.**

Percebe-se que quando associada ao aspecto quantitativo e à exigência prática da necessidade de recorte frente ao volume de conhecimentos passíveis de serem ensinados a questão da seletividade não parece suscitar problemas maiores. Todavia quando se trata de articular com questões de ordem epistemológica e axiológica incluindo questões de verdade, valores, atitudes, interesses, poder e ideologia, a delimitação do saber histórico em termos da dessincretização torna-se bem mais problemático.

A dimensão axiológica desse saber tende a dificultar a delimitação epistemológica indispensável no processo de adequação do saber histórico acadêmico em objeto de ensino. Qual a direção a ser dada na mudança social a ensinar? Como delimitar sem fragmentar, sem quebrar o sentido da história narrada, sem perder o fio da meada? Dificulta, mas, todavia, não evita o enfrentamento, fazendo com que a questão sobre as formas de seleção e de organização esteja em permanência na pauta de discussão nesse campo disciplinar.

Essa constatação sobre a dificuldade de transformar a história - conhecimento acadêmica em objeto de ensino não pode ser negligenciada quando se trata de pensar as questões relativas ao consumo do PCN de história por parte dos professores dessa disciplina. A categoria analítica "coerência" (Fairclough, 2001, p.109) oferece pistas interessantes para esse nível de reflexão. Na perspectiva da ACDTO "um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos" (Fairclough, 2001, p.113). Importa pois, perceber quais "sentidos" do PCN de história foram vistos pelas professoras entrevistadas e como explicar essa percepção.

Os depoimentos que se seguem sinalizam alguns pontos passíveis de reflexão sobre o contexto de recepção que interfere nos "sentidos" atribuídos a esse documento por parte dos sujeitos -professores desta disciplina. Percebe-se que os critérios sublinhados para justificar a sua utilização e/ou a sua positividade estão direta ou indiretamente relacionados às dificuldades, por elas identificadas, do ensino-aprendizado de história. Limito-me neste estudo simplesmente a apontar alguns desses obstáculos/limites de dessincretização; uma análise mais aprofundada, embora necessária, não cabe nos limites desta pesquisa.

Entre essas dificuldades destacam-se às questões da delimitação do ensino de história relacionadas às questões temporais, e à necessidade de dar sentido ao mundo presente, como deixa entrever a amostra discursiva abaixo:

**P2:** É, também acho que é. E além dos objetivos tem esta outra pergunta que me guia o tempo nas minhas opções "para quê?", então eu tenho lá, parto dos PCNs, então eu chego lá Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, preciso estudar isso? Preciso. Isso fez a cara do mundo de hoje e eu **quero que eles entendam o mundo de hoje, não é só isso, mas isso é um objetivo muito importante, eu quero que eles façam uma leitura do mundo, uma leitura histórica do mundo**, então, a Revolução Francesa está aqui nos nossos dias em vários sentidos, aí eu começo a me perguntar e pergunto para eles, eu gosto de fazer isso, por quê a gente está estudando Revolução Francesa? Século

XVII? Inglaterra? O cara cortava a cabeça lá, **o quê isso tem a ver com a nossa realidade, raramente eles conseguem perceber, um ou outro consegue, isso é uma batalha.**

**P1:** Sempre com um norte assim, o norte era esse: era impossível a gente chegar na 8ª série com essas crianças terminando com Vargas, que era impossível. E que, então, para fazer isso a gente tinha que fazer alguma opção antes, pra que a gente pudesse trabalhar a questão do contemporâneo, que era o que a gente queria. **A outra coisa, é... a questão da linearidade, de dar conta desse processo inteiro que era nosso referencial em História e a necessidade que a gente tinha de tentar romper com isso. Aí quando a gente começa a ler a fundamentação nos PCN, essas duas propostas estão colocadas ali.**

Ao ser interrogada sobre as razões da intencionalidade em desconstruir essa linearidade, a professora P1 argumentou a partir de uma questão prática relacionada à dessincretização do saber:

**P1:** Por que a gente quer quebrar?

**P:** Por que vocês acham que isso não...?

**P1:** Primeiro é uma questão prática, porque respeitar isso a gente já sabe que a gente não consegue chegar onde a gente quer, não é?

No caso da história do Brasil, essa dificuldade é percebida estreitamente relacionada com os limites da dessincretização do saber histórico que tem como base a periodização clássica, como bem expressa o depoimento abaixo de uma das professoras entrevistadas, para qual essa proposta de delimitação deixa sempre a desejar, na medida em que "nunca chega para dar" toda a quantidade de conteúdos

Pois então quando chegava a sexta série, Brasil Colônia, **nunca chegava para dar nunca dava.** Então você chegava na organização do sistema colonial e ponto. Você deixava a História do Brasil colônia para a sétima série e aí você deixava o Império para a oitava série e a República nunca mais, entendeu? Então não dá para a gente trabalhar desse jeito

Interessante observar que a valorização do ensino da história do Brasil está também atrelada a essa questão temporal.

**P1:** Você trabalhava a História Antiga e não falava em Brasil, sabe? Você eventualmente punha lá um textozinho de índio lá com, sabe? Com a palavra pré-história e tá tudo certo. Então essa coisa que, a proposta de História que está lá escrito que a prioridade é Brasil, quando você vai ver a carga de literal é muito maior, tem unidade inclusive que trabalha assim, as pessoas combinam, olha o 1º semestre vai ser só História Geral e o 2º aonde for que esteja você vai dar Brasil. Porque senão o que acontece você joga o 4º bimestre, a última parte para Brasil e não dá tempo, aí joga para, você acaba a História do Brasil, ela fica...

Pelo que foi discutida no capítulo 3, a valorização da história do Brasil não aparece no texto do saber em foco (PCN de história) de forma inequívoca. É pois

o professor que associa a proposta do PCN de história com a possibilidade do ensino de uma história nacional alternativa, diferente daquela imposta pelo ritmo da história tradicional. Em que medida essa interpretação não vai ao encontro a um dos aspectos apontados por Fairclough (2001, p.110) sobre a coerência imprimida ao texto pelos intérpretes que tendem a reduzir a ambivalência potencial dos mesmos através da exclusão de outros sentidos possíveis?. Uma pista para a compreensão desse tipo leitura pode ser a questão da instabilidade da nossa história nacional nas grades curriculares, já mencionada anteriormente, articulada com o reconhecimento por parte dos professores da necessidade em saberes de História do Brasil no ensino dessa disciplina, expressa de forma inequívoca na fala da professora P1

**P:** De alguma forma vocês estão contando uma História do Brasil.

**P1:** Sim, com certeza. A nossa proposta é exatamente essa, dar uma História do Brasil.

Um outro aspecto mencionado pelas professoras para justificar a pertinência do PCN diz respeito ao fato desse documento permitir, ou melhor, legitimar a questão dos procedimentos e atitudes, os colocando na pauta da discussão das aprendizagens a serem adquiridas.

- **P1:** E o que **nos seduzia** que era a grande preocupação nossa **e que os PCNs apontavam** que era fazer um trabalho não só com a questão dos conceitos de História, do que a gente chamava de conteúdo, mas ele apresentava dois eixos de trabalho que a gente ficou, **que é que eles chamam das atitudes e dos procedimentos.**

**P1( ...)** numa aula que eu perdi inteira, perdi entre aspas, **porque era a questão das atitudes de uma turma que tem muita dificuldade de relacionamento** e tal, eu digo: mais isso é uma opção nossa, aliás a gente foi fazer esse trabalho porque **a gente queria dar conta da pesquisa (...)**

**P:** É eu vejo que vocês dão muita importância à questão de produzir conhecimento, isso também foi contemplado de alguma forma no PCN.

**P1** Isso, também ele me dava uma margem, **essa coisa de colocar a História não como uma verdade absoluta, mas alguma coisa que está sujeita a modificações** se eu pesquisar e descobrir alguma coisa que diga que aquilo ali não é verdade absoluta.

**P2:** Olha só, procedimental, eu tinha trabalho em grupo, que é um procedimento muito importante, que aí **entra tanto valores, conteúdos atitudinais, quanto procedimentais, conseguir trabalhar em equipe, conseguir respeitar o outro, conseguir aceitar a diferença, isso eu acho super importante**, eu tinha isso, eu tinha, a questão da leitura, uma leitura de um texto difícil, e eu consegui dizer para eles "vocês repararam que vocês não entenderam tudo que vocês leram, haviam palavras que vocês não conheciam".

**P2** Eu olho os conteúdos, todo conteúdo que eu trabalho eu penso o que eu estou trabalhando de atitude, o que eu estou trabalhando de procedimento, que tema eu posso desenvolver a **partir daí atual, para que a Revolução Francesa não ficasse no século XVIII, eu queria trazer a Revolução Francesa para os dias de hoje e o gancho que eu achei mais interessante foram os Direitos Humanos.**

Percebe-se nesses depoimentos a reelaboração no âmbito da disciplina de história da proposta contida nos PCNs referente a essas questões gerais que perpassam igualmente as demais disciplinas escolares. Com efeito, a ampliação do conceito de conteúdo em termos de atitudes e procedimentos, contida nessa proposta, apresenta-se para os professores dessa disciplina como uma alternativa didática para enfrentar as questões de ordem axiológica e epistemológica do saber histórico e que pode se manifestar no âmbito do ensino através do dilema, já anteriormente mencionado, entre o aprendizado de uma memória pronta portadora de valores e a aquisição da razão crítica, tão bem resumida na metáfora abaixo utilizada por uma das professoras entrevistadas:

**P2:**Exatamente, eu acho que a gente pode dar uma régua e um compasso para eles e eles vão pelo caminho que eles quiserem e eu acredito que pela régua e pelo compasso que eu der na mão, acredito que vai ser um caminho mais justo, mais bacana, mais parecido com o que eu acho que é certo.

### **11.2.2**

#### **A transposição interna do combate à história tradicional**

Além das razões apontadas que justificam a utilização desse documento, as falas das professoras permitem igualmente tecer algumas considerações sobre a readequação, no momento da transposição interna, dos "elementos novos" do texto de saber-a-ser-ensinado. Interessante observar como foi incorporado na reflexão desses professores o combate à história tradicional, central no documento curricular em foco. Em que medida essas professoras sentem a necessidade de quebra da linearidade do tempo? E qual a relação que elas estabelecem entre essa preocupação e a proposta contida no PCN do trabalho com eixos temáticos?

Esse tipo de questionamento oferece a possibilidade de problematizar algumas considerações feitas pelos agentes da noosfera sobre a questão da resistência do professor em relação às mudanças curriculares. Percebe-se no trecho da entrevista abaixo uma idéia presente no PCN que deve ser, no meu entender, questionada. Trata-se da pressuposição subjacente na fala da consultora

entrevistada que tende a associar o combate a certos aspectos da história tradicional — em particular o eurocentrismo e a linearidade — à adoção dos eixos temáticos como modalidade de seleção e de organização dos conteúdos escolares.

**CMP:** (...) nós estávamos organizando um encontro de perspectivas do Ensino de História com temática de currículos, que eu sabia que estava vindo a reformulação curricular, e ao mesmo tempo a gente queria fazer um balanço das propostas curriculares da Prefeitura de São Paulo, e mais toda briga que teve aí em São Paulo com a história dos eixos temáticos e tudo mais, e exatamente um **pouco nessa linha da resistência dos professores frente a...** porque é uma resistência muito interessante **no sentido assim que eles não são contra. Eu nunca vi nenhum professor falar que ele é contra.**

**P:** Ao PCN no caso? Ao eixo temático.

**CMP Qualquer eixo temático. Todo mundo diz , não podemos mais fazer História eurocêntrica.** Vamos fazer uma História mais com as problemáticas do Brasil, precisa trazer mais a relação presente passado, todos eles dizem isso, eu nunca vi ninguém dizer ...

Os depoimentos das professoras que se seguem são indícios valiosos de que "resistir" aos eixos temáticos não significa obrigatoriamente negar a necessidade de repensar o ensino da história sob outras bases que a história tradicional. A tendência que transparece nessas falas não permite confundir a identificação dos problemas com as propostas para superá-los.

### 11.2.3.

#### O presente como ponto de partida

Uma das questões do novo texto do saber curricular proposto no PCN que parece ter sido incorporada como uma alternativa para o ensino de história pelas professoras entrevistadas consiste no reconhecimento da necessidade de partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada, nunca alcançado, de uma história ensinada e ritmada pela cronologia do mais antigo ao mais recente. O presente percebido como presença de questões que interpelam no seu cotidiano os sujeitos, como realidade histórica na qual estão inseridos e interpelados alunos e professores.

**P2** Olha só, estou entendendo, porque, na verdade o meu tema então, é "que país é este?", mas isso é o tema mesmo, eu quero entender, eu acho que o que pode trazer de interessante para os alunos, **que eles podem se interessar, é em que pitomba é esta que a gente está vivendo? porque é necessário e é o que traz curiosidade.**

Questionar, problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser percebido como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao

ensino de história. Dessa forma, instala-se um paradoxo para os agentes da transposição interna que se vêem obrigados a enfrentar a tensão criada entre a negação da concepção linear do tempo —que até então era responsável pela atribuição do sentido maior através do estabelecimento da causalidade do um após o outro — e a permanente busca de sentido inerente a natureza epistemológica desse saber. Essa tensão, é responsável pela dificuldade da dessincretização desse saber sob moldes diferentes do combatido, como deixam entrever as falas abaixo:

**P1:** Quebrar isso ,[refere-se ao tempo linear] mas **a gente não conseguiu, até hoje a gente tem muita dificuldade de fazer isso.**

**P:** Sair dessa ordem da pré-história aos dias de hoje?

**P1:** Isso. Nesse sentido. Essa é uma...: Não. Você perguntou por que eu quero e por que a gente não consegue? Porque a gente não consegue eu sei. Porque o meu referencial é esse, o meu referencial de História é esse. Eu penso assim.

**P1**Mas olha só, tem algumas coisas, por exemplo, quando a gente trabalhou a Expansão Marítima, a gente veio numa tônica de não enfatizar, quer dizer, antes da Expansão Marítima normalmente você trabalha a Formação do Estado Nacional, Mercantilismo, ta? **A nossa proposta foi por um outro caminho e a gente está dando Absolutismo, Mercantilismo, agora e vamos fazer** a ponte com o que a gente já deu. Por exemplo, **o pessoal da 6ª série não conseguiu, ta, eles não conseguiram... não conseguiram, falaram não conseguimos trabalhar** Expansão Marítima sem trabalhar Formação do Estado Nacional, não existe como trabalhar isso, não tem como.

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

#### **11.2.4.**

#### **A busca do sentido: o risco de perder o fio da meada**

O desafio da dessincretização do saber nesse nível consiste em solucionar a seguinte questão: Como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da história-ensinada? Essa preocupação em não quebrar ou não perder o fio da meada traduz a permanente busca de sentido da qual o professor de história não pode abrir mão, como expressam os trechos da entrevista abaixo:

**P2:** E quero que eles saibam o que é Idade Moderna, mas sabendo criticamente.

**P:** Quando a gente fala Pós-Modernidade.

**P2:** Exatamente, **é para fazer sentido, então** não dá, eu acho o seguinte: eu acho que a gente criticar o eurocentrismo não precisa implicar em negar a cultura européia o que é uma estupidez porque a gente está enfiado nela até a cabeça.

**P2:** (...) Eles (alunos) precisam achar as datas quando eles precisarem das datas. A entender o sentido da data, para quê serve data, para isso, então o quê acontece? Quando a História entra nesta coisa mais fatural ela me irrita, então nunca seria por aí, na minha seleção de conteúdos passou sempre, eu sempre me perguntei muito **para quê o aluno precisa estudar isso? Qual é o sentido? Por quê todo mundo estuda?**

**P2:** Sem **perder, antes de tudo, esta coisa do tempo**, que eu acho que é a âncora importantíssima para os alunos.

É essa mesma preocupação que faz os professores rejeitarem os eixos temáticos:

**P:** O eixo temático não entrou?

**P1:** Não, isso aí não entrou.

**P:** Não entra?

**P1:** Não entrou e não...

**P:** Você acha que isso o PCN, de alguma forma não te dá o chão para isso?

**P2** Eu não concordo com os textos que eles trabalham, eu não concordo porque eu não sei porque aquilo, ninguém me convenceu de que aquele é que é o tema.

**P:** A proposta não é dizer que é aquele, são orientações.

**P2** É, também acho que é. E além dos objetivos tem esta outra pergunta que me guia o tempo nas minhas opções "para quê?", então eu tenho lá, parto dos PCNs, então eu chego lá Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, preciso estudar isso? Preciso. Isso fez a cara do mundo de hoje e eu é evolucionista? Não, não precisa ser evolucionista, se você fica o tempo todo mostrando como as coisas estão indo e vindo.

As argumentações desenvolvidas pelas professoras contra os eixos temáticos estão longe de consolidarem posições tradicionais, ou negarem a importância da problematização do presente. Elas se sustentam pela dinâmica do próprio funcionamento didático que exige dos saberes ensinados a permanente tensão entre antigo e novo texto do saber. A preocupação em satisfazer essa exigência pode ser percebida nas tentativas de propostas alternativas a essa do PCN que se esboçam nas falas e práticas das professoras entrevistadas.

**P:** Você segue o PCN? Você organizou o teu currículo em conteúdo, eixo temático, tema?

**P2** Não, veja bem, aí é que está, eu tenho um texto introdutório que justifica porque eu não quero isso, eu não posso **dizer que não trabalho com temas, mas são temas organizados cronologicamente**, e não um tema.

Ou ainda

**P:** Mas, tinha uma seqüência cronológica na programação?

**P2:** Eu **tenho uma seqüência cronológica na minha programação**, o que não implica em fazer uma boa bagunça com ela, que tipo de bagunça? **Porque eu estou o tempo todo vindo para o presente** e, eventualmente, eu tenho que dar um pulo no passado, algumas coisas eu tenho que ir mais para o passado.

Percebe-se nessas passagens a preocupação em combinar na sua prática docente o antigo (dimensão cronológica) e o novo texto do saber (problematização do presente). Como explicar essa postura? Trata-se da necessidade de manter a possibilidade da inteligibilidade narrativa, indispensável na situação de ensino-aprendizagem dessa disciplina, na qual as relações temporais de um "por causa do outro" não podem ser rompidas? Ou ainda, essa combinação entre antigo e novo texto não traduziria a manutenção por parte do/a professor/a do controle do tempo didático lhe permitindo assegurar a sua posição de sujeito-professor no sistema didático? A análise da seqüência das aulas de história da professora P2 sobre o processo de independência permite perceber melhor essa articulação entre os textos do saber .

### **11.3. A brasilidade narrada em atos**

(...) eu não sei se é tão importante alguém saber que o dia 07 de setembro de 1822 se deu a independência, se for só pra falar isso eu acho que isso não vai adiantar de nada. Porque não é essa identidade que eu quero construir, entendeu? (depoimento professora P1)

As reflexões desenvolvidas nesta última seção estão pautadas em alguns pressupostos sobre a relação entre saber histórico e construção de identidade(s), já discutidos na primeira parte deste estudo. Trata-se fundamentalmente do reconhecimento da função mediadora entre passado e futuro desempenhado por esse saber, indispensável, na perspectiva teórica assumida, para construção de identidade(s) narrativa(s). Esse enfoque permite estabelecer conexões entre o tipo de relação estabelecida com o passado e as características da marca identitária que o saber histórico contribui para formar. São justamente essas possíveis conexões que me proponho a identificar ao analisar as seqüências de aulas de história selecionadas. Que tipos de fios estão sendo tecidos nessas aulas de história do Brasil que contribuem para a construção da representação do que somos? Em que medida a refiguração narrativa de um acontecimento clássico da nossa historiografia pode contribuir para repensar a marca da brasilidade, sem

obrigatoriamente reforçar relações de poder assimétricas? Que tipo de contribuição a natureza epistemológica específica do saber histórico escolar pode oferecer ao debate atual sobre a construção da identidade narrativa do brasileiro? Essas são algumas das questões suscitadas pelo estado atual da minha investigação. Trata-se nesse momento, menos de procurar respondê-las do que verificar a pertinência de sua colocação.

A seleção do fato histórico da Independência do Brasil como objeto de ensino, faz parte dos programas de história elaborados pelas professoras entrevistadas deixando transparecer que o seu lugar de memória na historiografia escolar não está sendo questionado. Todavia o depoimento da professora que serve de epígrafe para essa seção permite igualmente afirmar que a refiguração narrativa do sete de setembro em uma nova matriz historiográfica disciplinar coloca-se como uma questão ainda não resolvida. Meu objetivo nesta última seção é, por um lado, dar visibilidade a uma possibilidade de refiguração narrativa alternativa do sete de setembro de 1822 em relação à realizada pela matriz tradicional. Por outro lado, identificar as estratégias de textualização que entram em jogo no decorrer do processo de transposição interna em foco.

Para tal optei, em um primeiro momento, por transcrever a seqüência de sete aulas<sup>229</sup> sobre essa temática com o intuito de salvaguardar a unidade de sentido construída pela professora e em seguida tecer alguns comentários e considerações.

**Cena 1 : Quem narra e quem faz essa história?**  
**Aula do dia 12/04/02 - 6ª feira - 1 tempo**

*A professora pede para dar uma olhada nos cadernos para conferir a correção/revisão da prova e avisa que logo em seguida vai corrigir o trabalho da aula passada. Pede aos alunos para por a revisão da prova em cima da mesa. Vai de mesa em mesa dando o visto na correção. Ela aproveita para conversar com os alunos individualmente (dá uma atenção a cada um deles). Reflexões dos alunos durante a revisão: “esqueci a pasta”, “ Que trabalho? ”, “Pensei que era para te entregar”. A revisão da prova é um momento importante, valorizado pela professora. A turma hoje está tranqüila, continuam sentados, falando mas em uma tonalidade razoável. Tempo de duração dessa revisão: 15 min. P a próxima atividade diz de antemão que não haverá tempo para corrigir todo o exercício. Limitar-se-á à primeira questão. Faz a chamada. Pede silêncio . Pede aos alunos para pegar as duas versões. Diz que vai começar a aula. Começa a correção: Lembra que a proposta do exercício era comparar as 2 versões. Primeira questão: Idéia principal e argumento do autor de cada texto Lembra ainda que são extratos (“pedacinhos”) de textos sobre o processo de independência*

---

229 Utilizei os seguintes recursos gráficos: Letra P para a professora; A para alunos individuais diferenciados por um número (A1, A2, a3, etc), T para a turma. As falas dos diálogos foram numeradas por linhas para facilitar os comentários e considerações. As anotações de ordem mais geral, correspondente a parte mais descritiva estão em itálico.

1 P: Quando a gente pede a idéia principal do texto o que eu estou pedindo é como a temática foi abordada por cada um dos autores.

2. A: Não estou entendendo a diferença

*Muitos alunos sem a folha. P tenta redistribuir folhas...Pede a um aluno que leia em voz alta o primeiro texto. P interrompe a leitura e faz observações sobre o conteúdo do texto: “Novas imposições”. Outro aluno continua a leitura. Enquanto segue a leitura P faz mímica das ações que estão sendo descritas no texto. Um aluno gostaria de avançar na reflexão ( comparando diretamente as versões) P elogia mas pede para aguardar um pouquinho. P que já corrigiu este exercício em casa comenta e explora algumas respostas. Alguns alunos dizem que ele (D.Pedro I) estava com dor de barriga e mau humor...) Cuidado o autor não disse nada disso. Emerge uma discussão para saber se o gesto, o ato em si foi repentino*

3 P: O que vocês identificam?

4 A: Dá destaque ao ato da Independência

5 P: Mas não poderia ser eu que destaquei esse trecho?

6 A: Mais detalhado

7 P: Isso foi super engraçado porque alguns alunos acharam mais detalhado o primeiro texto e outros alunos acharam mais detalhado o segundo texto. A análise é “mais detalhada” é furada.

8. P: Quem foi considerado responsável pela independência neste texto?

9. A: D.Pedro

*A professora coloca as respostas até então dadas pelos alunos no quadro-negro: descrição dos atos da proclamação e ato súbito. Frente as dificuldades encontradas pelos alunos resolve mudar de estratégia e ler o segundo texto. Propõe que a leitura comparada pode ajudar a identificar as idéias principais de cada autor. Leitura do segundo texto. Imediatamente uma aluna afirma que “ viu aqui ( segundo texto) são homens e no outro, o homem. P dirige-se a uma aluna e pergunta a idéia deste primeiro parágrafo*

10. A: Responsável pelo processo de Independência homens de elite (“categorias mais importantes da sociedade”)

11. A1: Eu acho que o primeiro texto põe a responsabilidade só em D.Pedro e o segundo já coloca a responsabilidade mais geral

12. P: (*voltando ao primeiro texto*). O autor do primeiro texto ao colocar o peso todo na figura de D.Pedro I não seria uma idéia central, principal deste autor?

13. P: Quando eu escolhi esses trechos eu tentei pegar trechos representativos do autor. Mas vocês podem confiar em mim ou irem nas obras e ver se eu fui fiel ou “safada”. Posso ter raiva de um ou de outro.

*Quando ia continuar tocou o sinal...*

**Cena 2: Por que narrar essa história e não outra?**

**Aula dia 16/04/02 - 3ª feira - 2 tempos**

*A turma está em círculo. P faz a chamada, devolve alguns trabalhos.*

*Pede que os alunos peguem o texto. Independência brasileira. Caderno aberto, texto das 2 versões. Verifica se todos estão com o material*

**14.** P: Tá difícil. Eu não vou gritar não. Vamos colaborar que já está ficando chato. Se vocês têm a intenção de ter algum intervalo hoje, é melhor colaborar”

*Lembra a atividade. Pede que uma aluna leia a 1ª Questão.*

*Propõe algumas perguntas. Que perguntas vocês fariam para comparar esses textos. Acho que na aula passada isto tinha ficado meio confuso.*

**15.** A2: Quando? Porque? Onde?

**16.** A1: Quem?

*Em conjunto escolhe-se Quem? Como?/Porque? Para perguntar a cada texto.*

**17.** A: (tentando responder a primeira questão)D. Pedro indignado com as atitudes da coroa portuguesa decretou a independência sob emoção”

**18.** A1: Não agüentava mais a pressão sobre o Brasil

*Retoma a passagem do texto: “Novas e humilhantes imposições. Propõe contextualizar mais um pouco. Pergunta se alguém sabe o que está acontecendo para justificar essa frase. O que ocorreu em 1808? Alguém sabe porque eles vieram para o Brasil? P contando esta passagem da história européia .A briga é o tempo todo entre a França e a Inglaterra. Lembra que nós falamos de Revolução Francesa e paramos com a subida de Napoleão. Fala do Bloqueio continental. Pergunta se os alunos sabem. Portugal está metido com a Inglaterra até os cabelos. com a vinda da família real começa uma história bem diferente aqui na colônia. A Inglaterra cobra esta ajuda dada a coroa portuguesa [Aparentemente os alunos já têm noção do processo de independência do Brasil.]*

**19** A: Cobra como?

**20.** P: Isto significou o fim do pacto colonial. Taxas mais baixas para os produtos ingleses. A Inglaterra se beneficiou de muitos privilégios. Eu li isto numa fonte bem segura: O Brasil na época era a 3ª área produtora. O Brasil passou a ter um outro status.[Continuando a sua narrativa.]1820. Revolução do Porto. Vocês acham que a burguesia portuguesa estava satisfeita com a coroa portuguesa? Se a corte está aqui, que lugar fica mais importante? Exige a volta da corte e pressiona para diminuir, revogar as liberdades, privilégios da colônia (autonomia administrativa), nesse território que hoje é o Brasil

**21** A: De certa forma D.Pedro gostava do Brasil.

*Passa-se a análise do texto 2*

**22** P: Quem foi o responsável pela Independência?

**23** A: A elite junto com D.Pedro I – isso não foi dito, mas subtende-se

**24** A2: O primeiro texto narra a parada lá, apenas o momento. Ele não fala das outras pessoas. Rolava um contexto antes

**25** P: Em algum momento este autor (do primeiro texto) faz referência a outros grupos da sociedade?. Ele praticamente põe a autoria do ato apenas em D.Pedro

26 A: Mas para mim é óbvio que o rei não podia ter feito isso sozinho. Depende da cabeça de quem vai ler. Estudantes de história sabem que não é por aí...

27 P: Mas isso é a sua opinião. Muitos acreditam na versão do Pinto (autor do primeiro texto).

28.A: Eu só estou dizendo que depende da cabeça de quem lê...

*Discussão sobre a distinção entre as idéias do autor e as idéias do leitor...Este aluno pontua algo importante: o papel do leitor na construção do sentido...Volta-se ao texto 2: Como? Por que?*

29 A: “Evitar anarquia” (cita o texto)

30 A1: Maior vacilo colocar a anarquia como bagunça

31 A2: Por que para os republicanos anarquismo é anarquia.

32 P: *Pêra aí* ^... Anarquia quer dizer ausência de governo

33 A: A palavra anarquia já era usada antes de existir o movimento anarquista?

34 P: Orienta para procurar no dicionário etimológico. Indica um da Fronteira que tem na biblioteca da escola.

35.A: O Brasil nunca deixou de ser dependente da colônia. O povo brasileiro poderia ficar muito revoltado. Esse pessoalzinho da elite queria se separar de Portugal e antes que o povo se revolte, o que atrapalharia os seus interesses...

36 P: Essa história que a população estava revoltada.. O texto não fala isso. Eles querem a independência porque eles querem a liberdade de comércio.

37 A3: O segundo texto chama atenção para as condições sociais , econômicas e políticas: social (revolta), econômico (comerciais) e político (autonomia administrativa)

38 A4: Eu não entendi ainda o problema do povo se revoltar?

39 P: OK. Mas antes eu queria dar algumas informações. Na América Espanhola. Vocês sabem como se deu a independência nas colônias espanholas? Muito conflito, muita guerra e implementação da República. Não havia aqui esses movimentos populares. Mas a elite tinha medo que ocorresse aqui o que está acontecendo a sua volta.

40 A: Não tinha o interesse da elite de América do Sul de se tornarem uma grande potência como a Europa, na América Sul .(Parece que o Bolívar sim..)

41 P: Era o que eu estava tentando explicar. Existem duas versões para isso. Todos duas excluem o Brasil  
Primeira versão: Não aconteceu porque esta colonização não se deu de forma contínua. 2ª versão: A Inglaterra interveio para impedir essa união Eu não tenho informações para me posicionar

42 A: Minha pergunta sumiu...

43 P: Qual era já a sua pergunta? Ah sim, vamos lá. Quem fazia parte da elite brasileira nesta época? A cana já está decadente, o ouro, também decadente, o tabaco...Estas produções eram produzidas como?

*Um aluno se espanta com o fato de trocarem tabaco por pessoas...]*

*Outro aluno: é trocar mercadoria por mercadoria...Isto é o capitalismo*

*P reage com o final de intervenção...*

*Um aluno está incomodado, querendo saber como as coisas se passavam na concretude.*

44. P: *(tentando explicar)*. Isso tudo começou por que estava falando da exportação. Que mudanças eles queriam?

45 A: Se o povo se revoltar, seria uma independência que iria beneficiar o povo

46 P: Eles fizeram a independência para evitar que o povo se revoltasse?

47 A: Sim

48 P: Algumas vezes povo aparece como sendo os escravos, ex-escravos, trabalhadores pobres.

49 P: Esta elite não quer transformações sociais. Esta é a idéia principal do segundo texto

*Escrevem no quadro semelhanças e diferenças entre os dois textos e monta junto com os alunos o quadro comparativo*

*Semelhanças: Ambos estão querendo contar e explicar a Independência. Insatisfação (os alunos tinham proposto indignação) com o domínio da coroa portuguesa*

*Diferenças: O primeiro texto (centra a explicação na primeira pessoa) aponta para a via do indivíduo e o segundo analisa o contexto social. A linguagem do primeiro texto promove o heroísmo uso de adjetivos como impetuoso, altivo. P chama atenção para o tom dramático dado pelo conjunto de adjetivos. Já o segundo texto começa com a narrativa, mas não é narrativo ..P*

50. P: O segundo texto é neutro?

51 A: Não

52 P: Por que?

*Os alunos não percebem bem a posição da autora (visão de mundo, de sociedade, de história)*

53 P: O segundo texto tem uma maneira de ver essa sociedade quando fala em dominado e dominante

*P chama atenção para a não-neutralidade dos autores mesmo quando eles não utilizam uma linguagem tão carregada como a do primeiro texto Terceira questão Um grupo de alunos se identificou com o primeiro texto. Justificação: Concordamos um pouco. Acho que tem um pouco de verdade nos dois textos. No primeiro texto não concordamos com a visão heróica do D.Pedro*

54 P: E com que vocês concordaram?

*Os alunos não souberam responder*

*Sobre o 2º texto.*

*Alguns alunos disseram que acharam um texto sem nexos*

55 : Quando for assim me chamam porque dificilmente eu vou dar um texto sem sentido

56 P: Eu não posso dar nota em opinião, tem que justificar.

57 A: Sobre o primeiro texto, tentando resgatar um ponto positivo neste texto. A indignação de D. Pedro estaria representando a indignação geral de uma população brasileira

58 P: Eu não sei se dá para deduzir isto pelo texto

59 A2: Critica o primeiro texto: Ele fala só de D. Pedro e não da sociedade como um todo.

*A professora dirigindo-se ao aluno que positiva o primeiro texto:*

60 P: Você não estaria atribuindo ao autor uma idéia sua?  
(*Voltando-se para turma*) Vocês acham que é possível, como dá a entender o texto, uma só pessoa representar a sociedade?

61 T: Não!

62 P: Isto não seria um caminho para discutir, comparar os dois textos.

63 A3: O texto 1 não aponta questões fundamentais para compreender o processo de independência.

*A professora parece gostar desta explicação.*

64 A: (falando em nome do outro grupo de alunos/as que se identificou mais com o primeiro texto)  
Achei mais emocionante. Não é que o primeiro explique melhor, mas ele passa mais emoção.

*P respeita a posição do grupo, mas acrescenta: detalhar o dia da Independência não é o problema, o problema é o que ele oculta P dá a palavra para os alunos que se identificaram mais com o segundo texto:*

65 A: Tem uma visão mais óbvia, mais realista. Um texto completa o outro

66 P: Será mesmo mais “óbvia”? De que maneira?

67 A: (tentando explicar) Primeiro ocorre o processo e depois a simbologia.. Relaciona com a Inconfidência mineira O texto 1 não é uma mera descrição. Ele centraliza na pessoa de D. Pedro

*Um outro aluno toma a palavra e lembra que o primeiro texto também fala de processo, só que esse processo é significado diferente.*

68 A: (*que se identificando mais com o primeiro texto*): Porque o segundo texto é incompleto

69 P: Porquê ? Do que vocês sentiram falta no segundo texto?

70 A: Será que esses homens do segundo texto marcaram....

71 P: Uma pessoa sozinha não transforma toda a sociedade. Mas de qualquer maneira a figura de D. Pedro I desempenhou um papel importante

### **Cena 3 : Sem perder o fio da meada**

**Aula do dia 21.05.02 - 3ª feira - 2 tempos :**

*A professora inicia a segunda etapa da aula*

**72 P :** Vamos retomar no século XIX. Nós já vimos um pouquinho sobre a independência. E agora nós vamos recuar um pouquinho...Vamos estudar o período de 1808-1840. Abram o caderno e vocês vão fazer anotações da minha aula expositiva. Este exercício é muito importante. Para anotar é preciso organizar a informação. Selecionei aquilo que considerei essencial para compreender e viver nesse país. Mas vamos também treinar outra coisa: pensar rápido sobre as informações. Vocês já estiveram em situações que tem que pensar muito rapidamente?

**74 A:** Sim, televisão

**75 P:** Fala um pouquinho do formato da informação. Fragmentado, não é contínuo, tem notícias trágicas intercaladas de notícias *lights*.

*A professora mostra a importância desse tipo de atividade de anotação. Explica atividade.*

Eu sei que isso é ainda muito difícil, então nós vamos começar devagar e investir nisso. Vamos fazer por etapas: A primeira versão é individual e no caderno. Essa aula que eu vou começar agora eu vou trazer informações que muitas vezes não sei mas de onde eu tirei por que já trabalhei várias vezes isso...Mas de qualquer maneira quando eu fui organizar minhas anotações eu me baseei em um livro que eu gostaria que vocês anotasse: História do Brasil, Boris Fausto é uma versão de história bastante consagrada, não que não seja também contestada. Não vou trazer polêmica mesmo que de vez em quando poderei trazer mais de uma versão. Vamos lá. Eu marquei aqui 1808. O que está acontecendo em 1808?

**76 A:** A família real portuguesa chegou no Brasil (a corte portuguesa)

**77 P:** Por que eles vieram para o Brasil

**78 A:** Portugal estava devendo à França

**79 P:** Não é bem isso não. A corte portuguesa veio fugida da invasão de Napoleão.

*A professora fala do bloqueio Continental/ proibição do comércio dos países europeus com a Inglaterra*

**80 A:** Por que Napoleão está agindo dessa maneira?

**81 A2:** Por que a Inglaterra estava comercializando muito, já era industrializada e isto estava incomodando

**82 P:** E a França já estava industrializada?

**83 A:** Estava começando, mas não tinha concorrência. Foi uma medida de protecionismo levada ao extremo

**84 A2:** Mas por que Portugal?

**85. P:** Mas ele não invadiu só Portugal, nós não vamos estudar Napoleão, posso indicar bibliografia. Para nós aqui o que interessa é a invasão de Portugal.

**86 A3:** Eles invadiram Portugal

**87 P:** Eles quem? Eu tenho o maior medo de "eles"

**88 A3:** Napoleão e suas tropas...

**89 A4:** Mas professora eu não entendi muito bem... Napoleão invadiu Portugal. Mas eles não tinham acordos. Eles não poderiam entrar do anda..

**90 :** Poderiam sim..

**91: A2:** É guerra

**92 P:** Efetivamente antes da invasão tiveram tentativas de fazer acordo, negociações entre Portugal e a Inglaterra. Aliás, alguns historiadores acham que ação de D João VI teria sido bem induzida. D. João VI não seria tão "limitado" como passa a imagem com a qual ele que entrou para a história. Portugal já vinha mantendo uma relação de dependência. Eu não tenho nenhuma informação sobre o fato de Portugal ser mais importante para a França.

**93 A2:** Por que a França estava tão grande que conseguiu invadir tudo?

**94 P:** Tinha necessidade e interesse da burguesia, mas eu não queria que a gente ficasse discutindo as invasões napoleônicas

A professora faz uma breve síntese da Revolução inglesa  
Napoleão veio como recuperar o tempo perdido para a burguesia. Mas eu quero colocar duas questões:

**95 P:** Portugal era industrializado naquela época?

**96 T:** Não, estagnou...

**97 P:** Por que se fala tanto de D. João VI?

**98 A5:** Ele fez o Brasil Reino Unido

**99 P:** Ele não veio só para o Brasil. Com a vinda dele mudou muita coisa

**100 A1:** O quê?

**101 P:** Muito bem agora vamos estudar essas mudanças. Vamos escolher um subtítulo? Vocês não acham que o subtítulo ajuda a organizar o pensamento?

*Algumas propostas dos alunos para o subtítulo: "Mudanças de um palácio a outro", "As transformações de D. João VI", "A fuga que mudou o Brasil"*

**102 P:** Mas quem se transformou? D. João?

*Depois de muita discussão chega-se a um consenso: "As transformações ocorridas na colônia com a vinda da corte portuguesa". O emprego da palavra corte foi bastante debatido. A professora justifica a sua preferência pelo fato dele ser menos pessoal do que D. João VI. Momento de descontração. Contam-se muitas fofocas sobre a vinda da família real. A professora preocupa-se como tempo:*

*Assim a gente vai levar 1 ano. Durante muitos anos eu ensinei que vieram umas 15 a 20 mil pessoas. Mas eu li recentemente uma pesquisa de um historiador que pesquisou na Torre de Tombo em documentos e parece que teria vindo umas 1000 pessoas. Agora o importante é pensar no impacto na cidade do Rio de Janeiro*

**103.A4:** Mas muita gente pode ter vindo sem estar registrado..

**104 P:** Tudo bem, mas como afirmei 15/20 mil pessoas. Vamos agora listar algumas dessas transformações

**105 A3:** Foram construídas umas paradas

**106: A2:** O Brasil se tornou Reino-Unido

**107 P:** Isso, não foram as primeiras coisas, mas não importa. Vamos listar sem se preocupar com a ordem cronológica. Isto ocorre em 1815. Dava ao Brasil a categoria de Reino-Unido. Não estamos falando de Independência.

**108 : A3:** Ele fica entre colônia e reino...

**109 A6:** Isso significa que o Brasil passou.

**110 A2:** Abertura dos Portos.

**111 P:** Ah isso é uma coisa muito importante. Ele faz isso logo que ele chegou em 1808. Em 1808 acontece logo a "Abertura dos portos para as nações amigas". Mas vamos entender o que é isso?

**112 A3:** É que antigamente o Brasil só podia comercializar com Portugal. E a partir de então o Brasil pode comercializar com outros países

**113 P:** Isso é a quebra do pacto colonial

**114 A4:** Com todos os países?

**115 P:** Com os países que Portugal mantinha relações comerciais.

**116 A:** Como assim?

**117 P:** Ora, o Brasil estava tendo nesse momento por exemplo relações com a França? Não é?

**118 A:** Portugal começou a comercializar com a Inglaterra

**119 P:** A Inglaterra foi a maior beneficiária desse acordo.

**120 A:** A Inglaterra obrigou...

**121 P:** "Obrigou" talvez não seja o melhor termo... Prefiro pressionou. D. João VI quando chega no Brasil e encontra uma situação de contrabando. Logo à abertura de portos permite diminuir o contrabando. Será que foi para ceder as pressões da Inglaterra? Isso traria também lucro para o Portugal. Dois anos depois acontece alguma coisa que vai beneficiar ainda mais a Inglaterra.

**122 A:** É um acordo que obrigava o Brasil a comprar "patins de gelo".

**123 P:** É quase isso... Em 1810, Portugal e Inglaterra assinam um contrato que permitiu que os produtos ingleses tivessem taxas inferiores aos produtos portugueses. Consegue menor taxa para produtos ingleses entrarem no Brasil.

**124 A:** Foi com o Brasil ou com Portugal?

**125 P:** Brasil existia?

**126 A:** Não.

**127 P:** Então alguém podia fazer tratado com o Brasil.

**128 A:** O tratado de aliança é importante?

**129 P:** Vamos lá ver o que tem de importante. Ele obrigava a Coroa portuguesa a limitar o tráfico de escravos...

**130 A:** E o que tem a ver com isso?

**131 P:** (*pedindo silencio*) A Luiza disse que não entendeu ainda este tratado. Mas antes eu quero ouvir as perguntas. 1810: a Coroa portuguesa assina dois tratados com a Inglaterra. Esses tratados tem vários itens. Eu não conheço todos os itens. Destacamos o da taxaço. O outro tratado vai definir, por exemplo, os direitos do cidadão inglês no império português e a primeira medida de contestação, limitar ao tráfico...

**132 A:** Por que a Inglaterra vai querer isso?

**133 A2:** Para aumentar o mercado consumidor.

**134 P:** Não é só isso. Isto é sempre discutido...Mas os escravos se tornariam consumidores?

**135 A:** A mão de obra barata... O escravo era mais lucrativo...

**136 P:** (*provocando*)Então a Inglaterra estava pensando, preocupada no desenvolvimento?

*A turma está tumultuada. A professora pede silencio e retoma a questão dos tratados. "Passa a limpo a discussão".*

**137.P:** Falaram coisas aqui que não tem sentido: escravo não combina com indústria, com consumo. Só que isso não é suficiente... Vou trazer outras informações... A Inglaterra tem colônias que já aboliram a escravidão e estão produzindo produtos tropicais e esses comerciantes ingleses estavam descontentes e pressionando pois a concorrência era difícil. Se as colônias inglesas não podem ter escravos, ninguém mais pode ter. Ficou claro a história dos tratados. Bem agora vamos ver as transformações em termos de construção.

-teatro municipal

-jardim botânico

-fazer um Portugal 2

**138 A:** É a cultura européia.

**139 P:** As pessoas aqui já se espelharam na cultura européia?

Apesar de ser uma coisa bem "eurocêntrica" será que não trouxe coisas positivas também. A gente já se libertou dessa importação de idéias e hábitos pouco adaptada?

**140 A:** Trabalhar de terno e gravata

**141 P:** Isso...Pensem nos de Natal... Nozes...

*A aula está terminando. Quando a gente fizer aquele rolé pela cidade nós vamos ver muitas construções dessa época. A maior parte das imagens que nos temos dessa cidade vem dos desenhos dos artistas da "Missão francesa". A professora fala rapidamente do estilo neoclássico.*

**142 P:** O Rio está mudando, aumentado. Começa a surgir uma classe média.

Alguém consegue imaginar quem seria essa classe média?

**143 A :** Comerciantes?

**144 P:** Os comerciantes já existiam.

**145 A:** Médicos, arquitetas, professores etc.

**146 P:** A cidade está se enriquecendo. Entenderam...

*Anotaram tudo?*

*Então podem ir para o recreio.*

**Cena 4: Entre a busca do sentido e a construção da verdade**  
**Aula do dia 28.05.02 - 3<sup>a</sup> feira - 2 tempos**

*Cheguei quando a professora estava dando retorno da auto-avaliação de História. Ela comenta algumas críticas. Fala rápido.. Diz que vai dar nota no final porque ela considera que está muito atrasada na aula.*

**147 P:** 1820. O que aconteceu em 1820?

**148 A:** A gente falou que por causa da Revolução do Porto D. João VI voltou e deixou D. Pedro aqui.

**149 P:** O que acham que a elite que vivia aqui achou da decisão da corte: retorno do pacto colonial?

**150 A:** Iam detestar.

**151 P:** Eles vão começar a se articular.

**152 P:** O que acontece? Nós já vimos duas maneiras de contar essa história. Por que aí a gente chega onde?

**153 A:** Independência.

**154 P:** E aqui merece um subtítulo: "A independência política brasileira". Sobre as duas versões que nós estudamos, como elas explicam isso?.

**156 A:** Eu sei... Uma foi aquela gloriosa que D. Pedro recebeu uma carta...

**157 P:** Mas o que continha esta carta?

**158 A:** Não me lembro, mas sei que D. Pedro não gostou.

**159 A:** Versão de "agora chega".

**160 P:** Na versão "agora chega", isso Para alguns autores isso foi indignação de D. Pedro I em reação as exigências da corte. Quando ele descreve a cena (1<sup>a</sup> versão) o autor não nega o processo.

**161 A:** A versão fala que foi o momento imediato.

**162 P:** Mas não tem uma hora que o gesto... Ele pode levantar a espada, mas não vai resolver a independência. E a outra versão? Outros autores vão dizer o que?

**163 A:** Fruto de insatisfação de uma elite brasileira, para a elite que mora nesse território e pressiona D. Pedro I, não queriam perder as liberdades comerciais.

**164 A:** D. Pedro vai assinar a independência?

**165 P:** Que assinou não tem dúvidas. A discussão é sobre as motivações. D. Pedro I tinha duas opções: ou voltava para Portugal, ou ficava aqui como chefe político.

**166 A:** Então tipo assim...

**167 A4:** Alguns autores disseram que ele (D. Pedro I) tinha interesses pessoais.

**167 P:** A 2ª versão...

**168 P:** O Brasil virou uma república gente? Não ele continua....  
A gente pode dizer que as elites brasileiras não gostaram?.  
Vamos falar mais algumas coisas desse processo de Independência.  
Quem foi o herói da Independência

**169 A:** D. Pedro?

**170 P:** Não teriam outros? Muita gente que estuda a nossa independência compara com outros países de América latina dizendo que não houve luta. Mas houve luta sim. Não houve uma mobilização popular.

**171 A:** Mas eles (brasileiros) não queriam colocar um imperador daqui?

**172 P:** Mas pensa. Quem está liderando o processo? As elites.  
A escravidão acaba? Eles industrializaram o país? Eles tentaram mudar alguma coisa: Essa elite quer alguma coisa a mais que garantir liberdade comercial.  
A essa elite não interessava que os escravos participassem. da libertação do Brasil. Mas isso não quer dizer que não houve lutas. Vou falar de algumas regiões como a Bahia. Nessa região ainda existia uma concentração de forças portuguesas que vão resistir a esse movimento de independência.

**173 A:** Não entendi essa parte.

**174 P:** Aqui o Brasil não houve luta popular...

**175 A:** Mas quem lutou contra o exército português?

**176 P:** Diferentes pessoas. Até escravos...

**177 A:** Eram os senhores que escolhiam os escravos.

**178 P:** Isso eu não tenho informação, estou supondo.

**179 A:** Eu só não entendo como o exército brasileiro tinha estrutura...

**180 P:** Vão vir mercenários ingleses lutar a favor da Independência. Até julho de 1823 terminou a luta na Bahia, marco do fim da luta. Tem pessoas que acham que essa data....

**181. A:** Aí que começa mesmo a Independência?

**182 P:** O que você quer dizer com “começa mesmo”? O Brasil já está fazendo coisas sozinho há muito tempo.

**183 A:** Você falou numa heroína...

**184 P:** É Maria Quitéria...

**185 A:** Você falou que a Inglaterra veio ajudar.

**186 P:** Não eu não falei que a Inglaterra veio aqui. Não houve uma ação, uma intervenção do governo inglês. Vieram mercenários.

Volta à heroína. *Ela mostra uma foto da Maria Quitéria (sinhazinha).*

Quando contam a história dela, dizem que ela andava armada, enfrentava feras, andava a cavalo. Vai fugir de casa, é a nossa Joana d'Arc ... Ela luta e chega a ser condecorada por D. Pedro I.

Yuri você me perguntou quem participou da luta... É meio difusa. Teve mulheres (Maria Quitéria), comerciantes, escravos.

Na hora de escrever a história oficial foi privilegiado o espaço de luta ou o espaço do acordo?

**187 A:** O espaço do acordo.

**188 P:** Nesse sentido eu até concordo com a idéia que 3 de julho....

**189 A:** Se a resistência pudesse ter revertido a situação...

**190 P:** Isso aí. Mas você não acha independência tem a ver com patriotismo, quem suou mais a camisa? D. Pedro I? ou os comerciantes, escravos e até as mulheres? Nesse lugar houve uma mobilização popular... não foi só na Bahia. Teve também no Sul. Agora eu quero que a gente coloque outro subtítulo. Vocês acompanharam o golpe que se deu recentemente no Venezuela?

**191 A:** (narra os acontecimentos) Tentativa de golpe sem êxito. O golpe tinha sido aprovado pelos Estados Unidos.

**192 P:** Chama atenção que o golpe não deu certo porque entre outras coisas nenhum outro país vizinho reconheceu o novo governo golpista. Os países vizinhos não reconheceram, não aceitaram. O que eu estou querendo dizer com isso é que nosso governo brasileiro tinha que ser reconhecido pelos outros países de peso, daquela época.

**193 A:** Mas a Inglaterra ajudou...

**194 P:** Isso aí vamos ver (*subtítulo*)"O reconhecimento internacional da Independência brasileira os dois primeiros países a reconhecer o Brasil foram os Estados Unidos e a Inglaterra.

**195 A:** Reconhecer o que?

**196 P:** A nova nação independente. Um novo país no pedaço. Mas eles não reconheceram de graça não. A vida é dura...Como os Estados Unidos fizeram alguns tratados comerciais em 1824 trazendo alguns benefícios para este país. Olha os Estados Unidos chegando... Agora eu vou falar da Inglaterra. A Inglaterra...

**197 A:** Impor?

**198 P:** Impor é relativo. Ninguém estava armado, mas num certo sentido é imposição sim. Se o governo brasileiro tivesse maior poder de barganha talvez não necessitasse alguns pontos desse acordo. (*Volta a falar da*

*Inglaterra*). Na prática a Inglaterra já tinha reconhecido desde 1822. Mas formalmente... Esse pedaço da história do Brasil é fantástico...D. Pedro I renova os tratados comerciais que haviam sido assinados por D. João VI. Lembra do tratado que diminuía o preço das taxas de produtos ingleses importados. Mas não teve só isso não. A Inglaterra fez uma coisa interessante: intermeia o reconhecimento por Portugal da Independência do Brasil. Portugal reconhece em 1825 a Independência do Brasil sob duas condições. 1ª: o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libra esterlina... O que os interessava é que este valor correspondia a uma soma muito alta. Adivinha quem emprestou o dinheiro?

**199** A: Inglaterra...

**200** P: Ah vocês são espertos... E sabe para quem Portugal estava devendo muito dinheiro?

**201** A: Inglaterra.

**202** P: Estamos vedando o nascimento da dívida externa brasileira. Ainda bebê, já estamos nos endividando de forma significativa.

A 2ª imposição foi algo menos importante, mas interessante. O Brasil faz contatos com Angola... Para se tornar um reino unido. Não sei se isto era um movimento de elite ou mais popular...

Impedimento do Brasil a se associar nem apoiar nenhuma outra colônia portuguesa. Isso implica cortar as aproximações com Angola.

### **11.3.1. Nos bastidores das cenas**

Tendo em vista os limites desta pesquisa e o recorte escolhido limitar-me-ei a tecer alguns comentários procurando relacionar com as algumas das questões relativas ao espaço discursivo da sala de aula suscitadas pelas contribuições dos enfoques privilegiados em cada uma das seções que constituem esse capítulo.

Uma primeira e breve apreciação diz respeito à especificidade do tipo de atividade observada que permite considerar a aula como um gênero discursivo particular. Os rituais didáticos do início de cada aula (chamada, verificação do cumprimento das tarefas) as posições diferenciadas em relação ao texto do saber de cada um dos atores envolvidos, a difícil gestão do tempo, da disciplina e da comunicação, a construção do texto do saber a partir da relação estabelecida entre professor e aluno, presentes nas aulas observadas e analisadas são específicas dessa ordem discursiva em foco. Essa constatação não impede que alguns desses elementos assumam certas particularidades em função das ações dos atores envolvidos. No caso observado, a relação didática estabelecida entre os sujeitos e os saberes possui características que extrapolam, no meu entender, as convenções discursivas específicas de uma aula qualquer, apontando pistas para a impressão

da marca individual da professora em questão, no que diz respeito, por exemplo, à sua concepção de conhecimento e/ou as condições de trabalho concretas oferecidas pela instituição escolar onde atua e que lhe permitem estabelecer esse tipo de relação didática.

Para os fins desta pesquisa, interessa-me menos sublinhar aspectos da função relacional do discurso do que perceber a sua função ideacional no que diz respeito às modalidades assumidas na construção do saber histórico escolar e mais precisamente sobre um determinado acontecimento tradicionalmente associado ao nosso - brasileiros- campo de experiência. Como o texto do saber construído no processo de transposição didática interna reelabora o novo texto do saber, em especial as questões relativas ao tempo histórico e à organização dos conteúdos ensinados? Como interferem os processos de textualização nesse nível do processo de transposição? Como os textos de saber observados lidam com as tensões inerentes a esse saber, isto é entre fragmentação e totalidade, sentido e verdade, compreensão e explicação, objetividade x subjetividade?

A seqüência de sete aulas em torno da temática da independência que serve de amostra discursiva para pensar as questões acima colocadas deve ser entendida como parte de um todo maior de aulas e temáticas que compõem a proposta curricular para o quarto ciclo trabalhada pela professora e de cuja concepção ela participou ativamente. Coerente com sua posição teórica e sua leitura crítica dos PCNs de história, nessa proposta a seleção, organização e delimitação dos saberes históricos a serem ensinados, não estão baseadas em eixos temáticos, mas sim em critérios que respeitam a ordem cronológica dos fatos históricos selecionados. Essa modalidade de organização dos saberes-a-ensinar, em geral, associada de forma mecânica à concepção tradicional é assumida pela professora cujas aulas forma observadas, como opção teórica-metodológica. A passagem abaixo extraída de um texto de sua autoria anexado a sua proposta curricular explícita de forma inequívoca a sua tomada de posição no debate entre as diferentes matrizes historiográficas e disciplinares em disputa já mencionadas anteriormente.

A atribuição de uma linearidade intrínseca à opção cronológica parece partir de um equívoco em associar este caminho a toda uma concepção tradicionalista da história. É importante esclarecer que nossa escolha não significa crítica a priori da produção acadêmica ligada à história-problema, pelo contrário. Em termos gerais, a história-problema representou importante avanço em relação à história positivista tradicional, bem como em

relação ao dogmatismo e mecanicismo com frequência presentes na historiografia marxista. Não há por que não trazer essa produção para sala de aula, ainda que se trabalhe – a princípio - com um ordenamento cronológico dos temas históricos.

Em termos de história do Brasil, o quarto ciclo (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) na proposta curricular trabalhada pela professora em foco, corresponde ao ensino das transformações e permanências da sociedade brasileira a partir do final do século XVIII em diante. As aulas observadas fazem parte de uma unidade intitulada "Independência política do Brasil"<sup>230</sup>.

A leitura da transcrição do texto do saber construído pela professora em conjunto com os/as alunos/as correspondente ao bloco das sete aulas permite identificar a unidade de sentido contida na trama narrada sobre o processo de independência. As duas primeiras cenas (linhas de 1 a 71) — "Quem narra e quem faz essa história?" (aula do dia 12 de abril) e "Por que narra essa história e não outras?" (2 tempos de aula/do dia 16 de abril) — introduzem a temática com uma discussão historiográfica sobre diferentes versões do dia sete de setembro centrada na questão dos sujeitos históricos/protagonistas desse episódio da nossa história. Após um intervalo de mais de um mês, durante o qual os textos do saber ensinado concentraram-se na problematização de algumas questões atuais da sociedade brasileira<sup>231</sup>, a temática do processo de independência é retomada, passando a ser o centro do debate e a principal intriga narrada durante as quatro aulas que se sucederam. Esse segundo bloco de cenas /aulas analisadas (linhas 72 a 202) — "Sem perder o fio da meada" (2 tempos de aula do dia 21 de abril) e "Entre a busca de sentido e a construção da verdade" (2 tempos de aula do dia 28 de abril) — correspondem à narração da trama do processo de independência de 1808 a

---

230 "Essa unidade inclui : Conjurações Mineira e Baiana, independência política do Brasil. E tem como temas correlatos: a construção do mito Tiradentes, versões historiográficas, história das revoltas populares no Brasil (o brasileiro tem realmente uma índole conformada e pacífica? Mudanças sociais e políticas trazidas pela atividade de mineração , barroco no Brasil , patrimônio histórico, vinda da família real ao Brasil, neoclacismo".( Proposta curricular trabalhada pela professora P2)

231 O espaço de mais de uma mês que separa os dois blocos de aula analisados justifica-se pela introdução de um trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia sobre a temática da terra intitulado Terras Brasileiras ( aulas dos dias . 30 de abril, 3, 7 10, de maio) Os alunos foram solicitados a procurar em jornais e revistas questões atuais que estivessem relacionadas com a problemática da terra. O objetivo dessa atividade era "levantar questões do presente que motivassem e justificassem o estudo do século XIX no Brasil, período onde o Brasil começa a se formar"(P2). Foram destacados e discutidos durante as aulas os seguintes temas: o MST, o movimento dos sem teto, os problemas de urbanização, racismo e desigualdade social e a política das quotas). Os debates foram sempre muito animados e ocuparam mais tempo do que previsto na programação da professora

1825<sup>232</sup> durante o qual outras diferentes sub-tramas são narradas como por exemplo, a vinda da Família Real (linhas 76 em diante) com o intuito de contribuir para a construção de sentido da trama principal. Em cada uma dessas intrigas observa-se uma articulação e dosagem de diferentes ingredientes (sujeitos, conceitos, acontecimentos, noções temporais, tipos de exercícios, etc). O enfoque desta pesquisa permite colocar algumas questões sobre essa modalidade de seleção e organização dos saberes históricos escolares que merecem ser exploradas: essa forma de dessincretização do saber é apenas o resultado de uma opção teórica de um sujeito particular ou reflete uma necessidade da dinâmica desse saber nessa esfera específica de didatização? A busca de sentido intrínseca à natureza desse saber não seria responsável igualmente pela manutenção da seqüência cronológica, da periodização clássica apesar das críticas contundentes a essa concepção de tempo no plano da noosfera?

Esse tipo de seleção e delimitação garante a manutenção da estrutura narrativa do saber histórico ensinado que está na base da compreensão e da atribuição de sentido aos fatos que estão sendo narrados. Exemplos como o do trecho do texto do saber ensinado entre as linhas 110 a 124, que narra a Abertura dos Portos, ou a passagem entre as linhas 76 e 94 que trata da vinda da família real para o Brasil corroboram essa afirmação. Percebe-se que a dessincretização do saber histórico em unidades de sentido ou tramas/sub-tramas opera com a manutenção das relações causais entre os fatos narrados de tipo "um por causa do outro". A satisfação da necessidade de busca de sentido permanentemente solicitada pelos alunos através de questões do tipo: "como assim"? (linha 116) "Cobra como?" (linha 19) "O quê?" (linha 100), "Mas por que Portugal?" (linha 84), "Por que Napoleão está agindo dessa maneira?" (linha 80) ou nas falas como por exemplo das linhas 38, 130, 132 aposta na capacidade desses sujeitos em acompanharem uma história, base da inteligibilidade narrativa. Interessante observar como esse tipo de inteligibilidade por sua vez mobiliza valores, interesses, representações dos alunos, responsáveis igualmente pela coerência do texto. Dessa forma os sujeitos, protagonistas das ações narradas são percebidos

---

232 Inicialmente estava previsto que as aulas expositivas abarcassem um período mais longo (1808-1840) como indicado na linha 72. Por questões de tempo a professora resolveu mudar de estratégia.

como sujeitos históricos movidos por sonhos, interesses, projetos e sentimentos (linha 17, 21, 150, 165, 167).

Esse caminho de busca de sentido indica que a possibilidade de inteligibilidade do mundo passado e presente oferecida pelo ensino de história não se faz assim, em oposição à inteligibilidade do senso comum. Ao contrário, é justamente através do movimento aparentemente contraditório de aproximação/identificação e de distanciamento/estranhamento em relação ao passado que o mundo vivido assume significado, que as questões atuais podem ser entendidas na sua tessitura temporal. A busca de entendimento da invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão de um aluno expressa na sua fala (linha 89) ou a procura da compreensão da ação do exército brasileiro no momento da Independência, manifestada por um outro (linha 179) dão visibilidade a esse movimento que está na base da relação estabelecida com o passado no registro do "como se" (Ricoeur 1997), discutida na primeira parte deste estudo, indispensável na construção da identidade narrativa..

Um outro aspecto que merece ser sublinhado nesse tipo de modalidade de dessincretização do saber ensinado que se preocupa em garantir a unidade de sentido dada pela estrutura temporal da narrativa diz respeito ao fato dele oferecer pistas para a superação da tensão entre fragmentação e totalização do saber histórico. Por um lado, a manutenção da unidade de sentido permite que a delimitação necessária do saber a ser ensinado não acarrete a fragmentação do saber em diferentes histórias que se desdobram e se desenvolvem paralelamente sem estabelecerem laços causais. Por outro lado, a idéia de trama contida nessa proposta de delimitação tende a articular os diferentes ingredientes que compõem a intriga assegurando um nível de totalidade provisória que se constrói na tensão entre passado e futuro, a despeito da escolha e das ênfases atribuídas a essas variáveis.

Quanto à escolha dos ingredientes ou variáveis, interessante observar, no caso observado, a ênfase colocada no papel desempenhados pelos sujeitos, autores e atores das intrigas narradas. Em diferentes passagens do diálogo travado entre a professora e a turma, em especial nas duas primeiras aulas/cenas focadas, (linhas de 8 a 27) nota-se que a discussão gira em torno da responsabilidade atribuída aos diferentes atores no processo de independência. Não seria possível pensar essa discussão como uma possibilidade de incorporar e reelaborar didaticamente a

tensão entre estruturas e atores na explicação das ações sociais questionando dessa forma, a tendência em considerar essa esfera de didatização como avessa ao trato da complexidade?

O esforço da professora em estabelecer uma relação entre a ênfase em determinados sujeitos/protagonistas das histórias contadas e a concepção de história dos autores/narradores dessas histórias narradas percebido ao longo das aulas - linhas 1, 50, 53, entrelinha 53-54, 160,162) é um outro exemplo que confirma a pertinência da questão acima. Em sintonia a sua com a sua concepção de saber, ela aponta caminhos para pensar a transposição didática, no campo da história, de forma a não reforçar posições dicotômicas e reducionistas.

Com efeito, em diferentes passagens torna-se possível perceber como essa professora lida com a tensão entre subjetividade e objetividade, inerente à produção do conhecimento histórico. Ela chama a atenção dos alunos para a dimensão seletiva e construtiva do conhecimento (linhas 75,192, entrelinha 102-103) e a possibilidade de sua própria intervenção nessa construção (linhas5,13). Desse modo ela narra, diz quem narra e por que narra essa história. Os seus autores e atores estão presentes e não são silenciados nessa narrativa. Essa observação permite repensar um dos processos de textualização discutidos por Chevallard, referente à despersonalização ou naturalização a que são submetidos os saberes escolares, desvinculados de seus contextos de produção e de problematização no quadro da pesquisa acadêmica. Interessante observar que esse processo de naturalização é associado no campo da história à matriz tradicional que se quer superar. Nesse aspecto o texto do saber ensinado em questão parece encontrar saídas mais satisfatórias das que foram propostas no texto dos PCNs. De fato, a questão da transparência e da pluralidade da autoria das histórias narradas, apreendida como uma alternativa possível no campo da história, para relativizar os efeitos da textualização é uma preocupação constante dessa professora como indicam as passagens já assinaladas.

Cumprindo ainda observar que a mobilização da compreensão e da busca de sentido fortemente presente nas aulas observadas não se fazem em detrimento do rigor conceitual, nem tampouco da necessidade de buscar a legitimidade das informações no âmbito do saber acadêmico (linhas 20, 29, 34,41,75, 92,87, 137, 178, entrelinhas, 43-44, 102-103, 49-50). O gênero narrativo não é também o único privilegiado como deixam transparecer alguns extratos da amostra

discursiva em foco (entrelinhas 49-50) que intercalam textos narrativos e explicativos indicando a presença da interdiscursividade entre estilos e gênero nas aulas de história em sintonia com a natureza epistemológica mista.

Esse tipo de observação permite pensar, no âmbito do ensino de história, a questão da descontextualização do saberes resultante do processo de transposição. Nota-se que nessa área de conhecimento tendem-se a transpor tanto os resultados de pesquisa como as diferentes problemáticas que lhe são subjacentes. E esses níveis diferenciados de transposição nem sempre caminham juntos. É possível recontextualizar no âmbito do ensino variáveis de matrizes historiográficas diferenciadas e muitas aparentemente contraditórias. Essa afirmação pode ser constatada a partir da concepção de tempo presente no processo de transposição interna realizado pela professora. Por um lado a manutenção da periodização clássica da História do Brasil, (antigo texto do saber) por outro lado, a desconstrução dessa ordem cronológica através do discurso que permite o vai e vem entre passado e presente, a problematização presente, a identificação de mudanças e permanências ( novo texto do saber) na busca constante de sentido.

Algumas marcas textuais das aulas observadas deixam transparecer que a tensão entre o antigo e novo texto do saber também se manifesta em outras dimensões. Apesar da concepção de conhecimento privilegiada que permite limitar os efeitos da despersonalização no saber escolar, é possível perceber em algumas passagens a presença de fragmentos discursivos estão assentados em concepções essencialistas do conhecimento. O emprego de determinados termos como "povo brasileiro" (linhas 35, 38), "população brasileira" (linha 57) ou mesmo "Brasil" (linhas 20, 76, 77, 109, 112, 117) para referir-se a momentos anteriores à emergência do Estado soberano e/ou de um projeto de nação brasileira no decorrer da comunicação entre professora e alunos/as pode parecer contraditório com a concepção de saber privilegiada subjacente das aulas.

Como explicar que a mesma professora que faz o tipo de intervenção expressa na linha 125 - " Brasil existia?" nem sempre faz uso desse rigor conceitual, deixando passar essas expressões que do ponto de vista acadêmico tendem a serem percebidas como anacronismos? Em que medida a prioridade dada à construção do sentido impõe-se nessa esfera de didatização ao rigor científico? No exemplo da linha 35 uma intervenção no sentido de uma maior precisão desse tipo não correria o risco de perder o ritmo quente da discussão que

estava mais centrada na construção do sentido do processo de independência, suas motivações e interesses, do que da explicação e/ou construção do conceito de nação ou território?

A relação estabelecida com passado nessas aulas observadas abre caminhos para repensar o passado não apenas como uma memória pronta, acabada que deve ser transmitida de geração em geração, mas como uma memória sempre passível de ser refigurada em função das pressões do presente e dos projetos de sociedade pelo os quais se luta. Nas aulas observadas esse lugar de memória é resignificado como um movimento das elites presentes na cena política daquela época sem a participação popular, sem estar, portanto, motivado politicamente pelas possíveis e passíveis transformações sociais decorrentes da separação de Portugal. (linhas 39, 46, 47, 49, 170), o que, supõe-se, ajuda compreender e explicar as dificuldades da construção da cidadania na sociedade brasileira da atualidade.

Importa sublinhar igualmente que na trama discursiva na qual esse evento é refigurado no decorrer das aulas há espaço para se pensar o passado estudado como presente aberto há outras possibilidades de equacionamento, diferentes daqueles privilegiados nas configurações narrativas fechadas e impostas pela historiografia oficial. A inclusão de outros heróis anônimos da independência no seu texto de saber (linhas 170, 182, 186) ou o reconhecimento da ocorrência de lutas de resistência por parte de forças portuguesas na Bahia desconstruindo a idéia de consenso ou de mudança pacífica em torno do projeto político vitorioso (linhas 170, 172, 180, 186) são exemplos que confirmam a resignificação do passado a partir do ponto de vista de quem narra, tornando mais incerto o campo de experiências disponível que serve de objeto de reflexão para o saber histórico e de legitimidade para a construção da brasilidade na perspectiva da identidade narrativa, tal como discutida na primeira parte deste estudo.

Uma forma do ensino de história contribuir para uma possibilidade de "estar sendo brasileiro" hoje, não seria o de oferecer aos alunos instrumentos de análise que lhes permitisse posicionar-se diante de um equacionamento entre um passado (a emergência de uma nação chamada Brasil) e um futuro (uma sociedade mais democrática formada por cidadãos críticos, proposto na configuração narrativa da história nacional)?

Essa breve e incompleta análise do bloco de aulas selecionadas é suficiente para apontar que o sete de setembro é refigurado em uma trama discursiva que

passa a ter sentido na medida em que contribui para esclarecer algumas questões que hoje fazem parte do nosso presente e sobre as quais os agentes responsáveis por essa refiguração acreditam ser necessário questionar e transformar.(linha 72: P: "Selecionei aquilo que considerei essencial para compreender e viver nesse país").

Fica, todavia a questão: A importância das questões políticas e culturais que envolvem e estão envolvidas pelo ensino de história do Brasil, não exigiria que essa seleção não ficasse apenas em função dos critérios privilegiados por sujeitos particulares e fosse colocada na pauta de discussão e negociações entre os agentes do campo, sem receio de enfrentar a dimensão axiológica desse saber? Mudam-se os professores, as escolas, os governos, as propostas curriculares, as questões do presente, mudam-se os ganchos possíveis para negociar o outro passado (campo de experiência) e um outro "estar sendo" brasileiro (horizonte de expectativa), mas importa, contudo, e sobretudo que permaneça na intriga, embora de forma crítica e reflexiva, alguns fios da trama mais geral, sem os quais uma narrativa nacional não é viável e conseqüentemente qualquer projeto coletivo de sociedade pensável.