

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Thiago Luiz Santos de Oliveira

Práticas curriculares e cidadania: a materialização do currículo de História na sala de aula em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais

Belo Horizonte
2013

Thiago Luiz Santos de Oliveira

Práticas curriculares e cidadania: a materialização do currículo de História na sala de aula em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela

Belo Horizonte
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48p Oliveira, Thiago Luiz Santos de
Práticas curriculares e cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula em uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais / Thiago Luiz Santos de Oliveira. Belo Horizonte, 2013.
255f.: il.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História – Estudo e ensino. 2. Teoria crítica. 3. Pedagogia crítica. 4. Currículos. 5. Ambiente de sala de aula. 6. Hermenêutica. 7. Escolas públicas – Minas Gerais. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 93:37.02

Thiago Luiz Santos de Oliveira

Práticas curriculares e cidadania: a materialização do currículo de História na sala de aula em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora)

Profa. Dra. Lorene dos Santos – PUC Minas

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - UFOP

Belo Horizonte, 30 de abril de 2013.

***Aos meus pais pela formação
emancipadora e pelo constante
incentivo.***

***Aos meus irmãos pela força e pelo
afeto.***

***Aos meus amigos e familiares pelo
apoio e companheirismo.***

***E principalmente à Kátia, por aquilo
que não se mede.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua infinita bondade.

À minha orientadora professora Rita Amélia Teixeira Vilela pela constante dedicação, e por reforçar a minha crença que a premissa básica da educação é a formação de sujeitos autônomos, esclarecidos e plenos.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-MG pelos momentos de debate e construção epistemológica inesquecíveis.

Aos meus colegas, mais do que isso, amigos do mestrado por todo afeto dispensado nesta árdua, mas deliciosa caminhada. Conviver com vocês foi mais que um prazer, foi uma honra.

Aos meus alunos, que a cada dia, a cada inquietação, a cada embate, a cada dúvida, a cada sorriso mostram-me que ser professor sem dúvida foi a melhor escolha.

Aos meus colegas Matheus, Eduardo, Kennedy que participaram de maneira incisiva das análises das aulas, muitas vezes abdicando da vida pessoal para colaborar com a minha dissertação.

À Valéria e Cristiane pela atenção e cordialidade sempre dispensadas.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais por conceder a licença que permitiu a obtenção do tempo necessário para a elaboração da pesquisa e dissertação.

À FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a produção deste trabalho.

À comissão julgadora pela presença e colaboração.

Enfim, a todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha vida, todos que de alguma forma contribuíram para o meu constructo enquanto educador e homem.

O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. A organização atual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber, é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

RESUMO

O objetivo da pesquisa que originou esta dissertação foi investigar o currículo materializado na sala de aula da disciplina História em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. O pressuposto para a pesquisa é que o currículo materializado traduziria o sentido do ensino da História na formação do cidadão pleno, ou seja, como o ensino de História favoreceria a realização da *Bildung* – **educar, ensinar e formar**. Esta pesquisa tem como referências principais a Sociologia do Currículo, a Teoria Pedagógica, e a Teoria Crítica de Theodor Adorno. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa qualitativa e interpretativa desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Oevermann que permitiu compreender a escola a partir da reconstituição da aula. A investigação apontou que o ensino de história na sala de aula não corrobora para a formação do sujeito pleno, emancipado e autônomo. A tríade educação, ensino e formação não se concretiza, uma vez que as análises evidenciaram a não aula de história e a negação do conhecimento histórico na sala de aula. A lida com o conhecimento histórico não se efetiva, devido primordialmente à falta de substrato teórico e a não organização do ambiente da sala de aula. Em vários momentos, a aula sustentada no senso comum, em informações equivocadas e reducionistas resulta na semiformação e na falta de reflexão crítica, impedindo a formação dos alunos enquanto sujeitos históricos.

Palavras chaves: Teoria Crítica. Teoria Pedagógica. Currículo. Sala de Aula. Hermenêutica Objetiva. Ensino de História.

ABSTRACT

The objective of the research that led to this dissertation was to investigate the curriculum embodied in classroom discipline of history in a high school classroom in a public school of the state of Minas Gerais. The premise for the research is that the curriculum materialized translate the meaning of the teaching of history in the formation of a full citizen, in other words, how the teaching of history favors the realization of *Bildung* - **educating, teaching and training**. This research has as main references to Sociology Curriculum, Educational Theory, and Critical Theory of Theodor Adorno. The methodology used was objectively Hermeneutics, a procedure developed interpretive and qualitative research by sociologist Ulrich Oevermann who could understand the school from the reconstitution of class. The research pointed out that the teaching of history in the classroom not corroborates the formation of the subject fully, emancipated and autonomous. The triad of education, learning and training is not realized, since the analyzes showed no history class and denial of historical knowledge in the classroom. The deals with historical knowledge is not effective, due primarily to the lack of theoretical background and not the organization of the classroom environment. At various times, the class held in common sense, in reductionist and misleading information results in semi-formation and the lack of critical reflection, preventing the formation of students as historical subjects.

Keywords: Critical Theory. Educational Theory. Curriculum. Classroom. Objective Hermeneutics. History Teaching.

LISTA DE SIGLAS

Alf – Aluna feminino

Alm – Aluno masculino

“Entre aspas” – citações literais de textos durante a gravação

... – Pausas nas falas

() – Notas explicativas acerca da gravação

[] – Barulhos, ruídos, falas incompreensíveis na gravação

{ } – Minutos de aula

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

CBCs – Currículos Básicos Comuns

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

SEE/MG – Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 EDUCAÇÃO, BARBÁRIE E SEMIFORMAÇÃO: APORTES DA TEORIA CRÍTICA E DO PENSAMENTO ADORNIANO PARA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA..... | 26 |
| 2.1 Teoria Crítica e educação..... | 26 |
| 2.2 Indústria cultural como processo de dominação..... | 30 |
| 2.3 Processo de dominação, semiformação e o desafio da educação..... | 34 |
| 2.4 Adorno e a educação..... | 40 |
| 3 A MATERIALIZAÇÃO DA TRÍADE NA TEORIA PEDAGÓGICA: EDUCAR, ENSINAR E FORMAR COMO FUNDAMENTOS DA AUTONOMIA..... | 44 |
| 3.1 A Paideia: a materialização da tríade pedagógica na educação grega..... | 44 |
| 3.2 A Pansofia de Comenius: a instrução, a virtude e a religião como sustentáculos da formação plena e autônoma..... | 48 |
| 3.3 Kant e a educação emancipadora: o esclarecimento como fomento do sujeito autônomo..... | 53 |
| 3.4 O pensamento adorniano e a educação para o esclarecimento e para a emancipação..... | 58 |
| 4 CURRÍCULO E A ESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO DIALÓGICA NA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES..... | 65 |
| 4.1 Currículo: conflitos, controle, e seleção cultural..... | 65 |
| 4.2 Currículo e práticas escolares..... | 75 |
| 4.3 Disciplinas escolares, conhecimento e currículo: natureza constitutiva e apropriações históricas..... | 80 |
| 4.3.1 As disciplinas escolares e a emergência do paradigma cientificista – mecanicista..... | 81 |
| 4.3.2 A consolidação industrial – capitalista, a educação para o progresso e controle social..... | 84 |
| 4.3.3 A epistemologia das disciplinas escolares..... | 86 |
| 4.4 Os fundamentos da História enquanto disciplina: paradigmas e orientações delineadoras..... | 89 |
| 4.4.1 A Escola metódica dita positivista..... | 90 |
| 4.4.2 O marxismo na História como disciplina: estruturalismo evolucionista e a contradição como força motriz histórica..... | 92 |
| 4.4.3 A Escola dos Anales: novos paradigmas epistemológicos para a disciplina História..... | 94 |
| 4.5 A História e o currículo: a materialização epistemológica fundamentada na crítica..... | 98 |
| 5 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA: ENTRE A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A SEMIFORMAÇÃO..... | 100 |
| 5.1 Para compreender a materialização da proposição curricular de História..... | 101 |

| | |
|--|-----|
| 5.2. O entendimento da disciplina História à luz da teoria pedagógica a partir da tríade educar, ensinar e formar..... | 104 |
| 5.3 A Hermenêutica Objetiva enquanto metodologia para o entendimento da materialização curricular na sala de aula..... | 107 |
| 5.3.1 A Teoria Crítica enquanto sustentáculo para a pesquisa social..... | 108 |
| 5.3.2 Trajetória da pesquisa com o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva..... | 115 |
| 5.3.3.1 Análise da Aula 01..... | 117 |
| 5.3.3.2 Em síntese: Aula 01..... | 166 |
| 5.3.3.3 Análise da Aula 02..... | 168 |
| 5.3.3.4 Em síntese: Aula 02..... | 220 |
| 5.4 A materialidade da História revelada nas aulas analisadas..... | 221 |
| | |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 228 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 231 |
| | |
| ANEXOS..... | 236 |

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade as articulações referentes ao currículo postam-se como um excelente campo para a investigação acadêmica. Partindo desse pressuposto e considerando a reflexão acerca da prática educativa ferramenta primaz na constituição de uma sociedade realmente democrática, pode-se afirmar que o estudo do plano curricular materializado do Ensino Médio em uma escola estadual de Minas Gerais faz-se pertinente no que tange ao entendimento do currículo na sala de aula.

A escola enquanto instituição social tem o dever de se estabelecer sobre bases democráticas. Dentro dessa perspectiva utilizar-se-á como referencia para democracia a noção do filósofo alemão Theodor Adorno, isto é:

Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas também operar conforme seu conceito, demandando pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2011a, p.141).

Dessa maneira pretende-se estudar a materialização do currículo na sala de aula, inserindo tal estudo no escopo das exigências tocantes ao direito a uma educação qualitativa, ou seja, aquela que emancipa. A escolha pessoal por esta temática se baseia na minha crença pessoal da possibilidade de efetivação de uma escola pública, laica e de qualidade. Para tanto faz-se necessário entender as dinâmica das relações no interior da escola, sobretudo na sala de aula, onde a materialização curricular realmente acontece. Na escola os indivíduos dotam as práticas sociais de sentidos e significações. O mundo social é o lócus da interação dialética entre os significados produzidos pelos indivíduos. Na sociedade contemporânea se faz importante entender as relações entre a estrutura de transmissão de conhecimentos e as formas que esses mesmo conhecimentos se articulam. Assim com o estudo metódico da materialização do currículo da disciplina História no Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual procurar-se-á contribuir para a compreensão da escola. Se o projeto de educação da sociedade brasileira, tal como fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, almeja a formação do cidadão, é preciso entender o que faz o currículo para dar materialidade a este projeto de escola. Dessa forma fica patente a

relevância da pesquisa de sala de aula onde as práticas curriculares visando objetivos particulares, tais como formar para a cidadania e efetivar educação emancipadora, encontram-se sob a mediação do processo pedagógico. Para tal objetivo investigou-se como é efetivado o currículo de História na sala de aula, mediante aportes dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs , dos Conteúdos Básicos Comum - CBCs¹, e da própria epistemologia da História enquanto ciência e como disciplina escolar, observando se em sua materialização na sala de aula os programas curriculares e os fundamentos epistemológicos da disciplina citada contribuem para a formação integral do indivíduo enquanto cidadão pleno e sua emancipação. Ao vislumbrar emancipação enquanto conceito procurar-se-á no desenvolvimento desta dissertação a interlocução com o conceito de cidadania, tendo como referencia também o pensamento adorniano. Assim, a cidadania emancipatória seria o mesmo que conscientização, que racionalidade, mediante a ideia de um “[...] *homem autônomo, emancipado conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar da sua auto-inculpável minoridade.*” (ADORNO, 2011a, p.141). Ora, a partir da formulação adorniana, o projeto de emancipação iluminista não se concretizou. A base epistemológica do Iluminismo estava alicerçada no poder libertador da razão, do esclarecimento no domínio da técnica para o progresso. Para Adorno, embora o progresso técnico seja inquestionável, do ponto de vista da realização material, o esclarecimento e a superação da minoridade humana não se processaram devidamente. Um exemplo patente fornecido pelo pensador foi o extermínio em massa, sobretudo de judeus durante a Segunda Grande Guerra, o que é arduamente criticado em seu texto **Educação após Auschwitz**, e dessa reflexão, tanto se retira a crítica de Adorno ao sistema escolar que forma pessoas destituídas de razão crítica, como sua reivindicação de que a escola seja o lugar do desenvolvimento de pessoas emancipadas, da capacidade de criticar e resistir ao estabelecido.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. (ADORNO, 2011g, p.119).

¹ Conteúdos Básicos Comuns, programa curricular estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para orientar a prática teórico-didática de cada disciplina nas Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

Faz-se importante salientar que tal texto fora escrito após o conflito, e o debate acerca dos efeitos da guerra ainda estava na sua gênese. Bem, em termos históricos, para Adorno o projeto iluminista demonstrou sua debilidade no momento em que o progresso técnico se efetivou, na produção de armas de destruição em massa, em instrumentos de comunicação tecnológicos para longas distâncias, mas fracassou no tocante a formação de homens emancipados em sua razão, em sua humanidade. Para Adorno qualquer proposta educacional que se pretenda democrática deve evitar a reprodução de atos bárbaros, deve garantir que episódios dotados de insanidade como o Holocausto não se repitam.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente essa meta: que Auschwitz não se repita, Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 2011g, p.119).

A educação deveria então se configurar como ferramenta para a humanização, e a escola e a sala de aula um dos principais lócus deste processo. É preciso compreender se a educação para a cidadania, preconizada pela escola brasileira, se realiza em sala de aula. Verificar esse processo é o recorte dessa empreitada de pesquisa, visando contribuir para a compreensão da escola.

Ao considerar a reflexão acerca da prática educativa ferramenta primaz na constituição de uma sociedade realmente democrática, pretende-se pesquisar a materialização do currículo na sala de aula a partir dos pressupostos metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann². A viabilidade da pesquisa se dá a partir do fato que a sala de aula é o local da materialização do currículo na escola. Pretende-se então investigar a materialização desse currículo em turmas do 1º Ano do Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais.

Mediante a LDBEN, o Ensino Médio foi configurado como a última etapa da educação básica. Esse fato se deu num momento em que a sociedade contemporânea vivencia profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-

² Sóciologo e filósofo alemão criador da Hermenêutica Objetiva enquanto método investigativo de pesquisa social empírica fundamentado na Teoria Crítica, principalmente na Dialética Negativa de Theodor Adorno.

financeira. Este modelo de configuração justifica-se pretensamente por uma aceleração dos processos comunicativos e informativos devido à profusão de novas tecnologias que de fato geram o que é denominado de “sociedade do conhecimento” ou “da informação”. Tais processos possuem consequências desiguais no tocante às relações que se formam de interdependência e de dependência, além de se articularem com maior complexidade do que as relações de mercado. Obviamente o viés econômico é importante no entendimento da globalização, mas o prisma da cultura enquanto manifestação da construção da identidade ou da difusão avassaladora de costumes e práticas deve ser considerada como uma forma de dominação. Os ditames do mercado não podem perpassar a formação integral do indivíduo, o que de fato se constitui como um dos objetivos primários da educação.

A Proposta Curricular de História no CBC, em documento oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, apresenta, dentre outras finalidades da educação, a construção de uma nova cidadania, problematizando visões, representações que comprometam o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção a emancipação e a participação política e social. Dentro dessa perspectiva a História enquanto disciplina deve fomentar e estimular a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro. Procura-se salientar a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio crítico e da sensibilidade para a participação política e social que requer o tempo presente. O processo de ensino-aprendizagem, dentro do compromisso da área de História com a formação cidadã, orientado pelo CBC, adotado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, busca contemplar a diversidade cultural e o avanço do entendimento de cidadania no Brasil. Procura-se a valorização do caráter dinâmico e contínuo da construção histórica e do homem enquanto condutor do processo histórico.

Buscar-se-á nesta dissertação investigar a importância de uma educação emancipadora, que possibilite a ruptura com o processo de massificação e contribua para a autonomia do sujeito. É na sala e aula que o processo educativo realmente acontece, local da sistematização e da transmissão de conhecimentos e competências, mediante a programação deliberada do currículo. Na sala de aula saberes são gerenciados e símbolos institucionalizados, através de uma seleção cultural de conteúdos. A escolha por escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais justifica-se pela necessidade de se investigar o processo de materialização do currículo na sala de aula na escola pública, uma vez que na observância da

Constituição Federal, a educação se configura como um direito do cidadão e um dever do Estado.

As reflexões acerca do currículo em suma, são necessárias para que a escola sofra as devidas mudanças em sua estrutura ideológica e pedagógica a fim de desenvolver um processo educativo que possa proporcionar ao indivíduo sua inserção reflexiva na sociedade. Nesse sentido, compreender o que seria educação para a cidadania, tal como se estabelece a finalidade da educação escolar pela LDBEN, significa considerar na dimensão da cidadania esse sujeito emancipado e em condições de inserção na sociedade. É preciso desvendar se o currículo materializado na sala de aula efetiva essa dimensão. Superar a semiformação do indivíduo, sua não emancipação, de fato é contribuir para a sua autonomia e plenitude. A escola enquanto instituição social, não esta à parte da sociedade, portanto sofre das suas mesmas mazelas. Deitar o olhar crítico sobre a escola e a prática pedagógica é buscar desvelar aquilo que impede que a educação cumpra a sua tarefa historicamente constituída, de garantir a construção de sujeitos cientes de seu papel social, cultos, capazes de participar de forma ética da vida social. Uma ética não esvaziada pelas amarras da moral arcaica, mas sim, uma ética humanista. Uma ética, sobretudo a favor do ser humano, contrária ao cinismo e a exploração. Uma ética comprometida, uma ética da transformação social.

Essa perspectiva demonstra porque a Teoria Crítica se constitui uma referência chave para discutir a escola de hoje e, portanto as evidências da pesquisa empírica. A Teoria Crítica em seu cerne busca uma pratica educativa da possibilidade. Possibilidade de mudar, de transgredir, possibilidade de um mundo mais justo e equânime, não massificado. (ADORNO, 2011a; 2011c). Na contemporaneidade percebe-se uma perda patente das relações humanas dentro do processo educacional. Redes de solidariedade são quebradas, identidades destroçadas e autonomia perdida em prol de um modelo utilitarista. Obviamente não é pretensão descartar aquilo que é útil e funcional na pratica pedagógica. De fato o que se pretende é que o processo educacional ao resgatar seu caráter humanista no cerne da experiência pedagógica, vá além dos números das performances e metas, muitas vezes organizadas a partir de indicadores externos. A ocorrência desse processo substitui relações sociais de solidariedade por relações de previsibilidade e de julgamento.

No tocante a escolarização percebe-se um esvaziamento do processo em prol dos ditames performáticos e mercadológicos. Percebe-se que a praticidade vem ganhando espaço em prejuízo das relações humanas e pedagógicas. As relações sociais não podem e não devem ser auditadas, ou seja, passíveis do estabelecimento de resultados tecnicamente aferidos. Faz-se importante então um cuidado maior para que a função social e cultural da educação e da escola não se perca em meio as regras gerenciais de mercado e de performance, em detrimento da formação ética, plena e reflexiva dos indivíduos. Daí a importância da Teoria Crítica para compreender a escola enquanto espaço realmente inclusivo que proporcione aos sujeitos, o intercâmbio de experiências, a reflexão crítica, e a liberdade. *“Para a Teoria Crítica o homem deve se ver no mundo real onde está inserido e que ele também construiu, este mundo é ele próprio também. Assim a escola inclusiva deve ser o universo de igualdade, de respeito e de trocas mútuas.”* (VILELA, 2005, p. 97)

A organização e o controle das práticas pedagógicas de uma determinada sociedade, principalmente no que se refere aos processos de educação e escolarização de uma formação social muitas vezes são pautados pela homogeneização. Entende-se por homogeneização a intervenção política, social, econômica e cultural em uma formação social com o intuito de organizar o sistema produtivo, massificando e aculturando o indivíduo, para garantir a efetivação e cumprimento dos interesses extrínsecos ao sujeito, cerceando assim a percepção das contradições existentes na vida social. Deste modo o currículo e a escola se tornam reprodutoras da desigualdade social, e representantes da ordem social vigente. Romper com esta ordem social é fundamental para a ruptura com a massificação. Uma prática educativa crítica e um discurso pedagógico interacionista devem levar em consideração várias significações sociais e representações culturais, uma vez que a educação quando socialmente construída e historicamente forjada se torna expressão de cidadania.

As reflexões acerca das práticas pedagógicas a partir do aporte da Teoria Crítica são importantes para contribuir com uma escola que necessita mudanças em sua estrutura ideológica e pedagógica, a fim de desenvolver um processo educativo que possa proporcionar ao indivíduo sua inserção reflexiva na sociedade. Para tanto, a contribuição de Adorno sobre a análise da

Indústria Cultural oferece elementos para se discutir a escola transformada em instrumento de homogeneização.

A escolha do objeto de pesquisa é decorrente da minha condição de professor. Sou Bacharel Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. A escolha pela graduação em História surgiu espontaneamente. Creio que a minha opção pela História foi também uma opção pelo entendimento do homem como indivíduo que conduz e intervém no processo histórico, enquanto sujeito e agente do fazer social. Escolher a História foi uma opção ética. Acredito que a História se pauta pelas possibilidades e essas mesmas possibilidades permeiam o fazer humano, e a construção histórica enquanto um processo dinâmico pautado por permanências e rupturas.

Durante a graduação em História entre os anos de 2000 e 2003 vivenciei experiências que contribuíram de forma flagrante, não apenas para a minha formação intelectual, mas também para a minha formação humana. Fui destaque acadêmico do curso por três vezes no primeiro, quarto e sexto períodos. Durante o terceiro período em 2001 estagiei no Arquivo Público Mineiro no projeto **Organização de acervos privados**, através de um convênio entre a Secretaria de Estado da Cultura, o Arquivo Público Mineiro e a PUC-MG. Trabalhei especificamente na organização do acervo pessoal de Juscelino Barbosa, um dos fundadores do jornal *Estado de Minas*. Devido o trabalho no arquivo aprendia algumas noções de paleografia, ou seja, a leitura de documentos históricos de grafia antiga, o que foi de suma relevância para a minha formação enquanto historiador.

Em 2002 fui estagiário do Centro de Pesquisa Histórica da PUC-MG desenvolvendo como atividade principal a prestação de serviços no tratamento dos dados recolhidos pelo Cardeal Dom Serafim Fernandes de Araújo em suas visitas pastorais às Paróquias da Arquidiocese. Orientado pela professora Elizabeth Parreiras do Departamento de História, era responsável pela organização e análise dos relatórios acerca das visitas pastorais as paróquias da Arquidiocese pelo então Arcebispo Metropolitano de Belo Horizonte. Ainda em abril de 2002 fui monitor do curso de História no **Programa PUC- Aberta**, onde participei da divulgação de informações acerca do curso e da importância do ofício do historiador para diversos alunos de escolas do Ensino Médio de Belo Horizonte e da região metropolitana.

No decorrer da graduação participei de variadas atividades acadêmicas. Pela PUC-MG posso destacar os cursos **História, Memória e Patrimônio** e **Patrimônio**

Histórico e Construção da Memória; o seminário **JK: a utopia da modernidade** e a oficina **Partidos Políticos nos anos 20**. Fui membro da equipe organizadora da Semana de História intitulada **Os loucos anos 20** entre os dias 15 e 19 de abril de 2002. Participei também do seminário **Povos indígenas e a educação no Brasil** realizado pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES. Este seminário foi importante por me despertar para o desafio da educação para as minorias e o respeito a diversidade.

Em 2003, ano que conclui a graduação participei do **III Seminário de Pesquisa Histórica** promovido pelo Curso de História e pelo Centro de Pesquisa Histórica da PUC-MG, com a apresentação da pesquisa intitulada: **Reivindicações urbanas em Belo Horizonte no início do século XX: a greve operária de 1912**. Ao estudar a temática do movimento operário em Belo Horizonte tendo como foco principal a greve de 1912, busquei elucidar aspectos referentes às inerências, contingências e nuances que levaram à articulação e eclosão do movimento grevista. Belo Horizonte, cidade construída pela orientação da utopia progressista como o lugar ideal para todos, já no início do século XX começava a apresentar uma série de contradições no que tange a dinamização e a utilização do espaço em termos sociais. Procurei com a pesquisa compreender as relações e contradições existentes entre a manifestação operária, a classe patronal e o poder público municipal e estadual.

Em 2005 iniciei minha carreira docente. Fui contratado para trabalhar no Colégio Clotilde Leite, situado no bairro Mangueiras na região do Barreiro em Belo Horizonte, onde leciono até 2010. Ministrei a disciplina História para aluno do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Colégio Clotilde Leite foi crucial na minha construção dialética como professor. Embora a escola seja pequena, a riqueza de experiências que ali vivi, contribuíram de para ampliar a minha visão educacional. A práxis docente me ensinou que a escola não é apenas um lugar onde se desenvolve o intelecto, mas também é o local onde contradições são vivenciadas e experiências compartilhadas.

Outra experiência marcante na minha trajetória de educador ocorreu no ano de 2006. Fui convidado pela coordenação pedagógica do Colégio Clotilde Leite para ministrar um curso sobre **História e Cultura Afro-Brasileira** aos demais professores da instituição. Procurei como mote do curso resgatar o papel das mulheres negras

na sociedade colonial mineira. Optei por este recorte, pois percebi a possibilidade de desmistificar algumas questões acerca da postura dessas mulheres dentro da sociedade das Minas Gerais colonial. As negras das Gerais agiram, pensaram e influenciaram diretamente a cultura mineira, dividindo com os homens muitas vezes, a responsabilidade pela direção dos acontecimentos e pelo desenrolar da História. Entretanto, diferenças devem ser observadas. As mulheres foram tratadas de forma específica pela administração colonial, pela Igreja e pela legislação. Observando a origem social, o tom de pele, dentre outros aspectos, percebeu-se realidades ainda mais específicas. Procurei alargar as dimensões do entendimento da temática acerca da cultura afro-brasileira, sobretudo no que concerne ao senso comum de que a trajetória do negro no Brasil fora marcada por uma linearidade fomentada erroneamente por muitos livros didáticos.

Em 2005 fui aprovado no concurso público de professores para a Rede Pública Estadual, realizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. No início de 2006 ocorreu minha nomeação e tomei posse para atuar como professor de História na Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos no Barreiro de Baixo em Belo Horizonte. Nessa escola tive a primeira experiência como educador do Ensino Médio. Posso afirmar que a minha vivência na escola pública foi e continua sendo provida de uma riqueza impar. A Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos contribui de forma singular para a minha constante formação como educador. Sendo professor da instituição participei dos cursos **Construindo a AGENDA 21 do Programa Fazer Acontecer** em parceria com os grupos ASAS e a VALLOUREC & MANNESMANN do Brasil, **História Política de Minas Gerais – Uma Introdução Crítica** pela Escola do Legislativo da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais- ALMG e **Desenvolvimento de Equipes** pelo SEBRAE/MG. Também participei do **III Seminário de Melhores Práticas em Gestão Educacional** organizado pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG.

Em 2008 trabalhei como pesquisador na execução do Plano de Manejo da Estação Ecológica de Corumbá situada entre os municípios de Arcos e Pains no estado de Minas Gerais. Tal atividade foi muito importante no alargamento da minha experiência como historiador. Fui responsável pela caracterização histórica da comunidade de Corumbá, participando da investigação e análise das fontes documentais, da coleta de dados junto aos moradores e da formatação final do relatório do projeto.

Sou extremamente feliz e satisfeito como professor. Sempre enxerguei a sala de aula como uma extensão da minha vida cotidiana. Percebo a sala de aula como um lugar de interatividade e de pulsão. Como professor, procuro valorizar a interdisciplinaridade, a pluralidade do estudo da História principalmente no que tange as relações político-sociais entre os indivíduos, sempre considerando o protagonismo do homem como agente do fazer histórico. Conceber a História como uma mera narrativa do passado configura-se um sofisma. O conhecimento histórico é produzido mediante questões levantadas no presente que orientam o estudo do passado e não o contrário. Valorizo junto aos meus alunos a construção de produções cognitivas em que o sujeito e o objeto histórico se relacionem de forma intrínseca. Toda produção cognitiva é dotada de um alto teor de reciprocidade, onde o sujeito atua no objeto, e o objeto age sobre o sujeito de maneira reflexiva. Dentro dessa perspectiva procuro como educador contribuir para a formação de indivíduos plenos, atuantes, que tenham capacidade interferir de forma ética e reflexiva na sociedade em que estão inseridos.

No ano de 2007 começou a ser construída uma das experiências mais interessante e edificante da minha trajetória profissional. Fui convidado para assumir a vice-direção da Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos. A antiga vice-diretora tinha acabado de se aposentar, portanto a função ficou vaga. A direção da escola propôs que o grupo de professores indicasse um nome para ser aprovado pelo colegiado da instituição e então assumir as prerrogativas de vice-diretor. Para a minha surpresa fui indicado pelos meus colegas para o cargo. No meu íntimo pensava que era muito novo para a função e possuía somente um ano como professor da Rede Estadual. Pedi duas semanas para avaliar com calma, uma vez que o cargo e a situação careciam de muita responsabilidade e disposição. Conversei com minha família, meus amigos e depois de acentuada reflexão resolvi aceitar o desafio. Permaneci por quase dois anos no cargo, e posso afirmar que aprendi muito no exercício da função de vice-diretor. A experiência como gestor educacional ampliou as perspectivas do meu olhar acerca da dinâmica e das várias dimensões do processo educacional. Construí uma visão mais abrangente acerca da realidade escolar, que certamente perpassa as questões e dilemas da sala de aula. Percebi que a escola de fato é um lugar múltiplo, onde as relações humanas e institucionais são marcadas e pautadas por inerências internas e externas. Sendo a

escola integrante do Projeto Escolas-Referência da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, lidei com as contingências do plano curricular implementado pela Resolução SEE/MG 833/2006³. Acompanhei de perto as disputas e dilemas peculiares ao programa curricular em questão, principalmente no que tange às contradições entre as normas legislativas, e os anseios e reais necessidades dos alunos do Ensino Médio. Penso que foi neste momento que o interesse pelos estudos acerca dos planos e programas curriculares surge como uma necessidade em minha trajetória profissional.

Em 2010 o meu interesse em empreender pesquisa acadêmica relacionada com o campo do currículo foi aguçado. Quando cursei a disciplina ***Currículo e Suas Dimensões Socioculturais*** com as professoras Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela e Dr^a Maria Inez Salgado de Souza. Tal disciplina tem sido de suma importância na minha reflexão sobre questões pertinentes à temática do currículo no campo pedagógico. Ora, diante da constatação de que o currículo escolar não é neutro e que, ao contrário, reproduz de forma velada as tradições e ideologias predominantes na sociedade, percebi a importância do estudo das relações de poder e de controle social que são intrínsecas às dimensões do currículo.

Também cursei dois tópicos especiais. Cursei no Mestrado em Educação da PUC-MG duas disciplinas isoladas com a Prof^a Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela. A primeira disciplina ***Theodor Adorno: Sociologia*** me levou a refletir sobre o alcance da obra do filósofo alemão Theodor Adorno no campo pedagógico. Ora, sabe-se que o teórico em questão foi um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt⁴ e dedicou boa parte de sua obra acadêmica à pesquisa acerca das representações e significações da cultura na sociedade capitalista contemporânea, sobretudo no tocante a massificação e mercantilização dos bens culturais. Dentro dessa perspectiva o indivíduo se torna um mero objeto, a mercê da Indústria Cultural, perdendo a sua capacidade de agir com autonomia e espírito crítico. A segunda disciplina ***Pesquisa Qualitativa na tradição da Teoria Crítica – a Hermenêutica***

³ Resolução da Secretaria e Estado de Educação que alterou o currículo do Ensino Médio em 2006, nas chamadas escolas referências de Minas Gerais estabelecendo duas matrizes curriculares no segundo ano, **ciências naturais** e **ciências humanas** e três no terceiro ano, **ciências exatas**, **ciências biológicas** e **ciências humanas**. No ano de 2012 este modelo curricular foi abolido.

⁴ Trata-se da tradição sociológica e de pesquisa fundada pelo Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt na Alemanha em 1923, que após a Segunda Guerra Mundial passou a ser chamada de Escola de Frankfurt.

Objetiva contribuiu para o entendimento de tal metodologia no desvelar da realidade da sala de aula, percebendo os educandos como sujeitos primazes na prática pedagógica. Aprendi que a Hermenêutica Objetiva é uma importante ferramenta metodológica para a investigação da realidade escolar, procurando perpassar os limites de uma educação utilitarista, buscando sempre um ganho qualitativo no cotidiano escolar.

Entre os anos de 2011 e 2012 lecionei a disciplina História em duas escolas da rede privada uma vez que estava licenciado como professor da Secretaria Estadual de Educação para realizar o mestrado. No Colégio Santa Cruz em Belo Horizonte ministrei aulas para o Ensino Médio. Já no Colégio Crescer de Contagem fui professor do Ensino Fundamental, mais precisamente dos 7º e 9º anos. Foram experiências sadias no que tange a prática pedagógica e da docência de História numa perspectiva reflexiva e crítica abordando o passado a partir de um olhar contemporâneo mediante ideia dialética de processo.

O meu ingresso no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais ocorreu no ano 2011. Penso que a formação do educador deve ser contínua e constante. As experiências como professor e gestor educacional me mostraram que a necessidade de pessoas especializadas no meio escolar é premente, especialmente na escola pública. Acredito que ao estudar com afinco a realidade escolar estarei me preparando para responder de forma responsável a alguns dilemas da práxis educacional. A escolha pela linha de pesquisa **Educação escolar, Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura** e pelo eixo temático **Currículo, Políticas e Práticas**, foi natural, pois percebo no campo do currículo um caráter político flagrante, uma vez que os saberes escolares são construções sociais, portanto expressões de cidadania. Outro aspecto importante a ser referenciado concerne a minha crença de que o currículo é um campo importante da gestão educacional.

A discussão sobre os sentidos da escola no campo do currículo é a segunda chave que consubstancia a discussão das evidências empíricas. Forquin (1992) propõe a utilização do termo currículo para designar aquilo que é selecionado enquanto conteúdo escolar a ser aprendido. A escola não apenas faz seleções curriculares, também possui a função de tornar transmissível e assimilável uma tradição cultural. A escola é a responsável pela transposição didática, ou seja, dar integridade ao conhecimento socialmente adquirido e selecionado. A transposição

didática deve levar em consideração não apenas o estado do conhecimento a ser transmitido, mas também o estado daquele que ensina e daquele que aprende. Ressalta-se a importância de discernimento entre aquilo que é pretendido e aquilo que realmente é ensinado, o que de fato é objeto de pesquisa e de investigação. São equívocos os apegos didáticos, as regras e sanções concernentes ao ordenamento e o disciplinamento da atividade escolar que muitas vezes possuem maior importância que a própria cultura escolar. Essa didatização, esse ordenamento incide sobre a escola, sobretudo no que tange a seleção dos conteúdos escolares que preconizam processos de esquematização e memorização. A escola quando toma ciência de seu lugar como produtora de saberes originais supera a simplificação e o reducionismo. A escola quando instituída em padrões democráticos promove a integração reflexiva e não passiva à ordem social.

O conhecimento selecionado e organizado para veiculação na escola, nunca foi e continua não sendo neutro. É fruto da seleção de conteúdos, princípios e valores que provém de grupos hegemônicos da sociedade. Assim, torna-se importante compreender porque o conhecimento desses grupos é sempre primeiramente representado nas escolas e, que interesses sociais, políticos e ideológicos, ou seja, que critérios orientam a seleção e formatação da prática pedagógica. Para Apple (2006) interesses econômicos e ideológicos incorporaram compromissos com estruturas e políticas educacionais que contribuíram historicamente para a promoção das desigualdades sociais.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e o que se percebe como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter”. – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de forma que o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle cultural. (APPLE,2006, p.103).

Os saberes escolares representam, sobretudo em seu processo de seleção, uma gama de relações hierarquizadas de estratificação, que em suma denotam as relações de poder implícitas e explícitas na prática escolar. No tocante ao

conhecimento educacional pode-se utilizar o mesmo raciocínio. O conhecimento também se relaciona de forma intrínseca com as relações de poder, sobretudo no que se refere ao controle do real, ou seja, nas adequações e dinâmicas daquilo que é realidade, e também na validação para que essa mesma realidade seja aceita como verdade enquanto discurso sociopolítico. O poder tem um caráter dual, se referindo tanto a capacidade de ação efetiva, dentro de uma perspectiva direta e impositiva, como também pode ser considerado uma forma de atuação coletiva e democrática. Dentro dessa perspectiva segundo Apple (1997) as massas populares devem ser inseridas na ampliação das ações para o alfabetismo crítico⁵ como forma de inserção democrática e cidadã.

Para Sacristán (2000) realidade não é algo axiomático, mas sim socialmente construído. Um exemplo elucidativo é a escola como instituição social. A escola ao abandonar práticas totalizantes passa expressar a construção democrática, rompendo com os processos de controle. É necessário então refletir acerca da legitimação e da validação do conhecimento na escola, principalmente investigando quem este conhecimento deve representar. Assim, a educação se converte em uma importante ferramenta para o desvelamento da realidade, a partir de uma proposta de alfabetização cultural e crítica mais ampla. Em um mundo globalizado a prática educativa não pode ser óbvia, precisa ter clareza de sua perspectiva interdisciplinar e de provisão do diálogo. A prática educativa deve na sua construção englobar a dinâmica das questões e dos problemas que afligem a sociedade, uma vez que o sujeito ao participar da transformação das esferas que lhe garantem segurança como o Estado, a sociedade e o mundo do trabalho, participa também da construção da sua própria subjetividade.

O que se pretende de fato com o conhecimento da materialização do currículo na sala de aula de História é contribuir para essa discussão sobre os sentidos da escola, na perspectiva do que revela suas práticas. Portanto busca-se entender o que se processa na sala de aula. As aulas escolhidas para a realização da investigação e a coleta de dados para análise foram História por se tratar de uma disciplina curricular vinculada às humanidades, o que de certa forma deveria tornar mais evidente a busca de realização da formação do aluno inserido e consequente do processo pedagógico ou expresso na tríade: **educação, ensino e**

⁵ Processo de emancipação crítica e reflexiva do sujeito.

formação. Essa tríade é descrita por Torsten Pflugmacher (2012) como conceitos ou dimensões fundamentais da teoria educacional. Educação (educar) pode ser traduzido como a tarefa da escola de socializar os alunos. Nesse conceito é necessário disciplinar, desenvolver relações com normas, condutas e fazer com que o sujeito perceba em qual situação social está colocado. Educar é também desenvolver no sujeito a autonomia para que ele se encontre como sujeito social. Para isso, o sujeito deve desenvolver formas de decidir o que é melhor para ele e para o outro. Educação é então um jogo entre disciplinar e desenvolver autonomia. Ensino (ensinar) é levar o educando a apreensão dos conteúdos, ou seja, despertar o interesse pelo conhecimento. E formação? Formar é a operação mais importante da educação, é preparar o sujeito para autonomia, para reflexão crítica para a não dependência, para o esclarecimento.

Pflugmacher (2012) coloca a função de ensinar como a didática. Seria então todo o processo de mediação do conhecimento que é a tarefa do professor. Cabe ao professor criar situações que viabilizem a aprendizagem dos alunos, fazendo com que estes busquem o conhecimento, desenvolvendo neles o interesse por aprender. Por fim, formar é levar o aluno a se transformar em um sujeito pleno, por meio do processo educativo. Para a efetivação deste processo o aluno precisa do conhecimento e da educação, a fim de desenvolver autonomia e um pensamento crítico, podendo assim chegar ao nível de sujeito pleno. Ademais as disciplinas escolares em seus diversos âmagos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos paradigmas da produção científica em determinada temporalidade histórica. Para Doll Jr. (1997) a transformação de um saber em disciplina escolar é fruto da relação intrínseca entre as práticas e formas curriculares e os paradigmas referentes à produção do conhecimento científico. Investigar a materialização curricular dessas disciplinas em sala de aula contribui para o entendimento das relações pedagógicas, no que tange a formação intelectual dos indivíduos.

Esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O capítulo 2 do trabalho apresenta o olhar da Teoria Crítica acerca da escola, sobretudo no que tange à contundente crítica de Adorno ao processo educacional, marcado pela semiformação e pelo domínio da Indústria Cultural. O capítulo 3 aborda o desenvolvimento da teoria pedagógica, a partir da tríade educar, ensinar e formar. O capítulo 4 explana acerca do currículo enquanto uma práxis

social, uma forma de poder e de transmissão da herança cultural. Ademais, neste capítulo disserta-se sobre o surgimento da História enquanto disciplina escolar, e os diversos paradigmas que nortearam e norteiam o ensino da disciplina.

O capítulo 5 apresenta a materialização do currículo de História na sala de aula mediante pesquisa realizada com o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva. Duas aulas de História são analisadas sequencialmente desvelando a sala de aula em sua práxis curricular e pedagógica. Nesse capítulo busca-se então dar visibilidade ao processo de reconstrução das aulas por meio da Hermenêutica Objetiva, apresentando as estruturas das aulas analisadas revelando o que realmente se efetivou na sala de aula. As considerações finais se tratam de apontamentos do pesquisador a partir da reflexão sobre a materialização do currículo e do ensino de História.

2 EDUCAÇÃO, BARBÁRIE E SEMIFORMAÇÃO: APORTES DA TEORIA CRÍTICA E DO PENSAMENTO ADORNIANO PARA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA

Nesse capítulo procurar-se-á abordar a relevância dos conceitos de educação barbárie e semiformação, a partir do pensamento crítico de Theodor Adorno para o entendimento da prática educativa. Dentro dessa perspectiva buscar-se-á evidenciar a importância da educação para a superação dos processos de dominação e para a formação de sujeitos realmente plenos, capazes da reflexão autônoma. É importante frisar no entanto, que Adorno e os fundadores da matriz da Teoria Crítica, posteriormente conhecida como Escola de Frankfurt não eram especificamente teóricos da educação. Mesmo assim é possível e pertinente a utilização do arcabouço teórico adorniano nas reflexões acerca da prática educativa. Ora, sendo a educação enquanto campo de pesquisa social pautada pela pluralidade de análises e pela interdisciplinaridade faz-se importante o entendimento epistemológico dos preceitos principais que norteiam a Teoria Crítica, que podem de fato ser utilizados para a análise sociológica da prática pedagógica.

2.1 Teoria Crítica e educação

A relevância do arcabouço sociológico da Teoria Crítica na análise das práticas escolares e na superação da massificação do indivíduo é patente. Portanto neste trabalho pretende-se a interlocução constante entre a Teoria Crítica, o pensamento adorniano que a ela em termos epistemológicos se filia, e o próprio sentido da práxis pedagógica. A prática educativa é primaz na superação da barbárie, mediante análise das representações e significações da educação na sociedade capitalista contemporânea, sobretudo no que tange à massificação e mercantilização dos bens culturais e educacionais.

A prática educacional é sempre uma forma de práxis social, carregada de tensão, e com uma lógica pedagógica própria, o que a difere de outras práticas sociais. O entendimento da realidade da escola só é possível por meio de processos hermenêuticos que objetivem o desvelamento da realidade social. Trata-se de uma questão dialética, onde estão concatenadas a reflexão teórica e a realidade social observada. (PFLUGMACHER, 2012).

Segundo Adorno:

A dialética não permite que nenhuma exigência de pureza lógica a impeça de passar de um gênero a outro, de fazer com que a coisa fechada sobre si própria se ilumine através do olhar voltado para a sociedade, de apresentar à sociedade a conta que a coisa não é capaz de pagar. (ADORNO 1998, p.24).

Mediante a temática proposta no título deste capítulo procurar-se-á elucidar aspectos referentes á importância e relevância da educação na superação da barbárie e do processo de *Halbbildung*⁶. Mais do que analisar a pertinência do termo Indústria Cultural, busca-se demonstrar a importância de uma educação emancipadora, que possibilite a ruptura com o processo de massificação e contribua para a *Bildung*⁷ na autonomia do sujeito.

Em termos epistemológicos a Teoria Crítica contesta a premissa de que a sociologia é a ciência da verificação e não da intervenção. Para tal tradição de pesquisa a sociologia chamada de positivista se torna conformista quando se coloca como uma ciência apenas descritiva, e não atuante. Não se releva a perspectiva crítica intrínseca à ciência, esquece-se que qualquer fenômeno social é um processo histórico, constituído e construído pela ação humana, portanto por si só já é carregado de engajamento. Faz-se necessária então uma reflexão, uma crítica aos princípios e a atitude metodológica da própria sociologia. Dentro dessa perspectiva, a crítica social se faz patente, numa relação dialética com a investigação empírica e com a observação. A crítica social é imanente à própria pesquisa sociológica, não sendo possível a dissociação.

Mas, acima de tudo, a sociologia que quer reconhecer somente o “positivo” corre o perigo de perder toda a consciência crítica. Tudo que é diferente desse “positivo” e obriga a formular interrogações sobre a legitimidade de uma determinada entidade social, em vez de se limitar a comprova-la e classifica-la, como dado verificável, torna-se alvo de suspeitas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.21).

⁶ Semiformação, que mediante o pensamento adorniano significa os impeditivos à formação plena do sujeito. A semiformação não se refere em seu conceito epistemológico, a ausência de formação intelectual e técnica, mas sim a primazia do conhecimento tecnificado sobre um conhecimento humanizante, o que de fato é impeditivo a uma formação plena e esclarecida.

⁷ Formação do sujeito pleno e esclarecido, capaz de pensar por si mesmo, em termos críticos e reflexivos. A formação é pressuposto básico para a humanização que tolhe e impede a barbárie.

Dessa forma percebe-se na construção intelectual da Teoria Crítica que a sociologia enquanto ciência não pode se ater à rigidez metodológica, ou a preceitos técnicos. A sociologia, principalmente no que concerne à educação deve buscar ser uma ciência ética, que resgate uma perspectiva humanista, onde a investigação procure mais do que a observação e o discernimento purista do fenômeno social, mas que sobre tudo também seja uma ciência da contribuição, uma ciência da possibilidade de transformação da sociedade e do indivíduo.

Para Cohn (2009) a primeira observação concernente a crítica adorniana a sociologia enquanto ciência reside na importância que se atribuía à observação em detrimento da teoria. Adorno era um crítico contundente da “[...] *primazia concedida aos dados da observação sem mais, reservando posição subalterna à teoria reduzida a mero subproduto da pesquisa.*” (COHN, 2009, p. 20). Isto não significa que enquanto cientista social Adorno não considerasse a importância do método, da descrição, da coleta e da observação dos dados, mas sim acreditava de forma veemente que a construção teórica e a reflexão não poderiam de forma alguma serem desconsideradas do processo de pesquisa sociológica. Era necessário então estabelecer uma relação dialética entre o empirismo e a teoria.

Dentro dessa perspectiva percebe-se que Teoria Crítica deitou seu olhar crítico sobre a importância do conceito na pesquisa social. A partir deste posicionamento o conceito se torna mais do que mera nomeação a um fenômeno, ou objeto social estudado. O conceito é parte intrínseca do objeto, é algo que é evidenciado além da aparência. A dinâmica da pesquisa sociológica calcada no positivismo não captava essa dimensão imanente dos conceitos acerca dos objetos e fenômenos sociais. A sociologia deveria então buscar a “essência” dos fenômenos e dos processos sociais. Aquilo que é aparente é reflexo daquilo que é intrínseco, daquilo que faz parte da constituição do objeto. Por isso para Adorno além de simplesmente observar, é necessário que a sociologia teorize, reflita sobre os fenômenos sociais, e sobre o componente humano. Mais do que refletir propõe-se uma sociologia da investigação empírica, onde teoria e prática se concatenam para melhor contribuir com a ação efetiva do homem na sociedade.

Sabemos que um dos pontos centrais da crítica de Adorno à sociedade contemporânea é a de que nem esta nem os indivíduos que a compõem tem como se alçar à condição de sujeitos, obstados que estão pela conformação da totalidade histórica em curso. (COHN, 2009, p.30).

Faz-se necessário então que a sociologia busque as sutilezas, aquilo que aparentemente é secundário, que esmiúce os aspectos mais finos e subliminares da sociedade, aquilo que corresponde a “essência”, aquilo que é pouco perceptível. Numa concepção adorniana é importante então que o empírico negocie e dialogue com o teórico, é necessário que a ciência “*pense além*”⁸.

Talvez uma das principais implicações filosóficas educacionais do pensamento de Adorno refira-se a defesa intransigente de um modo de pensar, que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. O frankfurtiano defende, pelo contrário a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001, 109).

Adorno procurava valorizar a reflexão e a crítica no estudo sociológico. Para ele a sociedade interage de forma dialética com o indivíduo, são pólos comunicativos constantes, e essa relação deve sempre ser considerada. Dessa forma, mais do que pensar a sociedade, a sociologia a partir de um prisma adorniano deve pensar o homem, nos seus conflitos e problemas, inserido nesta mesma sociedade. A sociologia então deve perpassar as amarras do positivismo e evocar enquanto questão principal o homem, contribuindo empiricamente para que este mesmo homem supere suas questões, seus problemas, buscando na investigação das questões sociais mostrar que é possível a emancipação do indivíduo.

A partir de uma leitura crítico-reflexiva da Teoria Crítica, sobretudo a partir da construção intelectual de Adorno uma das principais responsabilidades do processo educacional, é romper com a barbárie. E o que seria barbárie? A barbárie é a violência não só no âmbito físico, mas também a ausência das mínimas condições para que o indivíduo se realize. Bem, dessa forma a educação deve objetivar a liberdade e a promoção da capacidade de reflexão crítica e emancipação dos indivíduos. A educação deveria então se configurar como ferramenta para a humanização e a escola um dos principais lócus deste processo. “*Dessa feita, outra contribuição filosófica-educacional e a de que Adorno estimula a importância do pensamento que reflete sobre si mesmo.*” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001, p.112). Assim a educação seria condição básica para a luta contra a massificação e a

⁸ Na tradição do pensamento adorniano significa pensar o próprio pensamento, ou seja, a reflexão racional que leva ao esclarecimento.

alienação, promovendo a formação de indivíduos cultos e responsáveis, prontos para intervir de forma ética numa sociedade de vertente democrática.

O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 2011b, 155).

A barbárie se dá na não correspondência entre o estado do desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano. A primazia da técnica constrói um invólucro aparente de progresso, mas que de fato não considera o entendimento do outro como algo possibilitado pela razão. A razão se torna meramente instrumental, e perde sua capacidade esclarecedora e cidadã. A subjetividade não encontra espaço para se realizar enquanto experiência cotidiana autônoma. A autonomia humanista é suprimida, e o domínio técnico é elevado ao “Olimpo” social. No lugar da emancipação, percebe-se a pujança da reificação⁹, da materialização da própria consciência cooptada que perde seu caráter abstrato se tornando dogmática e totalizante. Padrões são repetidos, na moda, na produção cultural, nas formas de pensar e de agir. Perde-se o componente autônomo da razão que permite e tolera a diferença.

2.2 Indústria Cultural como processo de dominação

Para Adorno e Horkheimer (2006) na sociedade contemporânea, de capitalismo avançado, tudo ganha um ar de semelhança. Essa similitude desenvolvida pela reificação das consciências, pela *fetichização*¹⁰ da cultura e pela imposição verticalizada, tanto de bens materiais como de bens culturais é a própria Indústria Cultural. Padrões são repetidos e reproduzidos, e a racionalidade torna-se um elemento de dominação, à medida que não estimula a reflexão. Assim cada indivíduo “[...] *deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher os produtos*

⁹ Conceito marxista denotativo de um tipo de alienação, onde as relações sociais e conceitos abstratos são tratados como objetos materiais.

¹⁰ Mediante a tradição do pensamento marxista, quando a própria interação psicológica do indivíduo em relação ao objeto ganha uma caráter mercantilizado.

de massa fabricados para o seu tipo.” (ADORNO HORKHEIMER, 2006, p.102). Dentro dessa perspectiva, o autor tece considerações acerca das características similares das edificações nas zonas urbanas. Tudo é igual, tudo é padronizado, das edificações à estética das ruas e avenidas. A Indústria Cultural cria uma falsa impressão totalizante, daquilo que na verdade é particular, o que traduz o domínio das massas por um grupo restrito. Os padrões estabelecidos nessas relações de dominação retiram do indivíduo a capacidade de agir de forma crítica e reflexiva. O cientista social disserta ainda acerca da importância dos meios de comunicação neste processo. Os meios de comunicação difundem padrões, e estéticas a serem avidamente consumidos pelas massas de forma objetiva, uniformizada, sendo na verdade um instrumento de controle. A Indústria Cultural padroniza até os aspectos referentes ao lazer e à diversão. Mesmo nos momentos de lazer o indivíduo segue modelos e roteiros esquemáticos, como se estivesse numa linha de produção.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque esse pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. (ADORNO, HORKHEIMER 2006, p. 104).

A Indústria Cultural torna o estilo uma caricatura. Não existe autenticidade, não existe singularidade, o estilo apenas traduz uma forma de dominação. O estilo para os grandes artistas, por exemplo, era uma forma de refletir, de pensar a realidade, era uma maneira comprometida de expressão, de negação. Para a Indústria Cultural o estilo se torna algo corrompido, se torna instrumento de dominação, de imposição.

O próprio capitalismo cria um sistema de dominação que neutraliza a capacidade de crítica e de reflexão do indivíduo. Esses artifícios de dominação são intrínsecos ao sistema, portanto de difícil rejeição. Para Adorno a crítica é dotada de um caráter histórico, de inserção e capacitação do homem para pensar o mundo a partir das suas demandas enquanto sujeito histórico. A sociedade contemporânea, a sociedade do capitalismo administrado se caracteriza pela padronização cultural, onde a venda de bens culturais se torna um mecanismo de controle social. A Indústria Cultural constrói um sentido de estética restrito, padronizado, ao mesmo tempo “massificante”. A Indústria Cultural ao estabelecer padrões estéticos e de consumo de uma maneira verticalizada promove relações de dominação, servindo

ao interesse de grupos sociais específicos, controlando a consciência dos indivíduos, que são expropriados da sua capacidade de reflexão, e apenas assimilam aquilo que é imposto. *“A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos.”* (ADORNO, 1972, p.286). Na sociedade contemporânea de capitalismo administrado, aquilo que se torna validado verticalmente pela Indústria Cultural, torna-se uma verdade apropriada de forma acrítica, o que de fato gera uma falsa consciência, de que aquilo que na realidade é uma construção particular é uma verdade total. Processa-se então o controle das consciências, numa tendência totalizante e homogeneizante.

Para Adorno e Horkheimer (2006) a utilização do termo Indústria Cultural se faz mais apropriado do que “cultura de massa”. Os dois cientistas sociais postularam que o sentido de “cultura de massas” poderia ser equivocadamente utilizado, sugerindo uma cultura eminentemente popular que emanaria do povo, uma arte popular. Ora, sabe-se que para Adorno a arte se distinguia de forma patente da Indústria Cultural e dos seus produtos. A Indústria Cultural age de forma verticalizada, de cima para baixo, sendo um instrumento de controle e condicionamento das massas.

Cultura de massas parece indicar uma cultura solicitada pelas massas, como se fossem sujeito pressuposto acriticamente, fora do alcance da totalização. Já o termo indústria cultural ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo seria construída sob a égide do capital reforçando o vigente. (MAAR, 2003, p. 2).

Na concepção da Teoria Crítica a Indústria Cultural exclui a perspectiva crítica do indivíduo e os bens culturais se tornam mercadorias. O homem perde sua capacidade de individuação¹¹, de ser vetor de transformações sociais, políticas e culturais. O indivíduo não é sujeito de suas escolhas, mas sim objeto das ações da Indústria Cultural. Normalmente aquilo que a Indústria Cultural apresenta como novo, é apenas um verniz sobre aquilo que já foi apresentado. A Indústria Cultural ao operar sobre as massas cria padrões universalizantes e totalizantes de ação, de

¹¹ Capacidade do indivíduo, mediante a Teoria Crítica de agir por sim mesmo, de forma emancipada e autônoma.

pensamento, desconsiderando aspectos que proporcionem a reflexão e a análise crítica.

A Indústria Cultural vende uma ideologia totalizante, um padrão que é considerado verdadeiro, dotado de liberdade, mas de fato essa liberdade é ilusória, uma liberdade imposta, acrítica. Percebe-se um conformismo que substituiu a consciência. Mediante o pensamento adorniano o homem só conquistaria sua liberdade, à medida que recuperasse sua consciência crítica, sua capacidade de atuação reflexiva enquanto sujeito.

Na “sociedade de massas” pautada pelo domínio da Indústria Cultural, a reprodução da vida principalmente no que tange as suas condições materiais e imateriais são dotadas de um caráter homogeneizante. Dessa maneira na formação social capitalista percebe-se certo determinismo no que se refere às opções do sujeito. O que de fato parece escolha é algo determinado previamente e concebido pela Indústria Cultural. As “massas” são semiformadas à medida que não constroem reflexões acerca de suas escolhas, mas sim reproduzem como cópia as afirmações e modelos já vigentes. Na “sociedade massificada” o mundo do indivíduo é pautado por uma sistematização que substitui a experiência, e por consequência a reflexão. O sujeito semiformado se torna um prolongamento da produção da Indústria Cultural. Aquilo que é colocado por um grupo, é validado como verdade universal, o que gera uma falsa consciência, uma cópia a ser reproduzida como realidade imposta ao sujeito. Dessa forma, os indivíduos aderem a essa lógica imposta pela Indústria Cultural. Além de aderir, se sujeitam à lógica do capital.

A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio perderam todas as suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, descentes e racionais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.21).

A Indústria Cultural debilita a individualidade, ao ponto que produz a massificação, pautando as relações pela lógica do mercado, tanto em termos objetivos como subjetivos. O pensamento crítico é dificultado uma vez que a repetição de padrões ditados acontece de forma ressonante, sendo de difícil rejeição pelos indivíduos. Esse processo de fetichização, onde os bens culturais, e o próprio afeto se transformam em mercadorias, tolhe e cerceia o indivíduo em sua

humanidade, muitas vezes aproximando-o da barbárie. A ideologia se confunde com a própria cultura. Em uma sociedade massificada, percebe-se que a própria escola muitas vezes é veiculadora dessa ideologia totalizante, à medida que não a critica, simplesmente adere às veleidades da massificação. “*Em vez disto a argumentação deveria voltar para os sujeitos que são os interlocutores.*” (ADORNO, 2011d, p. 48). O homem enquanto sujeito social, que de fato opera sobre a dinâmica política, social e econômica do mundo deveria assumir seu papel de protagonista da práxis ativa. A Indústria Cultural no seu processo de massificação inverte esta lógica, corrompendo o sujeito em sua ação autônoma, uma vez que a autonomia em um mundo massificado se torna uma falácia retórica.

2.3 Processo de dominação, semiformação e o desafio da educação

O entendimento da Indústria Cultural relaciona-se com o a matriz de uma sociedade que estabelece cópia dela mesma, reproduzindo de forma acrítica essa mesma sociedade, que já se traduz como cópia. Dentro dessa perspectiva a cultura enquanto ideologia permeia toda sociedade. O processo dialético é congelado o que gera uma sociedade semiformada. A semiformação é fruto de um complexo enlace das relações sociais, econômicas e políticas dominantes. É a sujeição a aquilo que se adere, àquilo que é socialmente estabelecido de forma não reflexiva e determinante. Para romper com esta lógica estruturante faz-se necessário perceber as condições objetivas determinantes em meio aquilo que é subjetivo, assim percebendo o que é a dialética da produção, intervindo na realidade histórica e social.

Primordial na questão da semiformação é não perder de vista a constelação em que dá seu foco Para Adorno não basta examinar formação, semiformação ou cultura, tais como se verificam na sociedade vigente. É preciso investiga-las tendo como referencia o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos homens e aprendida em sua dialética histórica. Cultura e formação precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico definidos na sociedade, para serem investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. A via régia de acesso ao essencial é o processo de sua reprodução vigente em seu aparecer real e presente. (MAAR, 2003, p.10).

A superação dessa realidade só seria possível pela negação, pela crítica. A reflexão possibilitaria a emancipação do sujeito, a superação das determinações objetivas.

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A emancipação como conscientização é a reflexão racional pela qual o que parece natural, essencial na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade. (MAAR, 2003, p.14).

O processo de massificação é algo tão presente na sociedade tecnificada, que a vida passa a ser organizada pela lógica da divisão técnica do trabalho. A Indústria Cultural necessita de consumidores acríticos, que não questionem essa lógica de mercantilização das relações sociais. Dentro desse contexto totalizante, apenas a educação crítica teria condição de luta contra a massificação e a alienação, promovendo a formação de indivíduos reflexivos e emancipados, prontos para participar e promover a democracia. A educação, ao combater o processo de semiformação e a lógica da massificação imposta pela Indústria Cultural, contribuiria para o não desenvolvimento da barbárie. A educação tem o explícito papel de levar os homens a perceber as contradições da sociedade em que vivem. A educação deve ser reflexiva e emancipadora, mas esta emancipação deve ser pautada na crítica da realidade e dos condicionantes objetivos da sociedade.

A educação perdeu o seu sentido de formação a partir do momento que se tornou algo instrumental, ou seja, utilitarista e mensurável. O sujeito inserido neste processo totalizante perde sua capacidade de individuação, de agir e pensar com criticidade. Faz-se necessário que a escola recupere seu caráter de formação ampla, onde o indivíduo possa ser capaz de se tornar sujeito, ou seja, agente criador do seu próprio projeto, sem deixar-se apoderar pela Indústria Cultural. A real função social da educação é trazer o sujeito à sua humanidade, levando-o a superar os problemas e as determinações da sua realidade (ADORNO, 2011c). Isso seria educar para o esclarecimento, educar para romper com os determinismos estruturantes, educar para autonomia e para a cidadania. A construção dessa autonomia só é possível através da crítica, e a partir de relações sociais concebidas historicamente, mediante a inserção reflexiva do sujeito na sociedade. A reflexão é a chave da prática pedagógica. Não a reflexão utilitarista e mecanicista ensinada em muitas escolas, mas sim uma reflexão através da experiência, da individuação, do processo que é construído na alteridade, no contato e na percepção do outro. A prática educativa e pedagógica deve então criar artifícios para que o indivíduo

produza seus espaços e experiências, ao passo que vai se tornando sujeito autônomo.

A escola mediante uma análise alicerçada na Teoria Crítica, deve ser o lócus da produção da autonomia, a partir de uma inflexão hermenêutica do sujeito no mundo. A partir dessa premissa a escola se torna, ou tornaria o local onde o indivíduo no processo em que se percebe enquanto sujeito, seja capaz de diagnosticar as bases da inércia e caminhar para a transformação. Para que isso ocorra em sua efetividade, a experiência da sala de aula não pode contribuir para que se ratifique a expropriação do pensamento. A educação não deve contemplar em suas práticas e nuances apenas o considerado socialmente útil ou validado, mas, principalmente aspectos que valorizem a formação plena do sujeito. E o que seria a formação plena do sujeito? Para Kant (1996) o sujeito dotado de plenitude é aquele educado para o bem, não só no que concerne a sua individualidade, mas também no que tange a participação ética na vida pública. O filósofo alemão afirma que a humanidade só pode ser desenvolvida a partir da educação e da prática pedagógica.

O homem não pode se tronar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. (KANT, 1996, p. 444).

Quando se fala da recuperação do sentido pleno da educação, fala-se também do resgate de uma prática educativa fundada numa teoria social e filosófica pautada na realidade. Qualquer prática ou teoria educacional será infundada se não postulada a partir das condições materiais da realidade social. A prática pedagógica calcada nesses princípios proporciona a real inserção ética dos indivíduos na sociedade democrática, se afastando portando da barbárie. Mediante a Teoria Crítica esse processo de inserção e participação democrática só poderia ser forjado a partir da negação do instituído. Essa negação embora para muitos seja carregada de um viés pessimista e fatalista da análise social, é para a Teoria Crítica na verdade ir além do aparente, daquilo que é falseado pela Indústria Cultural. Neste sentido reside a importância da crítica para a educação. Ademais, a escola seria o lugar do fomento de uma cultura da humanização, da construção de uma ordem social para além da massificação.

A escola não pode ser o lócus da exclusão da expropriação, mas sim da participação, da emancipação, da cidadania. A expropriação conhecimento cerceia a humanização do indivíduo. A humanidade plena é construída e forjada no processo histórico, nas práticas e relações sociais. É a partir da negação do instituído que os indivíduos se tornam sujeitos e se qualificam para a vida em uma sociedade democrática. Uma educação danificada representa uma sociedade danificada. A premissa embora soe pessimista, é necessária para que a mudança possa se realizar. Mudança além de conceitos e ditames retóricos, mas uma mudança que possa ser fruto e geradora de esclarecimento. Superar a semiformação do indivíduo de fato é contribuir para sua autonomia. *“É preciso reconstruir a individualidade do sujeito na experiência com outros sujeitos, para que essa individualidade seja a força impulsionadora da resistência num mundo danificado.”* (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001, p. 131).

A escola enquanto instituição social, não está à parte da sociedade, portanto sofre das suas mesmas mazelas. Deitar o olhar crítico sobre a escola e a prática pedagógica de fato é buscar desvelar aquilo que impede que a educação cumpra a sua tarefa historicamente constituída, de garantir a construção de sujeitos cientes de seu papel social, cultos, capazes de participar de forma cidadã da vida social. A filosofia adorniana em seu cerne busca uma prática educativa da reflexão crítica. A reflexão crítica é a operação filosófica que possibilita a negação do instituído, uma negação positiva que instiga o novo e impulsiona para a emancipação.

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas alimenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição dos conhecimentos profissionais. (ADORNO, 2011e, p. 69).

A reflexão é a chave para a autonomia crítica. Ao se renegar a especulação filosófica a uma espécie de limbo epistemológico, se perde o caráter crítico da educação. A reflexão está no amago tanto da abstração como da técnica em sua práxis. Para Adorno a preocupação basilar da sociologia não deveria ser essa ou aquela sociedade, e nem a sociedade com um todo. A real preocupação da sociologia enquanto ciência da investigação empírica é homem, em seus nuances e conformações particulares (ADORNO; HORKHEIMER, 1973). Uma sociedade que

renega a reflexão em prol do tecnicismo exacerbado renega a própria energia crítico-reflexiva existente nas atividades humanas, sejam tecnológicas ou filosóficas, pois ambas se relacionam intrinsecamente. Configura-se como um sofisma a crença na existência de uma ciência eminentemente técnica, de uma atividade profissional puramente tecnológica, que nas suas bases não esteja a reflexão filosófica.

A organização e o controle das práticas pedagógicas de uma determinada sociedade, principalmente no que se refere aos processos de educação e escolarização de uma formação social muitas vezes são pautados pela homogeneização. Entende-se por homogeneização a intervenção política, social, econômica e cultural em uma formação social com o intuito de organizar o sistema produtivo, massificando e aculturando o indivíduo, para garantir a efetivação e cumprimento dos interesses extrínsecos ao sujeito, cerceando assim a percepção das contradições existentes na vida social. O capitalismo por meio da Indústria Cultural ao criar um sistema de dominação verticalizado, neutraliza a capacidade do indivíduo de refletir, de pensar por si mesmo. E esse sistema se torna de difícil rejeição. *“Adorno apontava no capitalismo a formação de um sistema de dominação que, em sua história recente, havia excluído qualquer possibilidade de emancipação social.”* (GATTI, 2008, p.73). Em uma interlocução com a sociologia educacional, percebe-se que o currículo e a escola se tornam reprodutoras da desigualdade social, e representantes da ordem social vigente. Romper com esta ordem social é fundamental para a ruptura com a massificação imposta pela Indústria Cultural. Uma prática educativa crítica e um discurso pedagógico interacionista devem levar em consideração várias significações sociais e representações culturais, uma vez que a educação quando socialmente construída e historicamente forjada se torna expressão de cidadania. As reflexões acerca das práticas pedagógicas a partir do aporte da Teoria Crítica buscam em seu constructo intelectual contribuir com uma escola que sofra as devidas mudanças em sua estrutura ideológica e pedagógica, a fim de desenvolver um processo educativo que possa proporcionar ao indivíduo sua inserção reflexiva na sociedade.

Educa-se para o esclarecimento. Retoma-se no âmago do conceito de esclarecimento o projeto iluminista de formação do sujeito preparado para liberdade, emancipado na sua formação intelectual, política e social o que de fato humaniza. Ninguém nasce humano, se constrói como humano mediante o contato e o convívio

com os outros homens. Apenas a experiência formativa e reflexiva é capaz de dotar o espírito de humanidade. Adorno busca a retomada do projeto iluminista da importância de se perpassar a cultura de massa, a dominação vertical e a ideologização da sociedade. Busca-se a ruptura com a semiformação, com a barbárie, com a capacidade do homem não se realizar em sua plenitude, em sua humanidade. “A *auto-reflexão*, o *esforço crítico* são dotados por isso de uma *possibilidade real*, a qual seria precisamente o contrário daquela *dedicação férrea que a maioria decidiu*.” (ADORNO, 2011e, p. 69). Para Adorno os arcabouços necessários para o rompimento da Indústria Cultural, estão presentes na própria sociedade dominada pela massificação do capital. Esclarecer significa romper com a barbárie, romper com a semiformação do sujeito, ou seja, quando o sujeito percebe-se o empoderamento¹² do conhecimento. A própria sociedade do capitalismo administrado de progresso técnico, e acesso às *commodities*¹³ dessa mesma técnica permitem a superação do *status quo*, do conformismo da integração, que na verdade empobrece a experiência do sujeito. O mundo da Indústria Cultural toma dos sujeitos a tarefa e capacidade de operar o esquematismo, ou seja, aquilo que Kant pensava como construção da razão, da interpretação hermenêutica do mundo, pois o mundo já é dado interpretado.

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo hoje está decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda a sua racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital do modo a aparecer como sábio desígnio dessas agências. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.103).

A emancipação não reside na integração indiscriminada, mas sim na *Bildung*, na formação para a liberdade para autonomia. O papel da educação incide diretamente na *Bildung*, na formação integral do sujeito. Não uma educação normativa, e padronizada, mas sim da resistência, e essa resistência nasce no homem na composição das suas experiências sociais. No sujeito residem as

¹² Conferir poder ao indivíduo, em termos da capacidade crítico reflexiva de tomar decisões éticas e esclarecidas tanto em termos subjetivos, como em termos coletivos.

¹³ Bens e serviços materiais mercantilizados.

potencialidades para romper a lógica estabelecida. Dessa forma, a educação seria condição básica para a luta contra a massificação e a alienação, promovendo a formação de indivíduos cultos e responsáveis, prontos para intervir de forma ética numa sociedade democrática. Para Adorno a educação, ao combater o processo de semiformação e a lógica da massificação imposta pela Indústria Cultural, contribuiria para o não desenvolvimento da barbárie. A barbárie reforça a semiformação, e a coisificação da consciência, uma vez que destitui a reflexão de seu caráter esclarecedor, da possibilidade o sujeito por meio da crítica agir de maneira humanista, não de um humanismo retórico, mas sim um humanismo da emancipação, da autonomia do entendimento da alteridade. O sujeito semiformado, não é aquele que desconhece a técnica, a produção material, a semiformação não se vincula a ignorância total e avassaladora. A questão fundante do processo semiformatório concerne à primazia da técnica sobre a formação emancipatória. O processo de semiformação coisifica a consciência, numa racionalidade instrumental¹⁴ exacerbada, na qual a técnica e o domínio do mundo produtivo se traduzem como elementos prioritários da educação. “*Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é uma extensão do braço dos homens.*” (ADORNO, 2011g, p.132). A coisificação da consciência incide na massificação irrestrita do sujeito, a consciência instância primordial da crítica, é cooptada pela Indústria Cultural, a reflexão é mero espectro, que de fato traduz um sistema de imposições verticalizadas.

2.4 Adorno e a educação

Pensar a educação em Adorno é refletir acerca das bases do sistema educacional. A mercantilização dos bens culturais adentra o chão da escola, repetindo o comportamento reificado patente nas relações sociais verticalizadas pela Indústria Cultural. A escola repete as operações de linchamento da reflexão, e a sala de aula se torna o lugar, do não saber, mas sim da mistificação das massas. A sala

¹⁴ Razão instrumental, na adequação entre meios e finalidades, que dentro da perspectiva da Teoria Crítica se referia a razão técnica, mecanicista que se contrapunha a uma racionalidade crítica, que de fato seria emancipatória e reflexiva.

de aula expulsa o pensamento. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Ora, o pensamento crítico transmuta a análise do corpo social para a escola, uma vez que a instituição escolar não é um corpo social à parte, mas sim fruto dos complexos enlances da sociedade. A danificação da escola e do processo pedagógico é um reflexo da danificação da própria sociedade. Alguns enxergam o pensamento adorniano como pessimista, mas em sua fundamentação existe a gênese do contrário. *“A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos.”* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.14). A subversão da alienação está no próprio esclarecimento. Se a sociedade danificada pela Indústria Cultural produziu os germes da semiformação, a relação antagônica também é possível, na negação do instituído do processo semiformatório estão os genes do esclarecimento e da emancipação. A racionalidade que produziu os infortúnios da barbárie é a mesma racionalidade que pode vencê-la. Neste aspecto estabelece-se a importância da escola na superação da danificação. *“Todo progresso material e espiritual obtido mediante a divisão social do trabalho não caminhou em uma rua de mão única, pois a humanidade cada vez mais esclarecida é forçada a regredir a estágios mais primitivos.”* (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001, p. 51). O projeto iluminista que ilibava a razão, que de fato permitiu o progresso material do homem, que permitiu a técnica, utilizada para expropriar, também pode produzir a emancipação. De fato há um caráter ambíguo, a ser entendido, e a razão, ou melhor, o uso da racionalidade está no centro desta mesma ambiguidade. A razão pode ser prosaica e instrumental, ou autônoma, libertadora e emancipadora.

Portanto Adorno, ao lado do como ele reitera a incapacidade demonstrada pela escola em criar os mecanismos de formação apropriados ao Homem contemporâneo – das possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do sujeito, que resistam ao processo de massificação do mundo –, por outro lado ele, coerente com sua posição e fiel aos postulados da Teoria Crítica da Sociedade, expressa uma confiança à escola, à sua responsabilidade de formação das pessoas e reconhece nessa formação a única possibilidade para o homem resistir ao processo de dominação. Adorno, pois, concebe a formação como materialização dessa condição de plena autonomia. Apenas onde a formação represente a independência de pensamento é possível resistir aos ditames da ordem social exterior ao homem e, só com essa condição, é possível a edificação de uma sociedade livre e justa, uma sociedade de homens livres que a edifiquem como sociedade onde estes homens livres possam viver. (VILELA, 2011, p. 101).

A escola e a educação de fato são o caminho para o fomento da racionalidade emancipatória. É na escola, na sala de aula que a semiformação tem possibilidade de ser revertida em formação. Dentro dessa perspectiva evidencia-se na educação, três dimensões fundantes da prática pedagógica, uma tríade que se materializará na escola, na sala de aula: **educação, ensino e formação**.

A partir de uma perspectiva da teoria pedagógica fundamentada no pensamento crítico a **educação**, representa o processo de socialização, de educação moral, da inserção responsável do indivíduo na sociedade. Esse processo de socialização, não representa a desumanização do sujeito, mas o contrário é prepara-lo para o convívio esclarecido com outros sujeitos. O **ensino** representa a didática, refere-se ao trabalho empírico do professor enquanto mediador do conhecimento, possibilitando ao aluno aprender. De forma errônea o processo didático muitas vezes é transmutado como uma transmissão objetiva de conteúdos curriculares. A didática enquanto prática educativa é mais que isso, é a ação de sensibilização dos alunos para a aprendizagem, é fomentar o saber, algo indispensável para o esclarecimento. Já a **formação** é a operacionalização da autonomia subjetiva. É o processo de emancipação do indivíduo, tornando-se um sujeito pleno e autônomo. Na formação está o cerne de todo o processo pedagógico, a garantia da autonomia, é levar o sujeito a pensar por ele mesmo mediante o uso constante da razão, da crítica e da reflexão. Sem as dimensões da educação e do ensino a formação se torna impossível. Portanto a tríade pedagógica em sua materialização empírica consiste na integralização do homem enquanto sujeito pleno. Tal perspectiva fez-se polivalente em vários momentos da história da educação. É a fundamentação *a priori* da *Paidéia* grega, da teoria educacional de Comenius, da crítica idealista kantiana, e reconhecida na perspectiva pedagógica emancipatória fundamentada no pensamento de Adorno.

Essas três dimensões não fluem de forma harmônica em uma aula. Sabe-se que a educação é uma práxis social com uma lógica própria, com suas inerências contingências e nuances que se vivificam na sala de aula. A aula em seu amago efetivo é uma prática cheia de tensão, que se reflete nas três dimensões pedagógicas supracitadas. Educação, ensino e formação não ocorrem numa objetivação clara, mas sim são reflexos dos movimentos e das perspectivas de uma aula enquanto processo educativo. Essa perspectiva tricotômica em seu diálogo com o pensamento adorniano possibilita o desvelamento da realidade pela *Bildung*,

sobretudo no que concerne ao esclarecimento e à autonomia, na ruptura com a semiformação e a barbárie. Eis aspectos possibilitados em sua totalidade apenas pela educação, não retórica e utilitarista, mas sim enquanto ação empírica.

Pflugmacher (2012) afirma que a tríade educar, ensinar e formar com o arcabouço teórico da Teoria Crítica pode ser investigada de forma empírica em sua materialização na sala de aula. Não de forma ideológica, pois incorre-se no risco de projetar a ideologia na realidade, mas de forma empírica, encadeando a fundamentação da Teoria Crítica com aquilo que é evidenciado pela sala de aula.

Em consonância com a tríade educar, ensinar e formar a Teoria Crítica operacionalizada na investigação social empírica na sala de aula se compromete com o desvelamento da realidade, e com a possibilidade de edificação de uma escola digna do homem. A investigação social se torna substância para a possibilidade de mudanças na sociedade por meio da educação. Uma educação que forneça ao homem, autonomia, esclarecimento e não superficialidade. Essa educação apenas pode ser consubstanciada através de uma educação liberal¹⁵, que crie possibilidades para o indivíduo do uso deliberado da razão e não do seu aprisionamento.

¹⁵ No sentido de preservação e promoção da liberdade, da defesa do direito à uma educação equânime que permita o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos.

3 A MATERIALIZAÇÃO DA TRIADE NA TEORIA PEDAGÓGICA: EDUCAR, ENSINAR E FORMAR COMO FUNDAMENTOS DA AUTONOMIA

A perspectiva tricotômica da prática estruturada nas dimensões de **educar**, **ensinar** e **formar** fundamentam o preâmbulo da teoria pedagógica. No desenvolvimento histórico da educação percebe-se que a tríade faz-se presente com constância, e se evidencia sobretudo, em momentos de crise. Neste contexto entende-se por crise momentos de efetivas transformações na história da humanidade. Faz-se importante esclarecer que o processo histórico é composto de rupturas e permanências, e nestes momentos transicionais de crise essas rupturas e permanências se estabelecem com maior vigor. A partir dessa perspectiva pode-se dizer que as dimensões pedagógicas **educar**, **ensinar**, e **formar** são retomadas ou renovadas mediante contextos e temporalidades. A História é “[...] *uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.*” (HOBBSBAWN, 1998, p. 22). Para o entendimento de uma teoria educacional que em seu amago tenha como objetivo fundante a experiência autônoma e o esclarecimento neste capítulo buscar-se-á resgatar aspectos da história educacional humana, visitando primeiramente o pensamento grego clássico mediante a *Paidéia*, posteriormente a perspectiva educacional de Jon Amos Comenius, logo após o ideal emancipatório de Immanuel Kant e por último o pensamento crítico adorniano.

3.1 A Paidéia: a materialização da tríade pedagógica na educação grega

O próprio fomento da tríade, educar, formar e ensinar bebe na fonte da intelectualidade da Grécia Clássica. O entendimento da concepção grega de educação é premente para se entender a tradição pedagógica ocidental. “*Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação.*” (JAEGER, 1996, p. 3). Os gregos desenvolvem uma prática educativa que muito se diferenciava da tradição oriental, redundantemente calcada na obediência e na repetição sistemática. A intelectualidade grega apresenta uma posição até então singular, no que tange a experiência individual e coletiva humana. É na Grécia Antiga que surge o termo pedagogia, e mais que isso se formata um

ideal de formação humana que releva o desenvolvimento histórico da autonomia: a *Paidéia*.

Trata-se de um equívoco a tentativa de traçar uma definição para o termo *Paidéia*. Em um sentido mais amplo a *Paidéia*, que consistia na educação do homem em sua integralidade, na relação direta e recíproca entre indivíduo e cultura. A *Paidéia* não pode ser traduzida em um simples conceito abstrato, pois correspondia ao espírito de uma época, não é uma práxis modelar a ser seguida, mas sim um princípio de valorização do homem em sua energia criadora. (JAEGER, 1986). Na Grécia Antiga pela primeira vez a individualidade aparece como condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. Esta seria para o grego a educação para a liberdade, e apenas o homem livre poderia participar efetivamente da vida da *pólis*. Não é nosso interesse debater ou discutir a organização social grega em sua essência, mas sim o projeto grego que permitia a consolidação da liberdade e da autonomia. Em termos práticos “[...] é a educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito da sua liberdade ou dela fazer uso [...].” (MONROE, 1978, p. 27). Percebe-se o aporte da **formação** na prática pedagógica, no que tange a liberdade para emancipação para a construção da autonomia e da subjetividade. (MONROE, 1978).

A educação então a partir da perspectiva grega era o instrumento para fomentar a cidadania e a liberdade política, e o exercido dessa liberdade em termos práticos na *pólis*. Educar, então seria preparar o homem para o exercício da cidadania e da democracia entre os iguais. Percebe-se a dimensão socializadora da concepção grega de ensinar, pois a prática política na *pólis* é um exercício de respeito ao outro e de disciplina. A vida política é moralizante na apreensão da convivência democrática. Os gregos foram os primeiros a laicizar a educação, que deveria ser uma atividade pautada e referendada pela razão. Ademais no cerne da filosofia grega está a razão como provedora da resolução dos problemas e do entendimento do cotidiano. É na constituição da *Paidéia* grega que pela primeira vez percebe-se educação e formação como conceitos distintos. A educação para os gregos aparece como *techné*¹⁶, como preceitos, conhecimentos e aptidões a serem transmitidos e incorporados. A medida do conceito de educação em termos da temporalidade clássica grega, é a assimilação da conduta, é a tradição propagada.

¹⁶ Do grego, técnica, em um sentido mais estrito, da arte como técnica no desempenho de um ofício.

A formação na tradição grega significa dotar o homem de humanidade, de liberdade decisória, de prepara-lo para a intensidade da vida na *pólis*. O próprio termo alemão *Bildung*, apropriado por Adorno em seu projeto de esclarecimento para a autonomia, tem sua gênese na ideia grega de formação. Bem, neste sentido faz-se importante a apresentação de outro termo que se vivifica no projeto educativo grego: a *Politéia*.

Quando se analisa a configuração democrática grega, a *Politéia* surge como a dinâmica das relações entre cidadãos, na qual a oposição das ideias faz-se necessária, na tomada de decisões e na consolidação do bem coletivo. A *Politéia* seria a tradução da formação prática do cidadão, no convívio entre os iguais. Tal ideal político residia nas categorias de isonomia, ou seja, igualdade no que tange a aplicação das leis e isocracia, ou seja, igualdade política participativa. Obviamente tais conceitos não são dogmáticos e numa análise superficial da própria história grega, percebe-se distorções temporais e locais. Ora, a *Hélade*¹⁷ não se configurava como uma unidade política, mas sim como um conjunto de cidades-estado independentes com suas diferenças e peculiaridades no *modus operandi*. Não apenas a concepção educacional, mas também o constructo político-social era variável entre as diversas cidades-estado gregas. Numa análise peculiar da tradição política grega, toma-se como exemplo proeminente a tradição da cidade-estado de Atenas, sobretudo no tocante ao desenvolvimento institucional e intelectual.

Cabia ao indivíduo a elaboração do seu projeto enquanto sujeito esclarecido, decidindo deliberadamente o que o motivava a viver a vida. Obedecer as leis democraticamente construídas, é obedecer a si mesmo, pois se é membro e parte integrante do corpo social. Dentro dessa perspectiva pode-se dizer que a liberdade é exercida, pois a obediência à lei que foi instituída pela sociedade, sendo o indivíduo membro dessa mesma sociedade se traduz no pleno exercício da liberdade que é consonante com a justiça e a virtude, e contraria a injustiça e o vício. Dessa forma a legislação eclode da razão, na qual as ações são referendadas por um senso de justiça. “*Uma vez promulgadas essas leis, fazem saber que é justo para os governos aquilo que lhes convém, e castigam os transgressores, a título que violaram a lei e cometeram uma injustiça.*” (PLATÃO, 2001, p. 25). O entendimento das leis concerne à dimensão do ensino, pois elas são aprendidas numa

¹⁷ Como em tempos civilizacionais os antigos gregos se referiam à Grécia. O termo tem um caráter lato, pois não se tratava de um Império ou Estado, mas sim do conjunto de *pólis* que comungavam de uma mesma cultura e idioma.

configuração prática. Ser um bom cidadão é se orientar pelas leis que regem a vida democrática. A justiça se torna uma virtude política, mais do que uma virtude um ideal onde o poder é pulverizado nas mãos dos cidadãos. O ideal platônico apontava “[...] a *paidéia* a sua meta suprema: o conhecimento da ideia de Bem, medida das medidas.” (JAEGER, 1996, p. 608). A filosofia platônica em seu *ethos*¹⁸ vislumbra o bem como uma metamorfose da alma, um estado de libertação do conhecimento e da justiça em seu sentido mais pleno.

Portanto, é numa conversão, no sentido original, especialmente simbólico, desta palavra (*Paidéia*) que a essência da educação filosófica consiste. É um volver ou fazer girar “toda a alma” para a luz da ideia do Bem, que é a origem de tudo. (JAEGER, 1996, p. 609).

Busca-se o bem, enquanto virtude, que é a medida de todas as coisas, do bom, do belo, do intelectual, da verdade. A *Paidéia* se estrutura numa noção organicista de mundo e de homem, onde sujeito e objeto não interagem de forma antagônica, mas se relacionam de maneira intrínseca. O pensamento socrático e também o platônico buscavam o conhecimento na especulação dialética, no exercício da retórica, na propensão ao pensar. Obviamente o pensamento científico clássico tem suas limitações, sobretudo no que tange ao método, mas é inegável a valorização da reflexão individual. Em **A República**, Platão referenda a importância da subjetividade, na premissa ética de cada indivíduo realizar aquilo que traduz no bem a sua vida. Essa busca ética e autônoma pelo bem em seu caráter individual propiciará a esse mesmo indivíduo a possibilidade de contribuir com o constructo coletivo, ou seja, o bem da sociedade. Estabelece-se então o conceito grego de uma educação liberal. O desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pleno e autônomo concomitante com o desenvolvimento desse mesmo indivíduo enquanto ser político inserido na *pólis*. É pela educação que se cultiva a virtude, em contraposição ao vício, à perversão, a não formação.

Efetivamente, o vício não poderá jamais conhecer-se a si e à virtude, ao passo que com o tempo, a virtude, se as qualidades naturais forem aperfeiçoadas pela educação, atingirá o conhecimento de si mesma e o vício. Tal será o sábio, em meu entender, mas não o perverso. (PLATÃO, 2001, p. 103).

¹⁸ Conjunto de práticas intrínsecas que expressam traços da vida cultural, social e política de um povo.

A virtude pode ser desenvolvida pela reflexão, assim como corpo pode ser desenvolvido pela ginástica. O desenvolvimento da cidadania para os gregos deriva do desenvolvimento da virtude, pois *o cidadão, “[...] por intermédio das atividades práticas, chega as atividades de natureza teórica, e dedica a sua vida, cada vez mais a objetivos puramente intelectuais.”* (MONROE, 1978, p. 69). Dessa forma para os gregos a práxis se torna um exercício cotidiano e a reflexão e a especulação dela derivada promoveriam a virtude e o bem perfeito. Embora a dicotomia aristotélica entre a ética que seria ciência do *bem ser* e a *política* que seria a ciência do *bem fazer*, percebe-se a tentativa de se sistematizar a teoria pedagógica. (MONROE, 1978).

A experiência intelectual e educativa se desenvolve na *pólis*. A noção de cidadania grega fundamenta-se na semelhança, ou seja, na experiência democrática, só possível e passível de ser efetivada entre os iguais. Aqueles que recebiam educação para o esclarecimento e a autonomia democrática. Para Aristóteles *[...] é fora de contestação, portanto, que há uma educação que precisa ser ministrada aos jovens, não por ser útil e necessária, mas por ser liberal e digna.* (ARISTÓTELES, 2002, p.159). O cerne do conceito de liberal para os gregos estava na questão da possibilidade da liberdade como expressão da autonomia e da virtude.

3.2 A Pansofia de Comenius: a instrução, a virtude e a religião como sustentáculos da formação plena e autônoma

No bojo das transformações concernentes ao período de transição que se configurou a Idade Moderna, a obra educacional do educador protestante Jon Amos Comenius possui importância patente no que tange à fundamentação de uma teoria pedagógica. A **Didactica Magna** escrita no ano de 1649, expõe de forma concisa e coerente suas ideias acerca do sentido e da organização das práticas educacionais. Sabe-se que o século XVII caracteriza-se por suas inquietações em âmbito político e social, a burguesia começa a questionar a legitimidade do Estado Absolutista, na tentativa de se consolidar enquanto grupo social emergente, e a educação protestante teve importância nesse processo de dotar esse mesmo grupo social intelectualmente no embasamento do seu projeto político econômico.

Ao deitar o olhar epistemológico sobre a obra de Comenius, percebe-se que os escritos do educador tcheco são concebidos no século XVII em plena transição feudal-capitalista, momento em que as relações, sociais, políticas, econômicas e culturais passavam por estruturações qualitativas em suas dinâmicas externas e internas. A partir dessa nova dinâmica de mundo, mercadores, burgueses, em suma aqueles que tinham como ofício atividades mercantis passaram a exercer grande importância na sociedade. Ademais, o protestantismo alterava os paradigmas religiosos, o que de fato incidia sobre a vida material e intelectual. É nesta constelação de mundo que a obra clássica de Comenius deve ser inserida. Ora, e porque a literatura educacional de Comenius pode ser considerada um clássico? Pois dentro de uma conotação histórico-social, é uma obra que se torna perene, no que tange a sua estruturação teórica, perpassando em sua *episteme*¹⁹ os comportamentos e condutas de seu próprio tempo.

Um clássico portanto numa acepção geral é uma fonte perene à qual se deve retornar nos momentos cruciais, não para transpô-lo ou entendê-lo como solução para os desafios que estamos enfrentando, mas como alguém que em dado momento histórico, foi capaz de apreender as angústias, as necessidades, os desafios dos homens daquele tempo e se imortalizou, como expressão do coletivo, na música, na filosofia, na literatura, na arte, na educação e na ciência. (GASPARIN, 1997, p. 40).

Comenius escreve em um momento de transição, de crise institucional e de reorganização do pensamento científico em todas as suas vertentes. A educação protestante buscava garantir à emergente burguesia o substrato intelectual para maior inserção em uma sociedade ainda aristocrática. O educador tcheco buscou em sua obra conjugar o aspecto teológico e a filosofia educacional, uma vez que considerava a premissa basilar da prática pedagógica imbuir a mente da juventude de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesma, e da multiplicidade das coisas. (COMENIUS, 1996). E o que seria a multiplicidade das coisas? De fato seria a ação intelectual do homem no mundo, uma ação não regida pela teologia escolástica contemplativa, mas sim uma ação mediada pelo entendimento racional, entendimento este que permitiria ao homem conhecer, e realizar sua teleologia de aproximação à Deus. Para o êxito intelectual dessa operação Comenius estabelece

¹⁹ Termo derivado do pensamento aristotélico, referente lógica que fundamenta o conhecimento em seu cerne constitutivo.

um tríplice fundamento que traduziria o arquétipo da vida humana a partir de um modelo de educação: **instrução, virtude e religião**.

Nestas três coisas reside toda a excelência do homem, porque só estas são o fundamento da vida presente e da futura; as outras (a saúde, a força, a beleza, o poder, a dignidade, a amizade, o sucesso, a longevidade) não são senão acréscimos e ornamentos externos da vida, se acaso Deus os junta a ela, ou vaidades supérfluas, pesos inúteis e estorvos nocivos, se alguém, desejando-os apaixonadamente, os vai procurar, e, descuradas as coisas mais importantes, deles se ocupa e neles se mergulha. (COMENIUS, 1996, p. 97).

A **instrução** seria o ensino propriamente dito, ou seja, tornar inteligíveis as coisas do mundo. Pela instrução ocorreria a intelectualização cognitiva, na qual a razão possibilitaria o entendimento e o esclarecimento do indivíduo. A **virtude** é o desenvolvimento da autonomia, do esclarecimento, e da subjetividade emancipatória, ou seja, da formação do indivíduo em sua plenitude autônoma. De fato percebe-se a virtude como uma constelação, no que se refere a construção da autonomia do sujeito. O homem virtuoso possui ciência da sua ação crítica e reflexiva no mundo, portanto é autônomo. A **religião** seria o arcabouço moral, a educação socializadora, presente na ação piedosa e religiosa correta, na moderação dos desejos mundanos e na aproximação com o divino. O indivíduo moralizado pela piedade religiosa se comporta honestamente, se distanciando do pecado, o que é possível apenas pela consciência racional da existência do pecado. Seria a apreensão dos costumes, um processo de socialização adaptativa, pelo qual o homem aprenderia a conviver de forma diligente e harmoniosa com seus pares. Para Comenius os princípios tricotômicos apareceram no processo do pensamento humano desde o momento que o homem considerou-se um ser racional, observando o universo ao redor de si (GASPARIN, 1997). A partir dessa concepção educacional tricotômica percebe-se na constituição da teoria pedagógica formulada por Comenius, aquilo que dentro da futura acepção adoniana seria o princípio orientador da educação para autonomia, ou seja, a presença da tríade ensinar, formar e educar. Obviamente cada construção intelectual corresponde a uma dada temporalidade, mas retomando o conceito de clássico alguns fundamentos se tornam perenes, portanto são apropriados e renovados por outros intelectuais, mediante as contingências histórico-sociais vividas. Dessa forma pode-se entender

na tríade comeniana, a instrução como o ensino, a virtude como formação e a religião como educação.

No momento de profundas reestruturações na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas, que representou a modernidade na transição feudal-capitalista, os escritos de Comenius subsidiam em âmbito intelectual, a práxis pedagógica da burguesia protestante. Comenius propunha a racionalização da prática educacional mediante uma teoria pedagógica calcada no humanismo e na autonomia. “Ao invés de ensinar palavras, “somas das coisas”, dizia Comenius, a escola devia ensinar o conhecimento das coisas.” (GADOTTI, 1999, p. 78). Bem, Comenius se filiava a educação realista da sua época, concebida na valorização da vida prática em detrimento do simples saber escolástico. O termo realismo é aplicado ao tipo de educação em que se dá preferência aos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento às línguas e à literatura. Faz-se importante salientar que Comenius perpassa essa definição de realismo, ao difundir uma teoria pedagógica que conjugava a o saber científico e humanístico, sobretudo no que tange a uma educação emancipadora. Dentro de uma perspectiva do cristianismo protestante para o educador a principal finalidade do homem na Terra era o encontro com Deus, e cabia à educação proporcionar este fim. A novidade na metodologia de Comenius era o fato de o “[...] fim religioso último devia ser atingido pelo domínio de si mesmo, o que inclui o de todas as coisas [...]” (MONROE, 1978, p. 217) , portanto com fundamento no conhecimento. Comenius estabelece a tríade instrução, virtude e religião como objetivos maiores da educação. Torna-se claro a perspectiva educacional de Comenius, onde a escola seria o lócus para o desenvolvimento humano em sua completude, e não de maneira escolástica, como fins isolados. O conhecimento representava o domínio próprio, e era caminho para o desenvolvimento das virtudes. Aqui pode se fazer um contraponto com a proposta adorniana de esclarecimento para autonomia. Ora, assim como o sujeito que conhece e aprende desenvolve a virtude e o domínio próprio, o sujeito esclarecido por meio da formação, do ensino e da educação se torna autônomo.

O método de Comenius rompe com a simples indução e procura tornar o conhecimento algo palpável e possível a todos. O educador estruturava sua

pedagogia, no ideal pansófico²⁰ de ensinar tudo a todos. Tudo é passível de ser conhecido, tudo pode passar pelo crivo da cognição, uma vez que o conhecimento é inato. Comenius comungava do princípio aristotélico de que a alma humana é uma tábua rasa, vazia, mas que, porém, pode ser preenchida (GASPARIN, 1997). A pansofia comeniana reside na experiência vivenciada ao longo da vida, experiência que possibilita a apreensão, a construção do conhecimento. Este mesmo conhecimento primeiro se dá em termos sensoriais, para depois se consolidar racionalmente. Sendo assim aquilo que deve ser aprendido necessita ser mostrado, apresentado ao educando de forma direta, e não de forma simbólica, pois o conhecimento tem uma função prática cotidiana, sua utilidade específica, e deve ser ensinado de forma aberta distante do obscurantismo e de sistemas complicados e pouco acessíveis ao conhecimento da criança. Para o educador tcheco todas as coisas deveriam ser ensinadas em sua devida ordem, e nenhuma temática deveria ser abandonada sem a compreensão inteira dos educandos. Comenius [...] *aliava, como ninguém antes dele um conhecimento teórico dos problemas educacionais, fruto da meditação e do estudo, á experiência prática da classe.* (MONROE, 1978, p.220). Dessa forma a práxis educacional é organizada a partir de um método, que de fato preocupava com o fomento do conhecimento, através de uma educação formal e universal.

Ninguém pense que a juventude possa ser formada voluntariamente e sem esforços. Pois uma pequena muda não se transforma em árvore se não for plantada, regada, cuidada, protegida e escorada; a madeira precisa ser cortada, aplainada, entalhada, polida e pintada de diversas cores para ser usada; o cavalo, o boi, o burro e a mula precisam ser adestrados para serem uteis ao homem. O próprio homem precisa ser preparado para os diversos movimentos do corpo que o habilitam a comer, beber, correr, falar, pegar com as mãos e trabalhar. Como então alguém poderia espontaneamente ficar perito nessas coisas superiores e distantes que são a fé, a virtude, a sabedoria e a ciência? (COMENIUS, 2011, p.11).

A educação não é uma prática espontânea, e sim um processo conduzido pelo próprio homem, a prática pedagógica em seu amago constitutivo é uma práxis humana na transmissão de uma herança cultural a partir da experiência cotidiana, que fundamentaria a razão, e a postura autônoma. *“É da natureza da ação docente e discente, a doçura e a alegria, o puro divertimento e o deleite para alma.”*

²⁰ Mediante o pensamento comeniano, pansofia, seria a possibilidade de tudo ensinar a todos. Concerne a um conhecimento que prima pela possibilidade de uma educação total, sobretudo no tocante a formação do educando, e não fragmentária.

(COMENIUS, 2011, p.12). A escola que é o lócus primaz da experiência pedagógica não pode ser o lugar da tortura psicológica e da castração, mas sim o lugar da liberação do espírito, do esclarecimento do fomento da subjetividade responsável. “A práxis pedagógica deve se opor [...] à *superstição, à crueldade e à má conduta.*” (COMENIUS, 2011, p.13). A instrução, o ensino deve ser de fato uma contraposição epistemológica ao medo, a tutela, a dependência e ao obscurantismo. Comenius era um pensador da crise, da transição feudal capitalista, vinculado a uma tradição protestante burguesa, portanto explica-se a presença constante do espectro moral e teológico em sua obra.

O fato de Comenius situar-se na inter-seccção entre o término do feudalismo e início da Idade Moderna explica bem suas ligações profundas com a religiosidade e o modo de pensar medievais, ao mesmo tempo em que expressa as apreensões originais que faz do novo mundo que está nascendo. Encontram-se nele, portanto, o velho e o novo, numa simbiose inseparável, onde as precedentes teorias de construção do conhecimento convivem com o experimentalismo. (GASPARIN, 1997, p. 63).

3.3 Kant e a educação emancipadora: o esclarecimento como fomento do sujeito autônomo

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pelo desenvolvimento pelo que historicamente convencionou-se a chamar de Iluminismo. Exalta-se a liberdade, e defende-se a razão e o esclarecimento como aportes para um processo de laicização moral e política. A partir de uma explicação asseverada na tradição iluminista, esclarecimento é o rompimento com a consciência mítica humana, é o despertar humano de toda a explicação irracional, é a libertação do medo mediante o domínio da técnica, que só poderia ser alcançado mediante a razão. O *Aukflarung*²¹ iluminista pretendia exterminar todas as crenças e explicações irracionais que solapavam a humanidade, e que de fato não permitiam o esclarecimento, o desenvolvimento do homem em suas potencialidades. Nesta esfera destaca-se o pensamento crítico-idealista do filósofo alemão Immanuel Kant. A razão dentro de uma perspectiva idealista kantiana residia, sobretudo, no conhecimento, na experiência, na capacidade humana de processar a crítica reflexiva acerca dos fatos, fenômenos e conceitos.

²¹ Termo recorrente no pensamento kantiano, que significa esclarecimento, trazer luz às ideias mediante a reflexão crítico-subjetiva.

Esse conhecimento não deriva por completo da experiência (limitada meramente aos objetos empíricos), pois as intuições puras e os conhecimentos puros do entendimento são elementos do conhecimento que são encontrados em nós a priori. Ora é a experiência que possibilita os conceitos, ora são os conceitos que possibilitam a experiência, afim de gerar a conformidade necessária da experiência com o conceito de seus objetos. (KANT, 2009, p.103).

Eis a dialética idealista kantiana, na qual conceito e objetos se relacionam sobre o alicerce da razão e da experiência. Percebe-se o imbricamento da realidade sensível com a o elemento racional que é a cognição, ou seja, Kant remete a experiência racional como centro das explicações acerca do mundo e da sociedade enquanto lócus da produção humana. O pensamento tricotômico é retomado na produção intelectual kantiana, principalmente no que concerne a crítica. O desenvolvimento crítico do juízo é basilar no desenvolvimento do pensamento do filósofo alemão. Tal premissa se torna patente ao observar três obras fundamentais do idealismo kantiano: **Crítica da Razão Pura** (1781), **Crítica da Razão Prática** (1788) e **Crítica do Juízo** (1790).

Em **Crítica da Razão Pura**, Kant estabelece o principal parâmetro da sua metodologia crítica: a dialética idealista. O método dialético kantiano estabelece o conhecimento como uma forma pura de intuição sensível que inflexiona sobre a razão. Assim o indivíduo se torna capaz de produzir o esquematismo, ou seja, o procedimento lógico para a produção do conhecimento subjetivo, em uma relação de simultaneidade ou de sucessão de processos provenientes da formulação empírica do conceito e da racionalidade. A partir da perspectiva kantiana apenas o homem, enquanto sujeito racional seria capaz de realizar este processo. Para Kant o processo crítico de realização do pensamento racional, é um fenômeno sempre sensível na ação empírica. Os fenômenos são objetos do sentido (KANT, 2009). A ultrapassagem do idealismo kantiano em relação ao empirismo puro dá-se justamente na não prevalência da experiência sensível sobre a razão, mas da interação dialética entre elas. Kant estabelece na sua dialética idealista crítica uma operação racional para a produção do conhecimento, demonstrando que a formulação dos fenômenos mediada pela razão é uma experiência possível (KANT, 2009).

Na **Crítica da Razão Prática** é fundante na estruturação do pensamento do filósofo alemão a sistematização da razão pela reflexão, o que de fato representaria o rompimento do homem com a sua minoridade, em prol do entendimento do esclarecimento, e apenas esse processo reflexivo poderia garantir o bem estar da humanidade. Percebe-se na filosofia kantiana, uma preocupação em garantir o sujeito as possibilidades de romper com o fatalismo do destino, da sociedade nobiliárquica estamental, para poder traçar mediante a utilização da razão o seu caminho enquanto indivíduo autônomo. O princípio kantiano é o da dialética, que seria o julgamento dos fatos, das coisas e do próprio conhecimento pela razão. A razão seria a única validadora da verdade, ou seja, a realidade não é um dado posto e extrínseco ao sujeito, mas sim passível de ser conhecida intrinsecamente pela reflexão racional. O esclarecimento é pressuposto básico para a felicidade:

Mas precisamente porque esse fundamento material de determinação só pode ser conhecido empiricamente pelo sujeito, é impossível considerar essa tarefa como uma lei, porque seria necessário que está, sendo objetiva, contivesse em todos os casos e para todos os casos e para todos os seres racionais, precisamente o mesmo fundamento da determinação da vontade. De fato, embora o conceito de felicidade constitua em toda parte o fundamento da relação prática dos objetos com a faculdade de desejar, não é mais do que o título geral dos fundamentos subjetivos de determinação e não determina nada especificamente, do que, decorre, portanto, que se refaz justamente a esse problema prático que, sem essa determinação, não pode em absoluto ser resolvido. (KANT, 2006, p. 40).

Na introdução da **Crítica do Juízo**, Kant aborda a filosofia como um sistema racional por conceitos, onde o juízo, ou seja, a faculdade de julgar se torna uma premissa para o entendimento e para o conhecimento da realidade. É função do juízo subsumir o particular sob o universal, segundo leis que transcendem a experiência purista. Mediante o pensamento kantiano julgar é colocar sob suspensão, é utilizar da faculdade da razão para a distinção do conhecimento. O juízo seria a faculdade de qualificação da experiência, mediada pela razão. Julgar a partir de um prisma kantiano é refletir acerca daquilo que é particular, como conteúdo do geral, do universal. Eis outra perspectiva do idealismo kantiano na inflexão entre aquilo que se apresenta como um paradigma particular e aquilo que se apresenta como um paradigma universal em um conceito. O relevante neste aspecto da epistemologia kantiana é a importância constante dada ao ato de julgar, de raciocinar, de refletir para conhecer.

O juízo pode ser considerado, seja como mera faculdade de refletir, segundo um certo princípio, sobre uma representação dada, em função de um conceito, tornado possível através disso, ou como uma faculdade de determinar um conceito que está no fundamento, por uma representação empírica dada. (KANT, 1980, p. 176).

A faculdade de julgar faz parte da reflexão crítica, que é na formulação, no seu âmago uma atividade esclarecedora. Para Kant o esclarecimento reside no sujeito. Evidencia-se na tríade da crítica kantiana uma preocupação de libertar a razão de suas amarras sistêmicas, que tolhem o bem e a felicidade humana. Portanto a felicidade é uma determinação racional da vontade, mas deve-se ter como parâmetro que essa determinação da vontade não é em absoluto igual para todos os homens. Obviamente que aí reside um caráter da subjetividade do indivíduo que apenas através do esclarecimento vai definir os rumos da sua autonomia enquanto sujeito. O esclarecimento iluminista então seria a libertação do sujeito, a possibilidade de emancipação e de autonomia.

Em **Sobre a Pedagogia** Kant reafirma a importância da razão no desenvolvimento da criticidade, que em seu cerne intrínseco é uma operação dialética-reflexiva. A educação para Kant seria o processo capaz de dotar o homem de humanidade, e portanto, alcançar o ideal iluminista de progresso. Ora, e qual seria este ideal de progresso? Para Kant o progresso residia no desenvolvimento do potencial humano e técnico que de fato levaria a própria humanidade a um estágio melhor. A educação racional mediante a perspectiva kantiana prepara o homem para o devir. Percebe-se o caráter moral e subjetivo da razão, pois existe a preocupação com a educação moral, ou seja, a preparação para o viver, para a inserção do indivíduo na coletividade, ao mesmo tempo que para o filósofo alemão a educação incide sobre a autonomia e o esclarecimento que são processos subjetivos.

Talvez a educação se torne sempre melhor a cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível chegar a dar aquela forma, a qual em verdade convém a humanidade. Isso abre a perspectiva de uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 1996, p. 16).

Para Kant então a pedagogia, e o processo educacional concernem ao aprimoramento da humanidade, numa concepção de formação que está na base do conceito de *Bildung* como ideal da teoria da educação. A educação seria o aperfeiçoamento da natureza humana em prol da felicidade individual e coletiva, portanto uma prática social que diferencia os homens dos animais irracionais. Apenas o homem é capaz de transmitir a gerações futuras uma tradição cultural, que apropriada poderá contribuir para o progresso humano e material.

A educação é uma arte, cuja a prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações procedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e assim, guie toda humana espécie ao seu destino. (KANT, 1996, p. 19).

A considerar a educação uma arte, Kant a referenda como uma prática essencialmente humana. Apenas o homem é capaz de dar significação a símbolos e conceitos diversos por meio da faculdade da razão. Segundo a perspectiva kantiana “[...] somente a produção por liberdade, isto é, por um arbítrio, que toma como fundamento de suas ações a razão, deveria denominar-se arte.” (KANT, 1980, p. 243). A arte em seu cerne é uma atividade eminente e apenas humana e distintora da espécie quanto às outras. A educação se configura para o filósofo alemão como um dos mais árduos problemas proposto aos homens, pois o próprio conceito de educação é dialético a medida que se consolida na transmissão de um herança cultural de uma geração para outra, que mediante a historicidade do seu viver, não transmitirá a mesma herança, mas sim uma herança agregada pela experiência histórica. Kant concebe uma teoria pedagógica fundada na percepção crítica da razão, e na transmissão da herança cultural, que corresponde ao conhecimento. No entanto esse conhecimento não é estático, mas dialético uma vez que a reflexão crítica e a produção material que é temporal permitem no processo de humanização não a reprodução do mesmo, mas sim o advento do novo. Dai o caráter pedagógico do pensamento kantiano, pois não se deve educar em prol do presente, mas sim de um estado melhor, de um possível futuro. Para que isso ocorra faz-se necessário aprender a pensar, refletir acerca do próprio pensamento. A reflexão autônoma é emancipadora é afasta o homem da animalidade, da barbárie. Estrutura-se dessa maneira o conceito de liberdade em Kant que [...] é o poder de conciliar a submissão

ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. (KANT, 1996, p. 32). O constrangimento é necessário, pois a educação também é um processo moral, não se pode alijar o disciplinamento do processo pedagógico, afinal a autonomia é subjetiva, mas sempre inserida em um contexto social. O constrangimento das leis deve ter como finalidade educar para o uso da liberdade.

3.4 O pensamento adorniano e a educação para o esclarecimento e para a emancipação

Adorno retoma o pensamento kantiano, sobretudo, no que tange a educação para o esclarecimento e a emancipação. Educa-se para o desenvolvimento da subjetividade e do senso coletivo. A socialização é uma práxis inerente a educação emancipadora, e não antitética a educação para autonomia. A educação moral é parte integrante da formação do sujeito esclarecido. Educa-se para o esclarecimento, para que o homem seja tutor da sua vida sem a necessidade do direcionamento de outrem. O esclarecimento é pressuposto para autonomia, é fazer uso do próprio entendimento, para perpassar a minoridade que se tornou condição humana, condição cuja culpa é do próprio homem, ao conferir a outros e outras esferas as reflexões e decisões, que em suma cabiam a si mesmo. O comodismo, o conforto e o costume são inimigos do esclarecimento, ao passo que não corroboram para a reflexão autônoma. Apenas a liberdade pode dar cabo a minoridade humana. A liberdade vincula-se ao esclarecimento, a medida que através da educação é fomentada pela reflexão crítica. A crítica liberta, esclarece e permite a autonomia. Preceitos totalizantes, formulações verticalizadas e direcionamentos autoritários são estanques da liberdade autônoma. A educação é o processo pelo qual se vocaciona para o esclarecimento, para a liberdade do espírito, para a ação subjetiva.

Para Adorno a educação é a experiência para o esclarecimento subjetivo, para a autonomia, para a emancipação. Adorno ratifica que apenas uma pedagogia democrática impingiria a educação de seu projeto emancipador, cessando com situações determinadas pela própria massificação, ao romper com uma situação de não emancipação. A pedagogia em sua constituição é uma prática libertadora, que perpassa os delírios do deslumbramento indicando que “[...] onde uma educação política é levada a sério e não como uma simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe.” (ADORNO, 2011d, p. 45). Educação

política não tange aos tramites de política oficial, mas sim à retomada do conceito de *pólis*, onde o entendimento do político se faz concomitante ao fazer e ao viver social. A educação enquanto processo de esclarecimento subjetivo é fundamental na tomada da autoconsciência crítica, da reflexão espontânea da construção da *Bildung*. Faz-se necessário superar o *status quo*, a verticalização imposta pela Indústria Cultural, faz-se necessário o exercício da experiência subjetiva, que de fato incide na libertação para a autonomia.

O indivíduo, só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico, já superado, de um morto que ao menos sabe de si mesmo que está morto. (ADORNO, 2011e, p. 67).

Em termos da teoria pedagógica, libertar-se do imediatismo significa libertar-se das condições postas, dadas que impedem o indivíduo de operacionalizar a própria reflexão. Ora, assumir o que está posto é muito mais confortável do que criticar, refletir, questionar. A Indústria Cultural fomenta o imediatismo, verticaliza e totaliza as experiências, gerando um falso ideal de liberdade. Essa liberdade de fato é aparente, e a emancipação consiste no perpassar do aparente, daquilo que sorrateiramente é imposto pela Indústria Cultural. A experiência perde seu caráter pedagógico e subjetivo, uma vez que padrões são inconscientemente repetidos, e a autonomia tolhida, cerceada em prol da fetichização do mundo. Educar é permitir desconfiar, duvidar, refletir, colocar em suspensão. A capacidade do sujeito de receber os dados imediatos e sobre eles exercer a reflexão crítica rarifica-se cada vez mais, pois a autoconservação praticamente exige o fim da individualidade. (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001).

A subjetividade autônoma deveria ser a prioridade irrestrita da prática educacional. Para isso, a autocrítica e a experiência autônoma carecem de estímulo pedagógico, para que o indivíduo não seja alijado pelos tentáculos perversos da semicultura²², da semiformação. A *Bildung* se efetiva na crítica reflexiva, na contestação do instituído, e não no adestramento unívoco.

A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contrária a formação cultural e a

²² Na tradição crítica do pensamento adorniano seriam os impeditivos tácitos e explícitos para a formação cultural..

filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo sua experiência, o substrato da liberdade. (ADORNO, 2011e, p. 69).

A reflexão educacional deveria ser orientada pela seguinte pergunta: para onde a educação deve conduzir? Neste tocante o pensamento adorniano vem clarear a condução do processo pedagógico. Ora, mediante a perspectiva adorniana não é um intuito criar modelos de orientação pedagógica, mas sim refletir acerca de uma teoria pedagógica que não encapsule a prática, mas sim possibilite a sua reinvenção constante, uma vez que a educação e a própria pedagogia são processos históricos. A crítica é temporal, bem como a reflexão quando a autonomia cognitiva se faz presente. Adorno nunca procurou elaborar uma *episteme* da prática pedagógica, mas sim resgatar para ela a dimensão emancipatória, que de fato é inerente ao esclarecimento. Não se esclarece para o totalitarismo, para o medo, para a obediência irrestrita, mas sim para autonomia. E quem é o indivíduo autônomo? Numa retomada do pensamento kantiano, é aquele capaz de traçar o seu próprio esquematismo, aquele capaz de pensar por si mesmo. É uma questão dialética este intercâmbio entre autonomia e pensamento (ADORNO, 2011a), que em uma sociedade democrática, onde a educação é uma prática esclarecedora deve ser constantemente observada e vislumbrada.

A constituição do mundo em uma sociedade de capitalismo administrado é uma construção ideológica e totalizante. A partir de uma leitura adorniana, essa ideologia, não corresponde ao componente superestrutural marxista, mas à própria organização do mundo, que se converteu em ideologia. Para Adorno, a ideologia é uma força totalizante, que coopta as consciências mediante as imposições verticalizadas da Indústria Cultural. Dessa forma a ideologia não seria uma projeção mental de uma parte da sociedade, mas sim toda a sociedade, que se converteu em ideologia. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Essa ideologia exerce grande pressão sobre as pessoas, nos seus processos totalizantes de cooptação. (ADORNO, 2011a). A ideologia obscura a visão acerca da realidade, criando uma pretensa realidade, que na verdade é um espectro aparente. É necessário que a educação enquanto prática social contribua para o desvelamento dessa pretensa realidade ideológica, para que de fato a autonomia possa ser exercida. Obviamente não se trata de uma operação fácil, mas apenas mediante a reflexão crítica constante

poderá se tornar possível, deixando de ser uma quimera. Sendo a educação uma práxis, o educando deve ter contato com a experiência. A experiência e a reflexão não como objetos antagônicos, mas sim que se relacionam mutuamente, aguçando a criticidade e conduzindo para o esclarecimento.

O defeito mais grave que defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda. (ADORNO, 2011a, p. 148).

O pensamento adorniano novamente aduz a necessidade do questionamento, que se dá em âmbito psicológico, mas, sobretudo, perpassa os estereótipos fomentados pela ideologia. A práxis pedagógica ao levar à experiência propicia não só permite a reflexão, mas permite a elaboração do esquematismo que esclarece e liberta o homem da sua condição de minoridade. Minoridade que reside não só na opressão e na barbárie, mas também no comodismo, na falsa percepção ideológica, na aparente realidade massificada e imposta verticalmente pela Indústria Cultural.

O processo de conscientização no seu caráter pedagógico consiste na possibilidade do sujeito realizar o seu processo de individuação, ou seja, refletir por si mesmo, e essa reflexão autônoma e esclarecida nortear e fundamentar sua ação prática no mundo. Faz-se importante neste momento um apêndice. O pensamento adorniano não se fia em uma educação do individualismo, mas sim numa educação autônoma e reflexiva. Individualismo e autonomia não se configuram como termos correlatos. A autonomia reflexiva pujante para a individuação é um processo no qual a subjetividade construída não se estabelece de forma egoísta, na desconsideração do outro e da coletividade. Obviamente, o ser autônomo é responsável, e o processo do esclarecimento e da emancipação concerne a um esclarecimento dialético e colaboracionista, em relação ao próprio indivíduo e ao corpo social. (ADORNO, 2011a). A educação enquanto práxis se dá na interlocução dos indivíduos, mas estes indivíduos não são animais a serem adestrados, mas sim sujeitos históricos, capazes de pensar por si mesmos no fomento da sua própria autonomia.

Uma educação sem indivíduos é opressiva e repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas

que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo consciente na educação. (ADORNO, 2011a, p. 154).

Uma práxis pedagógica que objetiva uma educação autônoma, de fato é uma prática de resistência. Resistência aos ditames da ideologia, as veleidades da massificação, e prioritariamente, resistência à impossibilidade que o sujeito se realize. Faz-se importante o resgate da formação em seu sentido mais completo na superação da semiformação, em prol da emancipação e do esclarecimento pleno. Para isso a prática pedagógica deve trabalhar no sentido da superação da minoridade kantiana, rumo à autonomia cidadã e a vontade democrática, “[...] *pois a democracia repousa na vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas.*” (ADORNO, 2011c, p.169). Mais uma vez, o pensador frankfurtiano alude ao processo de individuação, que se materializa tanto na subjetividade da experiência autônoma, como na experiência política coletiva.

A educação emancipatória se calca na resistência e na ruptura com o instituído. Para que a emancipação e o esclarecimento não se tornem retóricas esvaziadas, a própria teoria pedagógica tem que possuir ciência das dificuldades da realização deste mesmo projeto. O entendimento sociológico e empírico do mundo social é pertinente para que as práticas pedagógicas em sua concepção dialética entendam o lócus da sua incidência enquanto práxis educativa. Retoma-se a importância da historicidade dos estudos filosóficos e sociológicos, pois o próprio esclarecimento não é um conceito estático, mas sim adaptável às contingências educacionais de cada lugar. Uma perspectiva modelar de esclarecimento, ou de autonomia cercearia a práxis em sua essência filosófica, de garantir a autonomia, pois se configuraria como um estanque à reflexão. A emancipação ao se configurar como um processo de resistência, não encapsulado por ditames ou métodos quaisquer, se opõe a modelos que padronizam o pensamento. Não existe um caminho, um método para se alcançar a autonomia, senão a experiência democrática vivenciada.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos da nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em

que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2011c, p. 182).

Usualmente a contradição possui um caráter negativo, e em certos casos até pejorativo. A contradição adorniana se traduz como uma energia positiva, uma operação de colocar a realidade em suspensão, em dúvida, para que no confronto do instituído, na possibilidade da negação dialética, a realidade apareça esclarecida, não em cânones sutis ou imposições veladas, mas sim como experiência plena de autonomia. Apenas uma educação para a emancipação poderia produzir uma consciência verdadeira, pelo viés da experiência da autonomia, que perpassaria a heteronomia e conceberia um sujeito resultante da interação com a realidade social. A abordagem pedagógica na Teoria Crítica é formativa, uma formação imanente à própria crítica social, que recusa padrões extrínsecos. É a educação da resistência ao instituído, à uma realidade aparente e não racional. O processo de resistência é dialético a medida que a Teoria Crítica confrontaria assim, em cada momento a realização mais ou menos sucedida, através da sua ideia, de uma razão que possa ser verdadeiramente libertadora (MAAR, 1995). O projeto de educação crítico adorniano, não se traduz como uma teoria pedagógica ou uma didática própria, mas sim como um método dialético que deveria permear a práxis educacional. Não é um caminho dogmático e sim uma experiência racional, mediada a todo momento pelo fazer do sujeito. Sujeito ativo do ponto de vista político e social, mas não sob a tutela de um engajamento político, mas a partir da perspectiva de convivência esclarecida na *urbis*²³, na *pólis*.

Ao se libertar de ditames didáticos e de retóricas pedagógicas esvaziadas a educação cumpriria o seu propósito de propiciar a experiência autônoma, subvertendo a lógica da dominação que reprime e castra a experiência. A educação para autonomia não é feita de postulados, mas sim da individuação, da experimentação da experiência racional, da possibilidade de transgredir, de contrariar o instituído. Eis a dialética da experiência, onde a oposição sujeito e objeto não é antitética, mas sim imanente, pois ambos se configuram parte do mesmo, no conceito e na negação do próprio conceito. A negação frutifica as possibilidades de entendimento, já que é uma operação metodológica de desvelamento, de subsunção do aparente na eclosão do real. A negação dialética perpassa a

²³ Termo latino para designar aquilo que é pertinente à vida cidadina, ao urbano.

reificação, e a alienação, uma vez que o indivíduo é “empoderado”. E o que seria este empoderamento? Na tradição adorniana é tomar ciência da sua condição autônoma, para dela dispor em virtude da emancipação. O sujeito ao se empoderar, supera a semiformação, e as mazelas dela oriunda, pois consegue realizar seus próprios esquematismos, sem a tutoria de ninguém, pois sua consciência não é coisificada, mas sim livre, e sua experiência autônoma. “*A contribuição da teoria crítica está em seu potencial crítico, e não no exercício de visualização da sociedade “verdadeira” não reificada.*” (MAAR, 1995, p.79).

O próprio conceito de liberdade tanto no tocante a expressão, como no que tange as coisas do espírito em que a crítica se baliza possui um caráter dialético (ADORNO, 1998, p. 9). Liberdade que apenas é desenvolvida no momento de negação, de libertação efetiva da falsa consciência. Uma verdadeira consciência carece dos estímulos corretos, da possibilidade da crítica inalienável da cultura, que é repleta de contradições, que ao mesmo tempo em que deturpam e cerceiam o esclarecimento, também permitem na negação racional do instituído que a verdadeira consciência e o esclarecimento se libertem. A liberdade então se constitui como algo ambíguo, que transita entre o instituído e o não instituído. Eis a potencialidade da dialética negativa adorniana, pois as bases para o rompimento da realidade mistificada²⁴ estão na própria realidade mistificada. Cabe a educação o estímulo a contradição positiva, que permite o desvelamento do mundo e da cultura, através do constante exercício do espírito que perpassa uma razão instrumental, tecnicista rumo a uma razão esclarecida. A sociedade tecnificada, que cultiva a semiformação cria um simulacro aparente de uma falsa autonomia dos indivíduos, “[...] pois em uma fase na qual a irracionalidade e a falsidade objetiva se escondem atrás da racionalidade e da necessidade objetiva, a aparência tornou-se total.” (ADORNO, 1998, p.17). Ir além do aparente é uma operação dialética, dinâmica, que pressupõe a crítica da ideologia totalizante, que emperra a visão e impede a real autonomia.

²⁴ Mediante o pensamento crítico de Adorno e Horkheimer se traduz como a realidade promovida pela Indústria Cultural.

4 CURRÍCULO E A ESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLA: A IMPORTANCIA DA REFLEXÃO DIALÓGICA NA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Neste capítulo procurar-se-á o entendimento das práticas curriculares não como uma realidade axiomática de transmissão de conhecimentos e valores, mas sim em sua perspectiva crítica, na qual o currículo é entendido como um campo de conflitos, de poder, de possibilidades e de fomento da cidadania

4.1 Currículo: conflitos, controle e seleção cultural

De fato ao analisar o arcabouço intelectual da história e da sociologia do currículo, percebe-se que a tradição cultural e os conhecimentos transmitidos pela escola representam uma seleção socialmente validada em um processo vertical, que considera as necessidades de um grupo, em detrimento de uma parcela significativa do corpo social. Configura-se como um sofisma pensar o currículo de forma neutra, pois os conhecimentos curriculares em seu fomento e na transmutação em disciplinas escolares são fruto de escolhas pautadas pelas necessidades de alguns e a exclusão de outros. O currículo deve ser tratado como fruto de enlaces complexos da própria dinâmica social que se traduzem na prática pedagógica e nos projetos de escola como instituição legitimada, como transmissora da cultura. (FORQUIN, 1993).

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre este conflito curricular. (GOODSON, 1995, p.17).

O currículo escolar institucionalizado é produto do constructo social, da expectativa de grupos dominantes, que projetam suas necessidades, suas crenças e seus modos de vida, na constituição daquilo que deve ser transmitido às gerações vindouras. Obviamente, sobretudo na contemporaneidade este processo não se dá de forma estática, mas sim contraditória. Bem, a homogeneização do currículo é uma estratégia social de dominação e cooptação, e vozes se levantam contra essa imposição vertical dos saberes escolares. Ora, essas vozes derivam da percepção

do interdito, dos componentes ocultos que fazem parte das práticas escolares e curriculares. O conhecimento curricular não traduz uma epistemologia pura, mas uma série de interditos, de interesses políticos, econômicos e culturais que te fato estão em seu cerne constitutivo. É necessário se ater não apenas ao formal, ao oficial, mas também àquilo que não se faz claro nas propostas curriculares, mas fomenta sua construção. O entendimento do currículo como um projeto político, econômico, social e cultural é fundamental para o desvelamento do real, por trás do aparente, e sobretudo, para desvendar a conexão entre a transmissão do conhecimento, e sobre quem na verdade este conhecimento atende. O currículo precisa ser enxergado como uma representação social reflexiva, que tange sobre os processos de participação ou não participação de uma sociedade. Para entender a abrangência do currículo enquanto conceito e prática faz-se necessário entender “[...] a série de áreas e níveis que o currículo é produzido, negociado e reproduzido.” (GOODSON, 1995, p. 22). Essa operação reflexiva permite uma percepção mais abrangente do constructo curricular, na sua produção histórica e interações sociais. Nesse sentido estabelece-se a diferenciação do currículo escrito, em sua composição política institucional, na estruturação prévia dos conteúdos a serem ensinados, e do currículo na prática, ou seja, em sua materialização na sala de aula e na escola, enquanto um projeto pautado por uma dinâmica própria e efusiva. Ora, obviamente não é interesse desqualificar a importância das políticas reguladoras do currículo e da atividade escolar, mas sim problematiza-las, numa percepção dialética numa contraposição entre o instituído, a materialização deste mesmo instituído e as necessidades proveniente das inerências e contingências sociais, ou seja considera-se aqui o aporte da necessidade e da vontade, próprios a relação didático-pedagógica. Para isso faz-se importante a percepção aguçada da série de esferas de construção, produção e reprodução do currículo.

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 1995, p. 27).

A reflexão histórica acerca do currículo em sua etimologia traz à luz a percepção da relação dialógica entre o processo de escolarização e a teoria pedagógica.

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações sobre o currículo. (GOODSON, 1995, p. 47).

A teoria curricular e os estudos acerca do currículo possuem uma relação intrínseca, portanto “*o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo já existente – definido, discutido e realizado nas escolas.*” (GOODSON, 1995, p. 47). Faz-se necessária a diferenciação entre aquilo que é teoria curricular e aquilo que é conteúdo programático, alicerçado muitas vezes na mera prescrição e não na reflexão sobre o conhecimento escolar. Quando o currículo é reduzido a uma espécie de receituário perde-se o componente dialético intrínseco constituinte da teoria e da materialização curricular, incidindo numa perspectiva simplista onde o currículo equivocadamente se torna disciplinas escolares elencadas. As disciplinas escolares de fato estão no currículo, mas de maneira alguma correspondem à totalidade dele. Os currículos prescritivos estruturados apenas nas disciplinas como metas escolares não contemplam as reais necessidades de esclarecimento e emancipação que deveriam ser promovidas na escola, pelo contrario “encapsulam” o conhecimento, distorcendo-o e transformando-o em pílulas, muitas vezes desconexas, tanto no que concerne à reflexão própria a cada disciplina escolar, como no que tange a promoção de um currículo e de um conhecimento integrado.

Entretanto, os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como corretamente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes. (GOODSON, 1995, p. 53).

Em tal perspectiva, o currículo se transforma em uma prática alienante, pois perde seu cerne reflexivo em detrimento de ditames prescritivos e normativos. Perde-se a consciência daquilo que é ensinado e daquilo que é aprendido, na substituição da reflexão pela prescrição estática de metas a serem cumpridas. Na superação do currículo meramente prescritivo faz-se importante a reavaliação e a

problematização constante das teorias acerca do currículo, que relevem aspectos sociológicos, filosóficos e históricos do cotidiano da prática pedagógica.

Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo. (GOODSON, 1995, p. 64).

A reflexão teórica e a interlocução com a prática, bem como o lócus social de incidência curricular devem ser fundantes da prática pedagógica e do processo de escolarização. Dessa forma encara-se o currículo como uma construção social, e não como um axioma acerca da composição e da transmissão daquilo que seria o conhecimento. Para tanto é importante o entendimento do currículo e da escolarização como processos históricos variáveis do ponto de vista espacial e social e não como dogmas invioláveis que apenas são transmitidos e não problematizados. Um currículo socialmente construído se estrutura como tradição inventada:

Mas como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde com o tempo as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. (GOODSON, 1995, p.78).

Percebe-se o substrato histórico do currículo, na sua construção e reconstrução, ao se tornar uma tradição, para poder se inventar e se reinventar de novo, mediante os nuances, e inerências próprias à dialética da prática pedagógica e do processo de escolarização, também historicamente construídos.

O currículo tem uma relação expressa com o conhecimento que é distribuído na escola. Pensar o currículo em uma perspectiva crítica ultrapassa o simples elencamento do conhecimento em disciplina. É preciso pensar como este conhecimento é produzido e reproduzido, quais são os veículos de diálogo deste mesmo conhecimento e a sociedade, ou seja, faz-se necessário enxergar o currículo e o conhecimento escolar como uma construção social, que não é neutra, pelo contrário evidencia a seleção de uma tradição. Essa tradição não se trata de uma inflexão objetiva, e sim de uma “[...] *determinação como uma rede complexa de relações, que, no final tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas.*” (APPLE, 2006, p. 38). Percebe-

se uma articulação multifacetada no que tange a elaboração do currículo e das políticas curriculares, um processo que não é apenas incidente, mas sim reflexivo, deste modo faz-se importante a análise das perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas na produção e transmissão do conhecimento.

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos como qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos se torna o mundo *tout court*, o único mundo. (APPLE, 2006, p. 39).

Processo de se tornar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas relações hegemônicas perpassa a ideia de que a consciência é apenas fruto das condições econômicas. Obviamente, os aspectos econômicos materiais possuem extrema relevância na produção dos símbolos e significados da consciência, mas não se configuram como os únicos elementos formadores e fomentadores das leituras acerca do social, e do próprio conhecimento. O processo de hegemonização é algo tácito, que se dá em continuas construções e reconstruções valorativas, daquilo que pode ou deveria ser socialmente aceito e transmitido. As seleções culturais que incidem sobre o conhecimento curricular e escolar se assentam em modelos sistematizadores de gestão do próprio conhecimento, que totalizam aquilo que de fato é particular.

Obviamente que estão na própria sociedade e na escola as bases da contra-hegemonia, ou seja, o desvelamento minucioso das próprias relações sociais que fomentam as formas hegemônicas de determinação e dominação. Tal processo de fato *“requer a articulação progressiva de uma ordem social - e o compromisso para com ela- que tenha seus próprios fundamentos não a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional.”* (APPLE, 2006, p.45).

É necessário enxergar os interditos, debater aquilo que não é debatido, contestar o estabelecido. Não se trata de uma operação fácil ou corriqueira, mas somente através do despertar da reflexão sobre os processos de produção e transmissão de conhecimento pode-se romper com uma ideologia totalizante e hegemônica. A mesma escola que reproduz as veleidades do determinismo, é a escola que poderá romper com a hegemonização. É a utilização da inflexão crítica na prática educacional, e na construção curricular. É fomentar uma prática educativa

para o esclarecimento, para a emancipação e a autonomia. Um currículo humanista de fato corrobora para a alteridade e para a subjetividade. As amarras da hegemonia apenas são rompidas em situações que a autonomia e a cidadania são construídas. No tocante ao currículo e suas práticas faz-se importante a percepção do além do aparente, do currículo oculto nas escolas. O conhecimento educacional não é uma realidade objetiva, mas sujeita a interlocuções significantes na sua estruturação abstrata e na sua prática. A compreensão sociológica do currículo permite o entendimento dos processos políticos e econômicos imanentes ao lugar da escola na reprodução do *status quo* da cultura e do conhecimento (APPLE, 2006). A problematização epistemológica acerca do currículo constitui parte importante da práxis e da experiência pedagógica no entendimento das articulações, valores e modelos que numa ação ambígua disfarçam e revelam os interesses políticos econômicos e culturais por trás do currículo. Essas articulações *podem esconder o fato de que “[...] essas aparências oriundas do senso comum servem a determinados interesses.”* (APPLE, 2006, p. 69).

Na sociedade tecnocrática de capitalismo administrado percebe-se que o conhecimento é graduado mediante interesses econômicos patentes e latentes. Apple (2006) concebe essa divisão dual que reflete na dinâmica do elencamento das disciplinas e na organização do currículo como conhecimento de *alto status* e conhecimento de *baixo status*. O caráter dual do conhecimento nessa perspectiva se embasa em elementos de determinação e controle intrínsecos a produção e a reprodução do conhecimento escolar. O conhecimento de *alto status* evoca a instrumentalidade tecnocrata, ou seja, a manutenção da estrutura econômica bem como o desenvolvimento técnico. Percebe-se a objetivação do conhecimento em sua instrumentalização, evocando uma maior importância dentro do corpo social da técnica, das estruturas que mantem e reproduzem o *status quo*. A hegemonia em seu cerne cooptativo satura as consciências determinando e generalizando o conhecimento socialmente aceito. O determinismo e a exclusão são patentes, uma vez que a posse desse conhecimento socialmente validado de *alto status* promove a exclusão em detrimento da inclusão. Pois em essência este conhecimento de *alto status* é na sua definição escasso e de difícil acesso. O controle então está inextricavelmente relacionado, na produção e na reprodução deste conhecimento gerando formas econômicas desiguais. A escola ao reificar esta distinção colabora

com o determinismo social com as diferenciações econômicas excluindo a perspectiva democrática em sua potencialidade.

Nessa afirmação está a proposição que pode acarretar o seguinte: a posse de conhecimento de alto status, aquele conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona - o de que as outras pessoas não disfrutam dessa mesma posse. (APPLE, 2006, p.70).

Corroborar-se para a mercantilização do conhecimento, uma vez que sua posse determina o status social do sujeito. A quintessência da questão reside no fato que a distribuição não é equitativa, gerando distorções e diferenciações deterministas. A valorização demasiada do conhecimento de *alto status*, que socialmente validado é considerado o legítimo conhecimento. Dessa forma o conhecimento considerado de *baixo status*, habitualmente vinculado às humanidades e artes é desqualificado, sendo renegado a uma posição subalterna, o que dificulta a sua produção até mesmo nos círculos acadêmicos e científicos. Essa desvalorização incide na escola através da sacralização de um currículo meramente técnico, em detrimento de um currículo humanista. Não é do nosso interesse, o desprestígio social do conhecimento técnico, muito pelo contrario, democratizar o conhecimento não concerne apenas à acessibilidade, mas à integração de perspectivas de formação que não se configuram como antagônicas, mas sim se integram no que tange ao esclarecimento e à autonomia, ampliando as possibilidades do indivíduo. Cabe à escola não ser um espelho passivo, mas sim uma força ativa, na legitimação do conhecimento e na superação das formas de atuação da hegemonia totalizante a favor de um currículo democrático (APPLE, 2006).

No tocante a formatação do currículo critica-se a compartimentação e o enquadramento existentes na seleção do que deve ser ensinado. Procura-se então afirmar uma educação ampliada que valorize as várias formas de interação e organização social, ao invés do mero enquadramento. Critica-se compartimentação, enquadramento, a delimitação não somente dos conteúdos, mas também o cerceamento das atitudes dos educandos, o que de fato reflete nas relações de poder existentes no âmago do processo educativo, pois “[...] assim o aluno é, em certo sentido, semelhante a um estrangeiro para quem o mundo escolar é um

labirinto de pressupostos.” (FORQUIN, 1993, p. 80). Em contraponto a uma prática curricular pretensamente neutra, mas limítrofe e enquadrada, propõe-se um currículo interativo e socialmente construído. Defende-se a premissa de que os saberes escolares de fato são construções sociais, portanto expressões de cidadania, na busca de uma escola mais democrática e participativa.

Para Forquin (1993) existe uma relação íntima entre educação e cultura. Assim toma-se “[...] a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo.” (FORQUIN, 1993, p.10), sendo assim percebe-se o caráter de atividade humana presente no processo, pois é um domínio humano, no qual uma tradição é transmitida por alguém a outro alguém. Essa tradição transmitida é sempre algo que nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos, essa tradição torna-se então cultura. Dentro dessa perspectiva seria cultura aquilo que foi historicamente e socialmente construído pelo espírito humano na conexão e interconexão das várias subjetividades. Ora, a prática educativa consiste na seleção voluntária e involuntária daquilo que será transmitido, enquanto competências, qualidades e habilidades, para que o indivíduo ao recebe-la se integre ao mundo da cultura, à coletividade. Assim torna-se importante o estudo e o entendimento desses processos de transmissão da herança cultural viabilizados pela prática educativa. Entender os aspectos valorativos da seleção e da transmissão cultural é entender as maneiras de organização, produção e reprodução do conhecimento.

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência. (FORQUIN, 1993, p.11).

Deve-se atar que a cultura e a educação são patrimônios essencialmente humanos, aquilo que nos faz dominar a natureza e distanciar da animalidade. Ao mesmo tempo em que a cultura se generaliza enquanto domínio humano também possui especificidades no tocante à sua estruturação social e política que pode se diferenciar de comunidade para comunidade. O próprio conceito de cultura transcende uma concepção universalista, à medida que a cultura também é específica. Sendo assim, a questão da educação se torna crucial no entendimento

dessa construção humana, no equilíbrio daquilo que é universal e daquilo que é particular.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, dos símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (FORQUIN, 1993, p.13).

Dessa forma a cultura relaciona-se com a educação e a educação relaciona-se com a cultura. A interação é ambivalente e constante, pois toda seleção curricular processada na educação, de fato é uma seleção cultural. A ambivalência da relação reside na não relação unívoca entre educação e cultura, mas sim na tensão constante proporcionada pela própria seleção cultural promovida pela escola. A educação e a cultura enquanto processos históricos estão sujeitos a mudanças que incidem em renovações pedagógicas, nem sempre facilmente compreendidas pela escola. Forquin (1993) chama de esquecimento ativo, essa não correspondência entre as mudanças no mundo da cultura e as mudanças no seio da escola. Para entender e superar esse processo faz-se necessário reconhecer que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p.15).

A escola não realiza apenas a seleção da tradição cultural e dos saberes, mas também a transposição didática (FORQUIN, 1993). A transposição didática seria o trabalho de reorganização e reestruturação da tradição cultural, ao ponto de torna-la assimilável. Esse processo muitas vezes cria imperativos didáticos que cerceiam ou hipertrofiam a prática pedagógica. Retoma-se o conceito de esquecimento ativo para o entendimento desse processo, uma vez que em muitos momentos a escola tende a simplificação do relevante, cria-se uma confusão sistêmica entre tornar assimilável um saber e simplifica-lo, perdendo aquilo que é estruturante à construção social, filosófica e científica do conhecimento. A transposição didática deve levar em consideração não apenas o estado do

conhecimento a ser transmitido, mas também o estado daquele que ensina e daquele que aprende. Tal premissa não prima pela simplificação, mas sim pela organização do conhecimento mediada pela própria teoria do currículo e pela teoria pedagógica. Entende-se que “[...] *uma teoria do currículo é uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural [...]*” (FORQUIN, 1993, p. 24). A teoria do currículo e a prática pedagógica não podem se transformar em imperativos didáticos, mas sim devem balizar a relação entre professor, educando e conhecimento, vislumbrando sempre o esclarecimento e o fomento da autonomia. Para tanto, a reflexão sobre os conteúdos e programas escolares devem se tornar patentes. Propõe-se um currículo interacionista, no qual os indivíduos são responsáveis por dotar as práticas sociais de sentidos e significações.

Assim os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido para eles, e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros. A vida social é assim o produto de uma “composição” entre cada um e os outros, de um concerto e de uma partilha, mas produto constantemente ameaçado, constantemente contestado, causa e efeito de uma “negociação” perpétua entre os atores portadores de interpretações e de “definições de situações” divergentes. (FORQUIN, 1993, p. 79).

A teoria do currículo precisa ser constantemente confrontada com a prática da sala de aula e com a própria teoria pedagógica. A teoria pedagógica resgata em seu constructo epistemológico e orienta a teoria do currículo acerca dos objetivos da educação. Deve-se ater ao princípio tautológico de uma educação para a emancipação, para o esclarecimento e para a autonomia por ser esta perspectiva histórica que deu sentido e razão de ser à institucionalização do processo educativo na escola (LUZURIAGA, 1975). Para isso o currículo não pode ser encarado como mera prescrição, mas sim como um organismo vivo, dialético e dialógico. Esse processo que tem em vista a realização das metas da educação, de modo geral, ou de propostas educativas particulares, sem perder de vista a função histórica da escola, de conduzir o indivíduo ao esclarecimento e para a autonomia se materializa no espaço escolar e no ambiente da sala de aula.

4.2 Currículo e práticas escolares

A teoria do currículo em um determinado momento carece de justificação, pois “[...] ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza.” (FORQUIN, 1993, p.144). Para que e por que se ensina? Retoma-se o paradigma kantiano, pois se ensina para o esclarecimento, para a formação de indivíduos autônomos e emancipados, capazes de realizar seus próprios esquematismos e de pensar por si mesmos. Tal premissa ultrapassa os relativismos das justificativas acerca da prática pedagógica, centrando na possibilidade de humanização o cerne do processo de escolarização. É enxergar o humano na teoria pedagógica e na construção curricular.

No contexto atual de desenvolvimento das ciências e teorias da educação, a intensão justificadora choca-se comumente com a objeção relativista. O argumento relativista toma todos os tipos de imagens e de caminhos. (FORQUIN, 1993, p.145).

Os relativismos impedem a materialização fundante do esclarecimento no que tange a prática pedagógica. Educação e cultura são atividades humanas, portando o homem em sua formação plena deve ser sempre o objetivo principal de qualquer prática educativa.

Para Sacristan (2000) toda prática pedagógica gravita em torno do currículo. Assim, currículo, se torna um termo de difícil definição, uma vez que traduz uma série de modos e maneiras de organização da prática educativa na compreensão das funções sócias da escola institucionalizadas (SACRISTAN, 2000). O currículo em sua epistemologia reflete a concretização de vários instrumentos políticos, econômicos e culturais que fazem da escola um sistema social. O currículo dessa forma é antes de tudo uma prática dialética e reflexiva, que ao mesmo tempo se projeta e emana a partir do ensino.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que chamamos de ensino. (SACRISTAN, 2000, p.15).

As definições para o termo currículo normalmente evocam estereótipos conceituais simplistas, que não contemplam aspectos diversos da prática que a própria teoria do currículo em sua materialização representa. Percebe-se que os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças histórico- sociais que em um determinado momento gravitam sobre o sistema educacional. (SACRISTAN, 2000). O currículo deve ser compreendido como uma construção social, um projeto, uma prática plural desde seu fomento até sua incidência na sala de aula.

O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTAN, 2000, p.17).

Decifrar o currículo seria decifrar as formas pelas quais uma sociedade organiza, sistematiza e transmite os conhecimentos socialmente validados. A escola enquanto locus primordial da materialização curricular adota de maneira geral, uma posição seletiva ante a cultura, que se concretiza quando esta mesma é transmitida. Ora, obviamente nesta seleção existem os componentes ocultos do currículo, que de uma forma geral, representam instâncias de coerção e controle superiores. Bem, entende-se como instâncias superiores não apenas a hierarquização governamental, mas também formas de pensar, agir e operacionalizar próprias do corpo social. O currículo reflete de maneira explícita e implícita, evidente ou não escolhas da própria sociedade. Portanto recuperar a importância do currículo no debate educacional acerca da qualidade de ensino é:

“[...] recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma.” (SACRISTAN, 2000, p.19).

O currículo sendo uma práxis, uma construção social, de maneira alguma deve ser analisado de forma alheia ao contexto social em que é construído. A realidade no caso da práxis curricular fomenta as experiências, fornecendo significado e permitindo interações simbólicas das mais diversas matizes sociais entre aqueles que participam da efetividade da sua construção. Pensar o currículo como uma práxis, é se ater à dinâmica do processo da construção curricular, na qual essas mesmas interações políticas, culturais e administrativas no seu caráter

empírico expressam “[...] a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.” (SACRISTAN, 2000, p.21). O currículo ao modelar professores e educandos também se modela num processo dialógico de interação e transformação constante. *“Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.”* (SACRISTAN, 2000, p. 21).

A crítica deve ser intrínseca a própria construção curricular. A reflexão dessa forma orientaria a perspectiva dialética entre teoria e prática no fomento, na formatação e materialização do currículo. Busca-se um enfoque integrador dos conteúdos escolares, uma vez que o processo se centra na relação dialética. Nas tramas do currículo se articulam métodos e conteúdos, teoria e prática. Assim se produz uma vertente democrática do currículo, integrando educadores e educandos.

O currículo então se configura como uma confluência de práticas não lineares, construído no processo de configuração, implantação e expressão da própria prática pedagógica e na interação dos diversos atores sociais nela envolvidos. Trata-se de um campo de atividade múltiplo e plural que não se materializa de maneira estática, mas sim no concatenamento de diversas esferas e diversos agentes sociais. São vários subsistemas atuando de maneira concatenada, convergente, mas não ordenada na configuração do que viria a ser o currículo. O currículo mesmo quando organizado em disposições de disciplinas, práticas e conteúdos, cria uma realidade curricular independente, que se articula, sobretudo, na prática pedagógica cotidiana. *“O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.”* (SACRISTAN, 2000, p. 101). Essa diversidade permeia toda prática pedagógica, no que tange a uma dinâmica própria, no qual a coerência e a contradição fazem parte de um processo complexo de enlaces presentes na construção curricular.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. (SACRISTAN, 2000, p. 102).

Compreender o currículo demanda sua historicização, pois sobre cada realidade incidirá arranjos e articulações complexas diferentes entre si. Um currículo construído sob a égide da democracia, em sua essência contemplará a relação dialógica constante entre os vários agentes participantes, desde seu fomento até sua implantação. O diálogo está implícito na sua própria construção cidadã, e desvelar as relações constituintes desse processo é condição básica para o entender o currículo inserido em sua realidade de incidência. *“O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações.”* (SACRISTAN, 2000, p.103). Entender esse processo no âmago do que é currículo se faz importante para o entendimento não só daquilo que é aparente, mas sim das inerências, contingências e nuances da prática curricular, contribuindo de forma decisiva para a sua materialização na sala de aula. *“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança da prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais.”* (SACRISTAN, 2000, p. 201).

O currículo enquanto prática é algo fluido, complexo que não se permite captar a partir de prismas simplistas e prosaicos. Para compreender o currículo faz-se necessário se enredar pelos aspectos menos aparentes da teoria e da prática pedagógica, na percepção do processo ensino-aprendizagem em termos sociológicos e filosóficos, para além da fragmentação da cultura escolar.

O ensino não é mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagens muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas. (SACRISTAN, 2000, p. 202).

Pensar o ensino como dimensão da teoria pedagógica é em suma necessário para refletir sobre o currículo em sua práxis na sala de aula, sobre tudo no que se refere a sua materialização empírica. O ensino como prática educativa depende de uma gama de interações complexas, de relações sociais estabelecidas e de aportes metodológicos utilizados. A compreensão e a inflexão desse processo na prática curricular é condição *sine qua non* para uma aprendizagem que se sustente no esclarecimento e na emancipação dos sujeitos nela inseridos.

Para Santomé (1998) o processo de globalização não o deve considerar apenas as interações de mercado, as lógicas econômicas e as estruturas políticas, mas também deve relevar as estruturas mentais, as redes locais, e, sobretudo, as representações mentais dos indivíduos, e as questões de alteridade. Dessa forma a educação possui uma grande importância no entendimento das representações sociais humanas e da elaboração das imagens e das ações de cada indivíduo em relação ao outro. O currículo então passa a agrupar e organizar uma diversidade de práticas pedagógicas materializadas na sala de aula, contribuindo qualitativamente para o processo ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998).

O conceito de globalização não é representativo de toda a realidade, mas sim das peculiaridades desse momento histórico de relações integradas em rede. Essas relações se desenvolvem nos âmbitos político, cultural, econômico que muitas vezes são confundidos apenas com um disseminador do hibridismo cultural, mas de fato também ressaltam as desigualdades e as diferenças. Na contemporaneidade percebe-se uma aceleração dos processos comunicativos e informativos devido à profusão de novas tecnologias. Este processo gera consequências desiguais no tocante às relações que se formam, de interdependência e de dependência, além de se articular com maior complexidade do que as relações de mercado.

Os modelos de análise do crescimento das sociedades costumam ser incapazes de captar as transformações que ocorrem, isto é, de registrar e compreender como são as interações entre a esfera econômica e as demais esferas políticas, culturais e sociais. (SANTOMÉ, 2000, p. 86).

Obviamente o viés econômico é importante no entendimento da globalização, mas o prisma da cultura enquanto manifestação da construção da identidade ou da difusão avassaladora de costumes e práticas deve ser considerada como uma forma de dominação. Propõe-se então um currículo democrático e realmente integrado, não somente no que tange aos conteúdos, mas também no que se refere a crenças, hábitos, mentalidades, comportamentos que de fato são consequências de processos de desenvolvimento sócio-históricos, e portanto, precisam ser contemplados nas práticas curriculares.

Para Young (2000) em um mundo onde o processo de globalização se avoluma se tornando totalizante, faz-se necessário a construção de um currículo essencialmente crítico. Dessa forma as perspectivas críticas nas práticas e políticas

curriculares “[...] *reconhecem que seu objetivo é tanto a compreensão como a mudança.*” (YOUNG, 2000, p. 17). Faz-se necessário então a compreensão da educação como ação intencional, ou seja, uma ação consciente da relevância do seu papel social, não apenas na transmissão cultural como na transformação da própria práxis social. O currículo em seu cerne crítico relaciona-se com a política à medida que se calca no diálogo entre, professores, alunos, pais, gestores e governantes em sua construção social enquanto prática educativa. Assim, cria-se um clima constante de debate educacional, o que de fato vivifica o currículo enquanto teoria e prática pedagógica, uma vez que as esferas dialéticas e dialógicas não são espaçadas e sim constantes. Dessa maneira é presente a ideia de prioridade do desenvolvimento do indivíduo nas mais diversas relações de aprendizado que o mesmo irá estabelecer pela sua vida em qualquer atividade de estudo ou de trabalho. Trata-se de um modelo conectivo, baseado na negociação entre agentes sociais e as diversas esferas de negociação na construção do currículo. Para isso é preciso a reflexão acerca do conceito de aprendizagem, sobretudo a partir de um viés crítico no qual as práticas de ensino da escola problematizadas e contestadas possam explorar as várias possibilidades de materialização das práticas pedagógicas e curriculares. (YOUNG, 2000). O tensionamento constante da realidade e da prática educativa é primaz no que tange a construção de um currículo dialético e não estratificado.

4.3 Disciplinas escolares, conhecimento e currículo: natureza constitutiva e apropriações históricas

A relação entre o conhecimento científico e as disciplinas escolares é uma evidência histórica. O currículo enquanto construção histórica se fundamenta nos paradigmas científicos de uma época e no constructo das relações culturais, econômicas e políticas de uma sociedade. As disciplinas escolares são produzidas historicamente e o conhecimento veiculado por elas denotam aspectos referentes às dinâmicas do poder e da ciência.

4.3.1 As disciplinas escolares e a emergência do paradigma cientificista - mecanicista

As disciplinas escolares são construções históricas que se relacionam diretamente com o contexto e a organização da produção científica. As disciplinas escolares em seus diversos ângulos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos paradigmas da produção científica em determinada temporalidade histórica. Doll Jr. (2002) procura esclarecer a relação íntima existente entre as práticas e formas curriculares e os paradigmas referentes à produção do conhecimento científico. O autor defende a perspectiva que até o início do século XVI esteve vigente o chamado paradigma aristotélico, que possui cerne na *Paidéia*, que se estabelecia na virtude moral, onde o homem é a medida de todas as coisas. Frisa-se que o pensamento grego clássico é calcado em um senso de proporção, e a *pólis* é o locus primaz do equilíbrio e do estabelecimento da justiça. “*A justiça, para Platão, era um senso de equilíbrio ou de proporção, e para Aristóteles a virtude consistia na média entre os excessos dos extremos.*” (DOLL JR, 2002, p. 35). Evidencia-se um caráter organicista nesta formulação paradigmática de validação do próprio conhecimento, pois o próprio equilíbrio científico é intrínseco, ou seja, o mundo já estava dado e estabelecido, portando considera-se a verdade científica pré-estabelecida podendo ser desvendada por reminiscências, por um exercício de retomada das lembranças. Tal premissa se fundamenta na maiêutica socrática²⁵, onde cabia ao professor não ensinar verdade, mas levar o seu pupilo ao parto de ideias pré-estabelecidas. “*Um fator essencial deste progresso mental dialético é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses.*” (JAEGER, 1986, p. 388). A educação grega em sua dialética procurava através da reflexão a formação do homem harmônico, virtuoso, em equilíbrio com a *pólis* e o universo. “*Fenomenologicamente, os gregos consideravam educada a pessoa que possuía a sabedoria que a harmonia traz: uma sabedoria sintonizada com o universo e suas forças.*” (DOLL JR, 2002, p. 35).

²⁵ Termo grego que significa parto. Sócrates utilizava a maiêutica como método pedagógico, incitando seus alunos através do questionamento e da reflexão a produção de um conhecimento virtuoso.

Durante a Idade Média a perspectiva aristotélica ainda ditava a organização dos currículos. O *trivium* e o *quadrivium*²⁶ procuravam a formação integral do indivíduo, dentro de uma noção de completude cognitiva. A perspectiva harmônica ainda estava presente, sobretudo por meio da filosofia escolástica ao objetivar a conjugação entre os princípios da ciência vigente e preceitos estruturados numa nascente teologia. “O objetivo da escolástica era apoiar a fé na razão; revigorar a vida religiosa e a Igreja pelo desenvolvimento intelectual.” (MONROE, 1978, p.119). Os filósofos escolásticos buscavam na argumentação, na formulação lógica das doutrinas religiosas a conciliação entre razão e fé. Salienta-se que a fé se coloca em um nível hierárquico maior que a razão. O saber escolástico ainda se alicerçava na filosofia aristotélica, numa noção harmônica entre o mundo sensível e o mundo espiritual. “De um modo geral, o alvo da escolástica era sistematizar o conhecimento, dando-lhe formas científicas. Mas, para o pensamento escolástico, o conhecimento era em primeiro lugar de caráter teológico e filosófico.” (MONROE, 1978, p.120).

Na modernidade, sobretudo entre os séculos XVI e XVII, há uma ruptura com o paradigma aristotélico. Os princípios de organização da ciência e do conhecimento passam a ser estabelecidos por parâmetros extrínsecos, e não intrínsecos. A racionalidade cartesiana e a ciência newtoniana se tornam os princípios organizativos dessa nova concepção de conhecimento. O matemático francês René Descartes estabelece em sua mais importante obra **Discurso do Método** o cerne da sistematização racional que fundamenta o pensamento científico moderno. Para Descartes a verdade científica somente pode ser concebida através de um processo de desconstrução, mediante uma condução racional e organizada do pensamento, que se estrutura na “ [...] fé em uma ordem externa, suficiente reflexão mental para perceber, que a ordem deve ser expressa de uma maneira que possamos compreender, e uma observação empírica acurada da ordem.” (DOLL JR, 2002, p. 43). Dentro dessa perspectiva, os sentidos enganam a razão, pois geram falseamentos e sofismas acerca de um determinado objeto de estudo ou de conhecimento. O pensamento então carece de uma condução sistematizada, onde

²⁶ Currículo de origem medieval que se fortalece com o pensamento escolástico entre os séculos IX e XVI. A escolástica buscava um conhecimento conciliatório entre a fé cristã e a ciência, mediante primeiramente o ensino do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e posteriormente do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

preceitos e ideias são colocados em suspensão, em dúvida para que se estabeleça uma verdade uníssona.

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1979, p. 37).

O pensamento moderno no que tange ao seu estabelecimento e princípios norteadores rompe como o organicismo harmônico aristotélico, uma vez que se conduz por um eixo instrumentalista e mecanicista. O instrumentalismo racional fomentou um conhecimento axiomático, ou seja, a matematização newtoniana do universo conduziu a uma crença generalizada de que todo conhecimento é possível, e passível de decomposição e fragmentação. É justamente a partir dessa crença afirmativa que nascem as especialidades curriculares. (DOLL JR, 2002). O conhecimento fragmentado em especialidades é uma prática calcada nos princípios da racionalidade moderna. No que concerne ao currículo, o paradigma moderno leva a um modelo essencialmente acumulativo e quantitativista. O currículo escolar tributário desse modelo cientificista prima pela linearidade e conclusão de objetivos.

O caráter gradual do progresso e o encadeamento linear do desenvolvimento foram transportados para a teoria educacional e do currículo. Suponha-se, e ainda se supõe, que o currículo deve ser organizado em passos graduais. Lacunas, rompimentos ou furos não só estão ausentes do currículo como também são vistos em termos negativos. (DOLL JR, 2002, p. 53).

A influência de tal perspectiva é perceptível, uma vez que as finalidades, o objetivo a ser alcançado se torna mais importante do que o processo de construção do conhecimento. *“Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional [...]”* (DOLL JR, 2002, p. 44). Uma vez determinados devem ser seguidos em sentido estrito pelo professor, condutor primaz do processo educativo e do aluno, que se torna um objeto a ser conduzido. Ademais, evidencia-se uma condução linear da construção cognitiva, valorizando um ordenamento evolucionista orientado por noções sistemáticas, imparciais, na crença de uma possível observação absoluta. Todo conhecimento, mediante o paradigma moderno pode ser calculável e verificável, que o dota de um amplo caráter probatório.

4.3.2 A consolidação industrial - capitalista, a educação para o progresso e o controle social

Goodson (1995) procura estabelecer as dimensões de controle e poder extrínsecas e intrínsecas ao currículo na formação e formatação das disciplinas escolares. O desenvolvimento acelerado da industrialização e a consolidação capitalista a partir dos séculos XVIII e XIX o currículo se torna um elemento de distinção entre os homens, pois “[...] logo que se constatou o seu poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar.” (GOODSON, 1995, p.33). A escola se torna então o principal veículo de adequação do indivíduo à sociedade industrializada. O termo classe passa a ser utilizado para referenciar os agrupamentos de pessoas que sequencialmente se inseriam em um currículo sistematizado no que tange à abrangência. (GOODSON, 1995). A escola substitui a família, no que concerne ao papel de dotar o indivíduo com as competências para se inserir no mundo do trabalho. Em meados do século XIX a diferenciação curricular se torna patente.

O currículo e o estabelecimento das disciplinas escolares passam a ser matéria de distinção entre as séries escolares e os homens. A escola passa a corresponder à dinâmica do mundo capitalista, e as demandas por indivíduos com capacidade prática de exercer determinada função social dentro de uma sociedade industrial aumentam, estabelecendo as bases econômicas e políticas da escolarização. Percebe-se então uma construção curricular sequencial e fragmentada, orientada pelos ditames capitalistas. O currículo passa a funcionar “[...] como principal identificador e mecanismo de diferenciação social.” (GOODSON, 1995, p. 35).

O exemplo da Inglaterra, país de Revolução Industrial consolidada neste momento é importante para o entendimento deste processo:

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esse, o currículo tinha orientação menos clássica e já m tanto prática. O terceiro grau, para alunos até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. O currículo, nesta graduação, baseava-se nos três erres (“R”): (ler, escrever,

contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. (GOODSON, 1995, p. 34).

Na transição do século XIX para o século XX a trilogia: pedagogia, currículo e avaliação dominavam o sistema escolar. Percebe-se então a sistematização da sala de aula como locus da práxis pedagógica. A trilogia supracitada incidiu em uma mecanização da prática pedagógica, sobretudo no que tange a uma compartimentalização do conhecimento e do currículo, horários pré-estabelecidos e a prevalência das disciplinas, ou matérias escolares sobre o conhecimento científico. A educação torna-se um sistema de massa subsidiado pelo Estado, o que de fato, foi importante na organização da educação escolar. A normatização do sistema se tornou nítida, o que resultou num tenuous equilíbrio entre as exigências da ciência e a formatação das disciplinas escolares.

Com o avanço sistemático do processo de industrialização e com a consolidação do capitalismo percebe-se alterações significativas nos modelos curriculares. O paradigma cientificista que ainda se fazia patente passa a ser demasiadamente influenciado pelo progresso tecnológico. (DOLL JR, 2002). Acerca do currículo, tal perspectiva é patente por meio de um modelo tecnocrático, que objetivava responder as demandas de uma sociedade cada vez mais industrial e tecnológica. A escola se torna o lugar de formação da mão de obra para as fábricas e indústrias capitalistas. A influência dos modelos taylorista²⁷ e fordista²⁸, baseados na sistematização das linhas de montagem se fazem observáveis na educação à medida que a escola se tornava o ambiente da reprodução dos modelos e parâmetros industriais, uma vez que na maioria das situações formava-se o indivíduo essencialmente para o mercado de trabalho. *“As escolas adotaram este modelo de linha de montagem, como um modelo de múltiplos propósitos, e as salas de aulas com vários níveis deram lugar a níveis de séries separados, mas contíguos.”* (DOLL JR, 2002, p. 59).

A tecnocracia na escola objetivava a formação de contingentes operacionais, de mão de obra para as indústrias e fábricas capitalistas. Buscava-se a

²⁷ Modelo de sistematização produtiva desenvolvido pelo engenheiro inglês Friederick Taylor (1856-1915), caracterizado pela racionalização do trabalho técnico para o aumento e maximização da produção industrial.

²⁸ Termo referente a massificação da produção, mediante a concepção de linha de produção do industrial estadunidense Henry Ford (1863 – 1947). Tal modelo primava pela divisão estrutural e maciça do trabalho e da produção, que preconizava um ganho produtivo e uma menor demanda de tempo.

padronização de competências e comportamento dentro de uma perspectiva modelar, onde a eficiência se fazia primaz sobre a formação humana. O controle e a regulação orientavam e ditavam as normas da formação dos indivíduos, que a partir dos ditames do funcionalismo sistêmico tinham suas experiências direcionadas, exaurindo e desqualificando os processos de subjetivação.

Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear dessa sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. Aqui, a ele é dirigida e controlada por propósitos que estão fora dela. Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos. (DOOL JR, 2002, p.70).

4.3.3 A epistemologia das disciplinas escolares

Para Juliá (2002) a história das disciplinas escolares possui um forte cerne político em seu nascedouro, assim como a própria história da educação. Dessa forma, levam-se “[...] *em conta todos os componentes dos quais constitui uma disciplina escolar e não se limitar a um só, sob o risco de interpretações históricas equivocadas.*” (JULIÁ, 2002, p. 41).

Dentro de uma perspectiva histórica, as disciplinas escolares existem antes da utilização sistemática do próprio termo disciplina. O que se convencionou a denominar disciplina escolar eram cursos, ou objetos de estudo. “*Uma disciplina se define tanto por suas finalidades, como por seus conteúdos.*” (JULIÁ, 2002, p. 45). Uma disciplina se consolida enquanto construção histórica à medida que seus conteúdos no que tange a epistemologia, se articulam com objetivos ontológicos, numa estruturação política, econômica e cultural complexamente tramada, em um processo de validação não neutro, mas representativo de interesses das mais diversas esferas como o Estado, a Igreja, e a própria comunidade científica. Obviamente, o processo de transformação de uma área do conhecimento em uma disciplina escolar se dá mediante contextos históricos e convergências políticas, o que muitas vezes incide sobre a hierarquização das disciplinas escolares.

Uma última tentação a ser evitada, que todavia é a mais constante, é imaginar um funcionamento das disciplinas escolares idêntico a antigamente, quando essas se designam pela mesma rubrica: a disciplina que nos aparece atualmente, como a mais tradicional – a das humanidades clássicas – tem, ao contrário, sido

submetida a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos. (JULIÁ, 2002, p. 51).

É importante salientar que as disciplinas escolares não são constructos dogmáticos, mas sim produções passíveis de transformações constantes. Uma disciplina escolar é um texto fruto de interações e experiências dialéticas, mormente, com conteúdos e objetivos que influenciam e são influenciados pelos dispositivos pedagógicos e as interações entre professores e alunos.

A partir do paradigma mecanicista que pautou a produção de conhecimento, e a organização das disciplinas escolares a partir do século XVI, procurou-se categorizar as chamadas humanidades a partir de fundamentos epistemológicos alicerçados no racionalismo cartesiano. Procurava-se aplicar aos estudos das humanidades princípios regentes das ciências naturais. Ainda no século XIX este aspecto se faz claramente perceptível no positivismo. Apenas era considerado como ciência, o observável, aquilo que possuía probatório quantitativo.

Evidencia-se a partir do século XX o surgimento de um novo paradigma para a produção e validação do conhecimento científico. A distinção mecanicista e positivista entre sujeito e objeto perde sua sustentação dicotômica, tal mudança incide diretamente sobre as ciências sociais, que passam a ser valorizadas tanto no que tange a sua epistemologia, como no que concerne aos seus métodos de pesquisa. Os preceitos de ciência se transformaram com o próprio desenvolvimento das ciências sociais e humanidades. Pode-se afirmar o paradigma mecanicista das ciências naturais que ditaram as regras do modelo científico paulatinamente é superado por um paradigma emergente, no qual as interações entre sujeito e objeto se tornam primazes para produção de um conhecimento realmente dialético. As pesquisas quantitativas não devem ser consideradas, mas análises qualitativas se ganham espaço, sobretudo na análise de objetos concernentes as ciências sociais e humanas.

Faz-se pertinente então refletir acerca da virtude do conhecimento, sobretudo no tocante a transformação das mentalidades dos sujeitos e a função da seleção do conhecimento operado nos currículos. No desenvolvimento histórico das disciplinas escolares percebe-se que o currículo se pauta por diversas variáveis. Dentro dessa perspectiva, defender um currículo que não exclua o senso comum, não significa alijar o conhecimento do seu cerne científico, mas sim explorar questões práticas, derivadas da própria experiência cotidiana. O

currículo e as disciplinas escolares não são realidades a parte do desenvolvimento histórico e das forças produtivas características de cada realidade social. Dentro de uma perspectiva humanista, a escola deve perpassar os ditames mercadológicos, objetivando a formação integral do sujeito, não somente visando a inserção no mundo do trabalho.

Para Santos (2000) na pós modernidade as mudanças na configuração dos paradigmas acerca da produção de conhecimento são patentes, o que de fato incidiu sobre a dinâmica das disciplinas escolares. Percebe-se a valorização de um conhecimento realmente interativo, onde além da erudição científica busca-se a valorizar aspectos oriundos do senso comum. A cultura popular e seus nuances passam a constituir elementos importantes para a produção científica, sobretudo no tocante as ciências sociais, pois de fato, *“[...] diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia a dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.”* (SANTOS, 2000, p.46). O currículo emergente dessa nova configuração paradigmática procura se pautar por um dialogo constante entre o chamado conhecimento vulgar, e o conhecimento científico de uma forma interacionista. O saber e as disciplinas escolares são plurais, e não realidades axiomáticas irrefutáveis. A bagagem, as experiências culturais e as práticas sociais dos alunos ganham significativa importância na constituição do pedagógico. O currículo não deve ser algo estático, sacralizado, mas sim algo dialético e passível de constantes construções e reconstruções.

Pode-se dizer, que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes da experiência cultural, do senso comum e da prática, como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos. (SANTOS, 2000, p.46).

4.4 Os fundamentos da História enquanto disciplina: paradigmas e orientações delineadoras

A noção da História enquanto área do conhecimento humano nasce na Grécia Antiga. Para os antigos gregos o homem enquanto indivíduo é mortal, ou seja, finito neste mundo, mas pode se eternizar a partir de feitos relevantes, dignos de serem registrados e transmitidos às gerações vindouras. É importante se ater à ideia que essa pretensa imortalidade humana não se dá em termos individuais. Dentro do ideal grego de História o importante não é o homem em si, mas o que este faz de extraordinário. O conceito de fato histórico está diretamente ligado ao feito grandioso, àquilo que pode ser perenizado, se tornando imortal. Um exemplo claro disso é a ideia grega de *pólis*. De certa maneira o ideal grego de conhecimento histórico de perenização dos grandes fatos e feitos da humanidade, norteou o advento da História enquanto disciplina escolar. A História entra na escola para que se preserve a memória dos grandes heróis nacionais, dos grandes eventos. A perspectiva grega de História na modernidade será apropriada pelos Estados Nacionais no fomento do patriotismo e do nacionalismo. A história ganha uma conotação política, pois é através dela que se reproduz o ideal nacional e patriótico. O fato histórico, as datas comemorativas são perenizadas e transmitidas às novas gerações como herança cultivada. Essa herança cultivada é apropriada pelas elites nacionais e a História enquanto disciplina se torna uma importante ferramenta para a manutenção do poder por parte dessas mesmas elites.

Os que detém o poder, ou os que o exercem através do Estado, tenderão a criar representações da sociedade, nas quais os privilégios, as hierarquias, as divisões entre os que mandam e os que devem obedecer surgiram como fatos naturais.” (POMER, 2001, p.11).

Entretanto, a História enquanto disciplina se norteará também pelos paradigmas científicos validadores da produção de conhecimento. Dessa forma a própria concepção de História enquanto área do conhecimento e disciplina escolar sofrerá transformações patentes no seu âmago constitutivo, e de forma paulatina a História eminentemente política calcada na importância do evento, dos grandes feitos nacionais perderá espaço para uma História que buscará compreender as

ações do homem no cotidiano e as produções culturais pertinentes ao fazer humano. As experiências sociais cotidianas tornam-se objetos de estudo da História. Adiante procurar-se-á evidenciar as perspectivas do pensamento científico e suas implicações no conhecimento histórico e na História como disciplina escolar.

4.4.1 A escola metódica dita positivista

Durante o século XIX a História procurou afirmar-se como uma ciência nova, com parâmetros metodológicos claros e bem estabelecidos. Nessa tentativa de consolidar-se como padrão da ciência até então vigente, a historiografia utilizou-se de uma metodologia semelhante à já efetuada pelas ciências naturais. Criou-se então um questionamento acerca da objetividade em termos históricos. Os historiadores da dita “Escola Metódica ou Positivista” afirmavam-se capazes de tecer considerações sobre determinado objeto ou fato histórico de maneira meramente objetiva, ou seja, dentro dessa perspectiva o objeto falava por si mesmo.

Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva. O historiador para eles narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram. (REIS, 2004, p.18).

Dentro dessa perspectiva considerava-se a História uma ciência linear, fundamentada na observação passiva do passado, cabendo ao historiador apenas o relato de fatos e eventos ocorridos, em uma postura de distanciamento em relação ao objeto investigado. O estatuto da história enquanto ciência se fundamentava no positivismo de Ranke²⁹, no qual o historiador deveria se concentrar nos eventos, se distanciando de qualquer especulação filosófica ou metafísica, se atendo irrestritamente as fontes documentais, pois através dela se chegaria à verdade histórica. Permeia essa concepção de História uma ideia de evolução moral, de progresso calcada no desenvolvimento técnico e industrial. Dentro dessa perspectiva, “[...] a história existe em si, objetivamente, e se oferece através dos

²⁹ Leopold von Ranke (1795-1886), historiador alemão do século XIX, um dos pioneiros na Alemanha e da Europa de uma análise dita “científica” da História, calcada na observação distanciada das fontes e documentos históricos, que segundo os partidários desse modelo seria capaz da reconstrução fidedigna do fato histórico.

documentos.” (REIS, 2004, p.17). Dessa maneira, ainda no século XIX, a história se estrutura enquanto disciplina escolar, do resgate do passado, de fatos narráveis, explicitando um viés político. “*O passado desvinculado do presente era a área do historiador.*” (REIS, 2004, p.18). A História enquanto disciplina escolar objetivava a narrativa do passado que era expressa na preservação da memória política e cultural. O aluno é levado a observar o caráter extrínseco do objeto, uma vez que os fatos são postados como eventos exteriores, sobretudo na ideia de rememorar os grandes feitos do passado, daquilo que é constitutivo do Estado enquanto Nação. O professor de História se torna um educador cívico, cujo principal objetivo pedagógico é levar o aluno a enxergar o passado como lócus da evolução linear humana.

É o fato histórico exemplar, único, irredutível à comparação, estabelecido pelos documentos, que cativa o aluno e o situa na evolução da nação, dando-lhe a noção de uma mudança progressiva [...]. (REIS, 2004, p.31).

A partir dessa perspectiva da História enquanto disciplina enfatiza-se na sala de aula a separação entre passado e presente. A História torna-se a disciplina do resgate do passado não problematizado, não questionado, mas dado como evento ocorrido direto e apenas contemplativo. A História enquanto conhecimento na sala de aula mediante um viés positivista é embalsamada e sacralizada através dos grandes feitos, dos grandes eventos e dos grandes homens. Ora, faz-se importante salientar que esse modelo de história servia aos embates políticos, no qual a construção de uma pretensa identidade nacional pelo Estado era premente.

Faz-se uma “história comemorativa”, que legitima os rituais cívicos. Nesses rituais, realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produzem os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do “atual com o eterno”, em um presente intenso. (REIS, 2004, p.32).

A disciplina escolar História se tornou elemento primaz da produção e reprodução da identidade nacional, busca no passado a eternização no presente do evento considerado extraordinário. O conceito de fato histórico está diretamente ligado ao feito grandioso. Aquilo que pode e deve se tornar perene, um legado

preservado para as próximas gerações. Tal perspectiva de história parece “[...] *fugir do presente vivido em todas as direções: para um passado mítico, para um passado “objetivo”, para um futuro livre, para um presente divinizado.*” (REIS, 2004, p. 32).

4.4.2 O marxismo na História como disciplina: estruturalismo evolucionista e a contradição como força motriz histórica

Ainda durante o século XIX, o pensamento de Marx é visto como premissa de se elaborar uma ciência histórica, estruturalista, e evolucionista, mas diferente em sua epistemologia da Escola Metódica. A História é concebida enquanto um desenvolvimento evolutivo de organizações sociais subsequentes, os modos de produção, que se fundam nas estruturas materiais da organização social, que por sua vez são condicionantes das estruturas políticas e ideológicas de uma sociedade. As condições que levariam a ruína do modelo social são intrínsecas a ele, eis a ideia marxiana³⁰ de dialética. A história enquanto ciência cabia investigar as contradições inerentes a cada modo de produção ou formação social.

O objeto da história-ciência: uma formação social concreta, que é uma estrutura contraditória, uma totalidade em luta consigo mesmo, tendendo à desintegração. A história-ciência trata da luta de classe no quadro do desenvolvimento das forças produtivas. (REIS, 2004, p.53).

Os antagonismos e contradições que desintegrariam um modo de produção são criados no âmago, ou seja, na estrutura deste próprio modo de produção. Desse modo não são necessárias influências externas para a derrocada de um sistema ou formação social. As contradições entre as forças produtivas e as relações de produção inerentes a este sistema se encarregariam disso. Segundo o materialismo marxista são as condições materiais que norteiam e orientam a vida humana. Uma mudança na estrutura dessas condições materiais de vida conseqüentemente acarretaria mudanças na ideologia e nos conceitos que permeiam essa sociedade, ou seja, uma mudança de caráter infra-estrutural causaria mudanças na superestrutura. Marx e Engels trabalham com a ideia de que a ideologia que orienta uma sociedade é a da classe dominante e mudanças de caráter revolucionário em sua estrutura levariam ao aniquilamento desta mesma ideologia. “O *marxismo*,

³⁰ Referente ao pensamento de Karl Marx em sua essência epistemológica.

enquanto ciência da história, tomará como objeto as estruturas econômico –sociais, invisíveis abstratas, gerais, mas “chão” concreto da luta de classes e das iniciativas individuais e coletivas.” (REIS, 2004, p.54)

Dentro de uma perspectiva marxista a sociedade capitalista, liberal e industrial, que se consolidou no século XVIII se alicerça na expropriação do proletariado pela burguesia. As contradições e antagonismo que se fundam no âmago da formação social capitalista se fazem cada vez mais patentes à medida que as relações sociais principalmente de caráter produtivo se tornam complexas. Dentro dessa perspectiva científica-marxista de análise histórica capital e trabalho estão em constante oposição. O motor da história para Marx é a luta de classe. Em termos capitalistas a dimensão da luta de classes na cidade moderna, dá-se entre burguês e proletário, patrão e empregado. *“Na mesma medida em que a burguesia - isto é o capital - se desenvolve, também o proletariado se desenvolve.” (MARX; ENGELS, 2000, P.19).* É o desenvolvimento da identidade, da consciência classista forjada na própria luta de classes, que propiciará ao proletariado as condições materiais e ideológicas para a suplantação modo de produção capitalista, em prol do estabelecimento do modo de produção socialista.

Dentro de uma perspectiva marxista e evolucionista de análise histórica o modo de produção socialista seria uma etapa da evolução histórica onde o proletariado, ou seja, a classe trabalhadora, mediante a revolução, seria conduzida ao papel de classe dominante. Para isso fazia-se necessário *“[...] a formação do proletariado em uma classe, a derrubada da supremacia burguesa, a conquista do poder político pelo proletariado.” (MARX; ENGELS, 2000, p. 30).* No socialismo os meios de produção ficariam sob a tutela do Estado. Com o poder em suas mãos, o proletariado deveria tomar uma série de medidas com o intuito de socializar os meios de produção e acabar com a alienação do indivíduo enquanto sujeito e com a alienação no processo produtivo. Dentre essas medidas estão, a abolição da propriedade privada burguesa enquanto meio de opressão e exploração, centralização dos meios de transporte e comunicação sob o controle estatal, responsabilidades iguais no processo produtivo, abolição gradual na distinção entre campo e cidade através de uma distribuição demográfica mais igualitária, educação gratuita para todos, fim do trabalho infantil. No decorrer desse processo o poder político perderá sua conotação política, como instância de poder onde uma classe explora e oprime a outra. Quando o proletariado, no seu papel de classe

hegemônica consegue superar as velhas relações de produção, sua posição como classe dominante perde o sentido, pois ele conseguiu abolir as relações de antagonismo entre classes. Chegaríamos então, segundo o pensamento marxiano no Modo de Produção Capitalista, uma formação econômica e social onde os meios de produção e a propriedade ganham um caráter social e coletivo, o Estado é extinto e onde o bem estar individual é pressuposto básico para o bem estar coletivo.

O ensino da história calcado no marxismo, prima as análises estruturalistas da dinâmica evolutiva dos modos de produção. O marxismo é uma teoria que se estabelece no século XIX, num momento em que as ciências se fundamentavam em paradigmas evolucionistas e progressistas no que concerne a sua epistemologia. Assim, a educação seria uma práxis social determinada pelas condições estruturais de uma determinada sociedade, procurando sempre investigar as contradições existentes no âmago de uma formação econômico-social. A história marxista traça um caminho evolucionista e um devir histórico, ou seja, uma fase a ser alcançada, por meio da luta de classes. Bom, apesar do aspecto da análise social marxista ser pertinente em seu cerne estruturalista, percebe-se um desenvolvimento analítico condicionado em demasia pelo econômico. Outra observação relevante concerne que o devir histórico já está estruturalmente traçado, o que de fato não releva a pluralidade da ação humana no que tange ao fazer histórico, que nunca pode ser tratado de uma maneira axiomática, mas sim como um projeto vivo e em constante mutação, pautado pela diversidade das ações e da criticidade humanas.

4.4.3 A Escola dos Annales: novos paradigmas epistemológicos para a disciplina História

O século XX representou uma mudança na epistemologia da história enquanto ciência e posteriormente enquanto disciplina escolar. Ao procurar considerar o método cientificista e mecanicista das Ciências Naturais, a História se debateu com a questão da “auto-incompreensão”.

Além disso, o nascimento da moderna ideia de História não apenas coincidiu como foi poderosamente estimulado pela dúvida da época moderna acerca da realidade de um mundo exterior dado “objetivamente” á

percepção humana como um objeto imutado e imutável. (ARENDR, 2011, p.83).

A “auto-incompreensão” advinha justamente da utilização de padrões que já superadas pelas próprias ciências naturais, acerca da própria objetividade. Isso pode ser comprovado mediante ao fato de que as Ciências Naturais na contemporaneidade já relevavam a questão da subjetividade. Ao escolher um determinado objeto de estudo, não se pode desconsiderar o aspecto subjetivo dessa escolha. Sendo assim, a subjetividade estava intimamente ligada à produção do conhecimento histórico. A subjetividade é algo intrínseco ao fazer humano, pois está presente desde a escolha do objeto até as considerações tecidas acerca do mesmo. “*A realidade humana é equívoca e inesgotável. O fato histórico é construído a partir do vivido; é uma objetividade pensada não dada. O objeto positivista em si dilui-se e se torna uma construção do sujeito.*” (REIS, 2004, p.44). A História até então, estava buscando seus parâmetros de análise, numa concepção mecanicista de ciência, onde se acreditava na observação purista, em que o historiador seria um mero contemplador dos fatos, não podendo tecer considerações subjetivas sobre ele. O fato, o evento histórico se tornaram entes objetivos, que pode ser observado de forma neutra e impassível. “*Os positivistas, ansiosos por sustentar sua afirmação da história como uma ciência, contribuíram com o peso de sua influência para este culto dos fatos.*” (CARR, 1987, p.13).

Ao analisar em termos epistemológicos a concepção de História a partir do século XX evidencia-se mudanças patentes no que tange ao conhecimento histórico. A Escola Metódica, dita positivista, que valorizava o documento estático, na qual o papel do historiador assemelha-se a de um mero cronista dos fatos passa a ser amplamente questionada. Em contraposição surge uma nova concepção de história que procurava valorizar a interdisciplinaridade, a pluralidade no que se refere a fontes e documentação e principalmente as relações político-sociais os sujeitos, nas suas complexidades, nuances e sobretudo na produção de mentalidades, ou seja a história passa a ser considerada uma cênica social. Sobretudo a partir do advento da chamada **Escola dos Annales**³¹ a investigação histórica adquire maior

³¹ Pode-se dizer que trata-se de uma renovação da investigação e da análise histórica que tem início com a publicação da revista *Anais de História Econômica e Social*, em outubro de 1929 pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre. Os *Annales* buscavam a afirmação da

importância, perpassando o fato histórico em si. O feito, o evento, o fato histórico perde sua importância como algo individual e isolado. Na concepção contemporânea de História percebe-se que o evento em si perde relevância. “O *historiador é necessariamente um selecionador.*” (CARR, p.15). O importante passa a ser o caráter processual e contextual da historiografia. O tempo é infinito e a dinâmica do processo histórico é feita dentro dele, dentro dessa infinitude. O importante se torna o contexto, o desenrolar dos fatos, ou seja, o processo histórico. Nota-se claramente o caráter dinâmico e contínuo da construção histórica enquanto processo. O conhecimento histórico se torna hermenêutico, ou seja, é interpretativo, as fontes e os documentos históricos são reconstruídos pelo olhar analítico do historiador, não como uma verdade absoluta, mas sim como uma leitura epistemologicamente responsável, na qual as interações humanas no que concerne a economia, a política, a cultura nas diversas temporalidades se tornam matéria-prima fundante para a investigação e a produção científica histórica. Dessa forma, tona-se patente que uma perspectiva científica de História que se calca na ação humana através do tempo, conferindo ao homem o protagonismo enquanto sujeito que direciona e atua constantemente no fazer histórico. Tal concepção de história pretendeu uma produção cognitiva na qual sujeito e objeto se relacionam de forma intrínseca, diferindo em termos epistemológicos da objetividade passiva do positivismo. A História deixa de ser uma mera narrativa do passado, para se tornar uma ciência social, cuja as bases de análise se encontram no presente, no questionamento seletivo do passado, enquanto locus da produção cultural humana. “O *historiador vai e vem do presente ao passado, realiza dois movimentos contrários e complementares: do presente à origem, da origem ao presente.*” (REIS, 2004, p.45). A produção cognitiva histórica em seu amago é constituída de um alto teor de reciprocidade, no qual o sujeito atua no objeto, e o objeto age sobre o sujeito de maneira reflexiva.

A **Escola dos Annales** procurou estabelecer um novo paradigma para a História enquanto ciência social, não calcada nos parâmetros metodológicos que norteavam o conhecimento histórico até então, sobretudo no que tange sobretudo, a dinâmica do tempo. Os historiadores dos *Annales* rompem com o tempo evolutivo linear, trabalhando uma perspectiva dialógica entre o tempo sincrônico e o tempo

diacrônico, ou seja introduz a noção de processo na história, que a História enquanto ciência é composta por permanências e rupturas e não mediante uma evolução linear. Os processos históricos são tangenciados pelo fazer humano que não se constitui como uma linearidade evolutiva, mas sim como um fazer plural, norteado por questões econômicas, sociais, políticas culturais. Os historiadores dos *Annales* rompem com o tradicionalismo estruturalista até então vigente na construção do conhecimento histórico em prol de uma concepção epistemológica na qual *“a mudança não é vivida como progresso, como uma evolução regular ou continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação e reestruturação.”* (REIS, 2004, p.69). A História deixa de ser uma narrativa meramente política, para ser a ciência da investigação das memórias coletivas, das mentalidades produzidas no curso das relações sociais, fruto de continuidades e descontinuidades, na superação epistemológica do evento histórico. O conhecimento histórico se torna interdisciplinar através dialogo com diversas ciências sociais como a antropologia, a sociologia, a psicologia a economia entre outras. A História se fragmenta então em diversas histórias, em diversas interpretações hermenêuticas, os fatos históricos podem ser reconstruídos sobre vários prismas, sobre vários olhares epistemológicos acerca das fontes e dos documentos históricos. A História ganha uma conotação cultural e social enquanto disciplina, sendo que a partir desse novo olhar acerca do conhecimento histórico, o termo cultura passa a ser utilizado para referenciar a produção humana, no tocante as mentalidades, patentes ou latentes em cada civilização. O próprio termo civilização perde sua conotação evolutiva, de caminho para o progresso, e ganha um caráter mais dinâmico no tocante as múltiplas relações do homem com o meio que está inserido espacialmente, pois *“[...] para a história social, a civilização possui um tempo mais longo, que ultrapassa a de uma realidade social dada.”* (REIS, 2004, p.87).

Esta perspectiva de História fundante no dialogo com as ciências sociais procura ademais a valorização do sujeito histórico, das produções materiais e imateriais humanas, do homem enquanto produtor de cultura, não se precipitando em uma subjetividade exagerada, mas sim denotando relevância ao meio em que este mesmo sujeito está inserido. Sujeito e objeto convivem em uma relação intrínseca constante, em um relacionamento dialético e dialógico. Dessa maneira a

história enquanto disciplina escolar ganha uma dimensão social, no tocante ao entendimento do homem em sua humanidade construída através do tempo, pois “[...] *o conhecimento histórico tem uma legitimidade intelectual: interessa ao homo sapiens, que quer se conhecer e se reconhecer, e quer conhecer por conhecer o que o rodeia e a ele mesmo.*” (REIS, 2004, p.109). A história enquanto disciplina se afasta do conhecimento do passado estático, da ideia de progresso civilizacional, para organizar o passado em função do presente. São questões e problematizações levantadas a partir de demandas e problematizações acerca do presente, é que conduzem e orientam a leitura e a interpretação do passado, que não pode ser resgatado em sua totalidade, mas sim em seleções, em fragmentos que são contados e recontados pelo historiador.

4.5 A História e o currículo: a materialização epistemológica fundamentada na crítica

E o que seria a História enquanto área do conhecimento, sobretudo em sua materialização curricular? Dentro de uma perspectiva curricular que releva a problematização e a crítica, a história seria a disciplina cujo objetivo principal é o estudo, a investigação das relações humanas no tempo. Dessa forma o homem se torna protagonista do processo histórico, mas não um homem estático e passivo, mas sim um homem atuante, que modifica a natureza e se humaniza mediante as interações políticas, econômicas e culturais que permeiam seu contexto social, nas mais diferentes temporalidades.

Ciência dos homens, dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: dos homens no tempo. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que o seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. (BLOCH,1997, p.89).

A partir de tal perspectiva conceber a História como uma mera narrativa do passado representa a simplificação da produção cognitiva histórica, pois a História enquanto ciência social é produzida mediante questões levantadas no presente que orientam o estudo do passado, não o contrário. O passado não pode ser reconstruído em sua totalidade, mas sim em seus recortes em seus nuances, que não são representativos de uma verdade absoluta, mas sim de uma miríade de

questões e problematizações que por meio da investigação, da pesquisa histórica são construídas em diversos vieses em diversas perspectivas.

Então o que justifica a História na sala de aula? A História enquanto disciplina escolar justifica-se em seu cerne emancipatório, crítico e democrático. O entendimento das relações dialógicas entre presente e passado como uma construção humana é princípio *sine qua non* para a construção da emancipação, da liberdade e da cidadania. Uma História não conteúdista³², mas de conteúdo, de arcabouço teórico, que permita na sua concretude na sala de aula a experiência com a reflexão. A disciplina não pode ser apresentada como algo externo, como uma película cinematográfica, onde os fatos se desenrolam cronologicamente, cabendo ao educando o papel de mero espectador. A ideia de linearidade corrobora com a ideia de predeterminação, que por sua vez colabora com a visão sofisticada que o aluno não é um sujeito que participa do fazer histórico, mas apenas o contempla. A sala de aula enquanto lócus de materialização da relação ensino-aprendizagem, não pode ser o lugar da expropriação do pensamento, mas sim da produção da crítica, do raciocínio do esclarecimento. O aluno deve entender que é o processo histórico é fruto da ação criativa de homens e mulheres no desenrolar do tempo. (BERTUCCI; FILHO; OLIVEIRA, 2010).

Defende-se uma história crítica, humanizadora e democrática. A humanização só ocorre por meio da reflexão, da contradição da percepção das tensões intrínsecas ao fazer humano. Não existe humanização contemplativa, mas sim crítica, reflexiva e ativa. O ensino de História deve ser capaz de mostrar ao aluno que ele é capaz de mudar sua trajetória, pois é um sujeito-histórico, capaz de reflexão e ação sobre o mundo. É pensar uma História fluída, eclética, que trabalhe as diversidades políticas, culturais e sociais. (BURKE, 2011). Essa concepção de História remete a uma pedagogia democrática, uma pedagogia do esclarecimento. (ADORNO, 2010 d). Um ensino de História crítico, sem dúvida é um ensino de História cidadão, um ensino que leva o educando a se enxergar como parte integrante de um processo histórico constante, dinâmico fruto das experiências subjetivas e coletivas do indivíduo.

³² A ênfase no acúmulo de conteúdos programáticos na aprendizagem.

5 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA: ENTRE FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A SEMIFORMAÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que objetivou compreender as possibilidades da escola na efetivação da formação para a cidadania pautada na realização do processo pedagógico definido pela tríade, educação, ensino e formação pretendidas pela disciplina História em uma turma do 1ºAno do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais. Para a investigação empírica escolheu-se a observação da disciplina História em sala de aula pelo seu caráter humanista na formação de cidadãos críticos e autônomos, enfim sujeitos da História. A percepção como sujeito histórico é consonante com a percepção enquanto ser social, inserido em uma coletividade, dessa forma por si só o conhecimento histórico possui um caráter transformador no que tange a liberdade responsável de optar, pois “ [...] sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menos de liberdade, pode fazer, como sujeito da própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo.” (PINSKY; PINSKY; 2010, p.28). O professor de História deve levar o seu aluno a refletir acerca dos processos de construção, desconstrução e reconstrução da História enquanto ciência que investiga o fazer humano no tempo, sobretudo, no que diz respeito aos elementos culturais, econômicos, políticos e sociais pertinentes a cada momento histórico. Para tanto o professor deve fomentar junto aos seus alunos a ideia de processo histórico, de que os fatos históricos não são lineares, mas sim passíveis de ações sincrônicas e diacrônicas no que tange ao papel primaz da ação humana no mundo social. O contrário pode incorrer numa ideia factual e cumulativa de História, não integrada, conferindo ao aluno a falaciosa ideia de que o conhecimento histórico é a memória linear de fatos passados.

O problema, em termos do processo ensino-aprendizagem, é que o abandono da diacronia, da ideia de processo, pode transformar o conhecimento histórico numa sabedoria de almanaque mal digerida, em que acontecimentos, instituições e movimentos ocorrem do nada para o nada. (PINSKY; PINSKY, 2010, p.35).

Cabe ao professor de História enquanto mediador do processo pedagógico levar o aluno ao reconhecimento de uma história crítica, de uma história

problematizada, dando “[...] ênfase ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a formação de um “cidadão crítico.” (BITTENCOURT, 1998, p.19). O cidadão dotado de criticidade é aquele pronto para intervir de forma ética na realidade que vive, para transforma-la, no fomento dialético da cidadania e da democracia. “A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas propostas.” (BITTENCOURT, 1998, p.22). Uma democracia cidadã, sobretudo fomentada pela proposta de um ensino de História crítico não pode e não deve ser apenas o esboço de uma prática curricular, mas sim um projeto a ser efetivado, tanto no manejo pedagógico como na materialização da História enquanto disciplina em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, acerca da disciplina História no Ensino Médio definem que:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB–, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução auto reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 1998 p. 13).

5.1 Para compreender a materialização da proposição curricular da História

Escolheu-se a investigação da materialização do currículo de História em turmas do Ensino Médio, devido à necessidade de entendimento qualitativo deste nível de ensino. O artigo número 22 da lei 9394/96 que estabelece sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõem de acerca de fundamentos legais no qual “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Dessa forma é dever explícito da Educação Básica, onde está compreendido o Ensino Médio a formação para a cidadania, ou seja, de uma cidadania a ser exercitada, portanto ativa. Uma cidadania ativa é uma prática consonante com o exercício da democracia, sobretudo no tocante ao direito de uma formação comum que garanta

aos educandos os conhecimentos necessários para progredir tanto enquanto sujeitos, como no mundo do trabalho. A emenda constitucional número 14/96 declara o Ensino Médio, como um direito, e não uma obrigação de todo cidadão. Dessa forma é dever do Estado oferecê-lo, bem como promover sua gradual universalização, o que de fato identifica o Ensino Médio como uma etapa conclusiva da Educação Básica, portanto não sendo um objetivo em si mesmo, mas sim como parte de um processo, sob os mesmos rigores que legislam sobre a Educação Básica de uma maneira geral. Investigar a materialização do currículo do Ensino Médio sob o prisma da legislação educacional incidente é sempre um exercício hermenêutico e dialético, pois “[...] *uma lei quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados [...].*” (CURY, 2010, p.92). A contraposição mediante a pesquisa empírica é em suma importante para o entendimento das disposições supracitadas da LDBEN 9394/96 em sua materialização na escola, no tocante à educação como um direito reconhecido.

Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC's, formulados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, formulados pelo Ministério da Educação tem como objetivo o estabelecimento dos conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos na Educação Básica. A proposta curricular de História e o CBC para o Ensino Médio preconizam novos parâmetros para a organização e para a avaliação do ensino de História, baseados na ideia de processo, nas multiplicidades do tempo histórico em sua sincronia e diacronia. Busca-se uma História problematizada, que permita ao aluno a inflexão crítica constante e sua percepção como sujeito da história. Propõe-se também um currículo diversificado e integrado, no qual o programa curricular compreendido pelo CBC não seja um dogma, mas sim uma orientação, passível de mudanças e adaptações no que se refere à diversidade das realidades escolares do estado de Minas Gerais.

A diversidade histórico-cultural do Estado de Minas Gerais e as particularidades de seu Ensino Médio público, por exemplo, sempre serão variáveis importantes no processo de enriquecimento deste ou daquele programa proposto. Tais adaptações integram as iniciativas dos professores no trabalho de sala de aula. Sabe-se, portanto, que muitos dos temas e conteúdos desse programa-básico de referência serão, automaticamente, adaptados às respectivas realidades regionais e escolares, o que

certamente contribuirá para o enriquecimento da presente proposta e, sobretudo, para sua boa exequibilidade. (Minas Gerais, 2005, p.5) .

Outro aspecto relevante contemplado pelo CBC de História do Ensino Médio tange a valorização do conhecimento construído pelos alunos. Enfatiza-se a história-problema propondo “[...] aos alunos que construam conhecimentos a partir de questões colocadas às diferentes fontes históricas, esperando-se que essas questões surjam da problematização do presente e de suas experiências sociais.” (MINAS GERAIS, 2008, p. 45). Valoriza-se assim a importância da reflexão, do raciocínio histórico para a compreensão histórica. Ademais o educando mediante uma perspectiva crítica que problematiza os eventos históricos, abandonando o esquematismo factual é elevado à categoria de sujeito social pensante e parte integrante do constructo histórico. Dessa maneira cabe ao professor o papel de mediador do processo pedagógico, um interlocutor privilegiado, que possa levar o aluno a problematizar, a discutir, a criticar o conhecimento histórico.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHIMIDT, 1998, p.57).

Percebe-se que a verdade enquanto conceito histórico é construída e reconstruída a partir dos diversos pontos de vista, dos diversos olhares epistemológicos que podem ser abordados na sala de aula sobre diversas temáticas e eventos da História. Portanto, cabe ao professor ser partícipe na produção do conhecimento histórico, não apenas ecoando o que fora dito por historiadores e livros didáticos. Para ensinar o professor precisa assumir uma prática docente que permita conduzir os alunos na busca de caminhos para a lida efetiva com o conhecimento. Ensinar exige do professor arcabouço teórico e metodológico. Ele deve conhecer os aportes teóricos que fundamentam sua disciplina, além de deter as premissas metodológicas que levem o aluno ao aprendizado. Isto não significa um totalitarismo no que tange a detenção do conhecimento por parte do professor. O raciocínio empregado em um viés autoritário e bancário³³ de educação, onde o

³³Uma educação não reflexiva na qual o aluno é enxergado como um mero receptáculo de conteúdos, não permitindo a formação de sujeitos históricos críticos e autônomos.

professor, senhor do conhecimento apenas transmite, e os alunos, como receptáculos vazios os apreendem, são excludentes e antagônicos no que se refere a uma educação cidadã, pois impedem os educandos de experienciar o conhecimento. É importante então que as ações pedagógicas dentro da sala de aula, sobretudo em uma aula de História sejam experiências democráticas na construção do conhecimento. Uma educação cidadã deve ser tangenciada pela pluralidade, através de encontros, debates, contradições que expressem uma vivência democrática de amplas possibilidades formativas.

O CBC de História em sua proposta curricular procura primar pelo desenvolvimento crítico do educando pelo fomento e construção de habilidades que concernem aos usos sociais da História, através da reflexão acerca dos eventos, fatos e discursos históricos. Percebe-se a proposta de um ensino de História eclético, plural, no diálogo constante, na integração da História e outras ciências sociais em total paridade com os PCN's que em seu texto busca “[...] dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.” (BRASIL, 2000, p.4).

5.2 O entendimento da disciplina História à luz da teoria pedagógica a partir da tríade educar, ensinar e formar

Educa-se para o fomento do indivíduo autônomo capaz de pensar e refletir por si mesmo, de traçar seus próprios esquematismos. A História enquanto disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da tríade educar, ensinar e formar no que concerne ao ensino de História diz respeito construção do educando enquanto sujeito histórico dentro da sala de aula. “O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História.” (BEZERRA, 2010, p.45). Apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã. É na sala de aula que a História como disciplina se materializa a partir da reflexão acerca dos diversos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais. É na sala de aula que conceitos são historicizados, no momento que são

entendidos em suas especificidades e temporalidades históricas. Os discursos, os conceitos, as ações tornam-se representações sociais das mais diversas e variadas matizes culturais, rompendo com o sofisma de uma história totalizante, mas sim pluralizada e pulverizada no que tange à dinâmica do próprio fazer humano em sua coletividade.

No entendimento da tríade pedagógica em sua materialização da História como disciplina pode-se dimensionar a **educação** como o entendimento que o homem é um ser social, portanto inserido em uma coletividade composta por varias diversidades no que concerne as formas de organização, pensamento e formatação das várias identidades sociais. Educa-se o sujeito histórico para o entendimento democrático da alteridade, da percepção de si mesmo e do outro. Essa percepção se alicerça no convívio social, no entendimento dos processos de identificações e diferenciações pertinentes à própria dinâmica histórica. *“Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive, numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos.”* (PINSKY;PINSKY, 2010, p. 28). Faz-se necessário se perceber como membro de uma comunidade historicamente forjada e construída, por meio de processos sincrônicos e diacrônicos de identificação e não identificação. Uma comunidade não é um extrato social homogêneo, ou seja, não está livre de conflitos. (BURKE, 2011). Educar neste sentido corresponde a entender a socialização como um processo histórico, de encontros e desencontros, congruências e incongruências.

A dimensão do **ensino** na disciplina História se dá no reconhecimento e na transmissão da tradição cultural representada pelo passado. Ora, faz-se importante salientar que o passado não é neutro e nem pode ser reconstruído em sua totalidade, mas sim selecionado epistemologicamente a partir de um olhar alicerçado no presente. Tal premissa é fundante na preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, busca-se na preservação da memória o arcabouço essencial para a construção das identidades individuais ou coletivas.

Consideramos que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em ultima instância, o lócus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente

produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. (ORIÁ, 1998, p.130).

O **ensino** da história objetiva a interlocução entre passado e presente, numa relação dialética, de preservação e transmissão da memória coletiva. “*A memória é, pois imprescindível na medida que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha.*” (ORIÁ, 1998, p. 139). Cabe ao ensino de história resgatar as múltiplas facetas do passado, na problematização histórica, conferindo voz ao negligenciados pela história “oficiosa”, demonstrando a multiplicidade do saber histórico no que tange a produção de diversas mentalidades, diversos olhares, nos vários locais de memória. “*Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e á omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.*” (JANOTTI, 1998, p.52).

A **formação** quando observa-se a História em seu contexto de disciplina escolar, reside na criticidade, no desenvolvimento da reflexão acerca das diversas dinâmicas dos diversos eventos históricos. O conhecimento histórico fomenta o homem esclarecido, emancipado, capaz de se situar enquanto sujeito e agente histórico. A história-problema, a crítica social quando bem construída na sala de aula, leva o educando para além da mera contemplação, potencializando a formação do cidadão pleno. A História enquanto disciplina permite ao aluno identificar as possibilidades de intervenção na realidade em que ele vive. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004). Quando traça seus próprios esquematismos, o educando percebe a si mesmo enquanto indivíduo autônomo, ciente dos seus direitos e deveres, tornando-se um sujeito esclarecido.

A retomada da discussão acerca da tríade educar, ensinar e formar na teoria pedagógica para entender a proposta curricular de história implica primeiro em compreender a aula de história no processo formativo do aluno. Tal processo se materializa na sala de aula, lócus primaz da experiência pedagógica e da materialização curricular.

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores

constroem significados e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual torna-se inseparável o significado entre a relação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 31).

Assim, na sala de aula que o saber histórico se materializa enquanto disciplina escolar, que deve se pautar pela crítica, pela problematização pelo debate epistemológico, e pela relação intrínseca existente entre pesquisa e ensino. É na sala de aula que se enxerga a História na sua pluralidade, nas suas diversas facetas políticas, econômicas, culturais e sociais. O estímulo da percepção histórica a partir dos olhares epistemologicamente construídos e das vivências e experiências democráticas de educadores e educandos, torna a sala de aula um local de experiências dinâmicas e interativas e de lida com o conhecimento.

5.3 A Hermenêutica Objetiva enquanto metodologia para o entendimento da materialização curricular na sala de aula

A Hermenêutica Objetiva se sustenta na dialética negativa adorniana cuja premissa básica é o abandono da lógica instrumental e sentencial em prol de uma lógica polivalente, onde a negação desvela o aparente, lançando á luz aquilo que se julgava claro, e que de fato corresponde ao real. “*À consciência do caráter de aparência inerente à totalidade conceitual não resta outra coisa senão romper de maneira imanente, isto é qualitativamente diverso, recebe a marca da contradição.*” (ADORNO, 2009, p. 13). A contradição em Adorno é um método científico e epistemológico, pois todo diagnóstico social é temporal, ou seja, corresponde às articulações políticas e econômicas de um determinado momento histórico. A força propulsora do pensamento negativo dialético supera a sistematização encapsulada da análise sociológica ao propor o contraponto, não tornando a teoria social doutrina, mas contribuindo de forma patente para a renovação do pensamento social. A negação em Adorno não é uma força destrutiva, pessimista, fatalista, mas sim uma energia positiva, que permite enxergar o inexprimível pelo conceito. Qualquer conceito sociológico é uma categoria temporal e histórica, portanto responde as demandas de uma determinada temporalidade, não constituindo um axioma, um dogma analítico. O exercício da dialética negativa permite ir além do conceito, permite revelar os aspectos que escapam da própria conceituação teórica.

O conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceitual - assim como, finalmente, segundo a teoria do conhecimento tradicional, toda e qualquer definição de conceitos carece de momentos não-conceituais dêiticos - tanto quanto, em contrapartida, por se distanciar do ôntico como unidade abstrata dos *onta* compreendidos nele. (ADORNO, 2009, p.19).

5.3.1 A Teoria Crítica enquanto sustentáculo para a pesquisa social

A dialética negativa é uma operação metodológica. Da mesma forma que Kant tentou estabelecer a mediação entre a razão e a realidade, afirmando que um *“esquema em si mesmo é sempre fruto da imaginação”* (KANT, 2009, p.110), cujo o objetivo é permitir a intercessão com o mundo sensível, da mesma forma que Hegel tentou uma operação metodológica na qual a dialética se dava em termos do espírito, do mundo abstrato, *“[...] em que a consciência é o conceito para si mesma e é, pois imediatamente o ato de passar além de si mesma.”* (HEGEL, 1980, p.46). E Marx transmutou a dialética em termos da materialização histórica, onde a vida social, o mundo material condicionava o mundo das ideias, a infra-estrutura condicionava a superestrutura, onde *“[...] a questão que se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica mas prática.”* (MARX, 1980, p.51), a dialética negativa propõe um novo viés da dialética enquanto arcabouço teórico metodológico de pesquisa. A negação é o pressuposto para o novo, colocar à prova é o pressuposto básico para a pesquisa e a transformação social. Obviamente que a teoria marxista é o ponto de partida para a construção epistemológica da Teoria Crítica, mas a mesma teoria representa uma ruptura com o pensamento marxista, sobretudo ao perceber suas limitações e bloqueios enquanto teoria social. A dialética negativa na concepção de Adorno é o projeto metodológico da Teoria Crítica materializado que permite o desvelamento da realidade mediante o exercício dialético da negação do instituído, para enxergar além do aparente, evidenciando as estruturas latentes, ultrapassando tanto o positivismo como o idealismo, procurando ver para afora do imediato, buscando o imanente, o não explicitado.

Todavia, ante todo e qualquer conteúdo específico, enquanto algo firmado abstratamente, essa estrutura é negativa no sentido mais simples possível, espírito que se tornou coação. O poder dessa negatividade continua vigendo até hoje, realmente. Aquilo que poderia ser diverso ainda não começou. Isso afeta todas as determinações particulares. Toda determinação que se apresenta como desprovida de contradição se revela

tão contraditória quanto os modelos ontológicos ser e existência. (ADORNO, 2009, p.127).

Dessa forma a negação e a contradição são energias que retira o véu da verdade aparente evidenciando a realidade em sua essência e imanência. A Teoria Crítica pauta-se pela multidisciplinaridade enquanto discurso da ciência social. O rompimento com o marxismo embora a filiação seja patente, se dá no âmbito do bloqueio no que tange as limitações do materialismo dialético enquanto teoria de análise social. Sobretudo no que tange a sua linearidade. Para interpretes da teoria marxiana, uma mudança na estrutura dessas condições materiais de vida consequentemente acarretaria mudanças na ideologia e nos conceitos que permeiam essa sociedade, ou seja, uma mudança de caráter infra-estrutural causaria mudanças na superestrutura. Marx e Engels trabalham com a ideia de que a ideologia que orienta uma sociedade é a da classe dominante e mudanças de caráter revolucionário nos paradigmas estruturais levariam ao aniquilamento desta mesma ideologia. A Teoria Crítica procura romper com essa premissa uma vez que a realidade não é axiomática, portanto passível de construções e reconstruções. A Teoria Crítica mostra o caráter temporal do pensamento marxiano, uma vez que ela nasceu e procurou responder as demandas do capitalismo do século XIX. Outra importante crítica concerne à tentativa da sociologia de se isolar como ciência “pura” no que tange ao método, a investigação social empírica. Para Adorno e Horkheimer (1973) é importante que o método se adeque ao objeto e não o contrario. Faz-se necessário e pertinente então uma reflexão, uma crítica aos princípios e a atitude metodológica da própria sociologia. Dentro dessa perspectiva, a crítica social se faz patente, numa relação dialética com a investigação empírica, com a observação. A crítica social é imanente à própria pesquisa sociológica, não sendo possível a dissociação.

A preocupação com a autonomia da ciência sociológica e com a delimitação, tão clara e rigorosa quanto o possível, entre várias ciências não deve fazer esquecer que as divisões operadas nos fenômenos mediante essas abstrações, contém sempre um momento de arbitrariedade. Os fenômenos sociais são produtos históricos, nos quais as tendências históricas se apresentam como tensões internas dos próprios processos sociais. É por isso que a oposição entre a pura teoria das formas de relações entre os homens e a dinâmica da História nos deixam um molde vazio, no qual se perdeu toda a consistência do que é social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.19).

A Teoria Crítica seu cerne epistemológico crítica o marxismo em sua crença fatalista que o capitalismo tende naturalmente à ruína. Dentro dessa perspectiva busca-se o resgate da histórica como componente fundante da filosofia, ou seja, cada teoria corresponde ao momento histórico em que foi produzida, e com o marxismo não foi diferente. O materialismo dialético marxista é uma teoria analítica temporal, inserida no contexto das relações políticas, econômicas e sociais do século XIX, do capitalismo monopolista. Ora, em uma sociedade de capitalismo administrado como a que se apresenta em meados do século XX, a teoria sofre um bloqueio no que concerne a sua própria categoria de análise. A Teoria Crítica procura resgatar a importância da filosofia em sua criticidade temporal, ou seja, na análise de questões prementes de um determinado momento histórico. O próprio bloqueio em termos epistemológicos gera a crítica, ou seja, a um novo modelo teórico de análise social. O mundo não é uma realidade dogmática, mas sim mutável, portanto a crítica social sempre é temporal, e também passível de mudanças. É importante salientar que a Teoria Crítica apesar de defender um caráter epistemológico histórico, não é uma teoria da história como pretendeu Marx. A Teoria Crítica procura o desvelamento do mundo através se tensionando o real, investigando além do aparente, negando aquilo que pretensamente seria o real. *“É nesse sentido que uma concepção educacional que se julga crítica poderia contribuir para o processo de auto-reflexão da formação que se converteu em semiformação.”* (ZUIN, 2002, p.16).

Reforça-se então dialética negativa como um *modus operandi*, uma metodologia para o desvelamento da própria realidade social. Dessa forma procura-se aquilo que não é acolhido no processo de identificação, de construção do próprio conceito social, através da oposição dialética, na busca daquilo que é descontínuo, perpassando o conceito em sua concreção abstrata. É importante salientar que o conceito em sua estrutura constitutiva, é uma ambiguidade, no que tange ao seu caráter epistemológico, no próprio conceito estão as particularidades do não-conceito. A realidade social apresenta em sua estrutura tácita, as ferramentas de sua compreensão e de sua superação conceitual. É preciso tensionar a realidade aparente para que a verdadeira realidade seja revelada. Não se entende verdade como algo estático e único, mas sim como algo temporal uma concreção histórica que corresponde as inerências do seu tempo, no que tange ao escopo e a dinâmicas das relações políticas, econômicas e culturais. Para Adorno, é preciso enxergar os

particularismos, indo além do sistêmico, do estrutural, capitando os nuances sociais. *“Conceber uma coisa mesma e não meramente adaptá-la, reporta-la ao sistema de referências, não é outra coisa senão perceber o momento particular em sua conexão imanente com outros momentos.”* (ADORNO, 2009, p.30). A ação dialética dessa forma se descola dos processos de identidade, para se fundamentar na contradição não idealista, que também perpassa o materialismo, pois o interesse reside no entendimento dos pormenores, na desmontagem dos sistemas (ADORNO, 2009).

O pensamento hermenêutico calcado na dialética negativa adorniana possibilita uma análise além do fato aparente a partir de condições inerentes ao próprio pensar. O exercício da negação dialética no que tange a sala de aula concerne a tensão constante que é uma aula em seu contexto educativo. Na própria aula, em sua materialização, existe a não aula, aquilo que está envolto nos discursos, nas posturas, não de forma explícita, mas tácita, mas que de fato também é constituinte da aula e da prática pedagógica. A Hermenêutica Objetiva pode ser considerada uma importante ferramenta metodológica para a investigação da realidade escolar e das práticas pedagógicas. Acredita-se que a sala de aula é o real locus de efetivação do processo educativo, portanto desvendar a sala de aula através de elementos oferecidos pela própria relação dialética entre professor e alunos se faz de suma importância para o entendimento das práticas curriculares. A Hermenêutica Objetiva no que tange a pesquisa em educação busca a reconstrução empírica da aula educativa, ou seja, parte-se do pressuposto que apenas o estudo esmiuçado da prática pedagógica em sala de aula pode levar à compreensão das questões que de fato incidem sobre a realidade da educação. A Teoria Crítica bem como a Hermenêutica Objetiva consideram a perspectiva crítica imanente à ciência. Desse modo para a pesquisa amparada metodologicamente na Hermenêutica Objetiva deveria então, buscar a “essência” dos fenômenos, dos processos sociais. Aquilo que é aparente é reflexo daquilo que é intrínseco, daquilo que faz parte da constituição do objeto. Além de simplesmente observar, é necessário que a sociologia teorize, reflita sobre os fenômenos sociais, e sobre o componente humano.

O estudo será desenvolvido segundo a tradição da pesquisa social qualitativa. A escolha da metodologia volta-se para a Hermenêutica Objetiva desenvolvida por Ulrich Oevermann. É uma teoria metodológica, variante da pesquisa sociológica, desenvolvida num momento de crescente interesse pela pesquisa qualitativa, e teve

sua expressividade na década de oitenta do século XX. Oevermann elaborou seu método a partir das suas experiências práticas, tendo como base as pesquisas empíricas coordenadas por ele mesmo.

Em fins da década de 1960, Oevermann estava realizando uma pesquisa sobre origem familiar e escola, onde na qual buscava estabelecer a relação entre origem social e resultados escolares e para isso teria que estudar o meio social onde ocorrem os processos de socialização. Foi então que Oevermann e sua equipe desenvolveram o método de coleta e análise dos dados, apoiados na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujo recurso essencial é a própria hermenêutica, como um instrumento importante para interpretar textos ou entrevistas, imagens e fotografias. Enfim os fundamentos afirmados na hermenêutica objetiva de Oevermann são: a tradição hermenêutica, que é a análise de textos segundo a lógica hermenêutica, compreendendo o texto a partir de suas partes e as partes a partir do todo; a tradição da Teoria Crítica, na obra de Adorno, que assume a postura crítico-reflexiva nas análises de situações sociais, procurando confrontar o real e o aparente para compreender a realidade, num exercício da dialética negativa para desvendar a verdadeira realidade e associa-se ainda à tradição da sociologia estruturalista, à luz da qual afirma-se que a estrutura é que define as ações, e nisto se propõe uma reconstrução das estruturas de sentido das interações sociais, capitando os aspectos subjetivos e imanentes. (VILELA, 2010). Em termos didáticos-pedagógicos a Hermenêutica Objetiva é uma pesquisa social empírica, pois prima pela reconstrução da aula educativa, ou de fato como se processou a materialização curricular nesta mesma aula, e se de fato ela contribuiu para a fundamentação básica do processo pedagógico na efetivação empírica da tríade educar, ensinar e formar. (PLUGMACHER, 2012).

Oevermann, em sua proposta, busca a reconstrução do meio social a ser pesquisado, desconsiderando teorias previamente elaboradas. Na análise hermenêutica objetiva, considera-se, a princípio, o sentido objetivo do texto e, posteriormente, analisa-se o sentido subjetivo, que é a análise do sentido intencional, para que se construa um resultado objetivo sobre o objeto em estudo.

A finalidade da análise “hermenêutica objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas em um texto, elaborado a partir de procedimentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, como relatório de campo, entrevistas e transcrição de gravação de situações observadas para serem analisadas,

como as interações presentes em sala de aula. Tem como premissa constitutiva que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade. (VILELA, p. 306, 2010).

No caso da pesquisa empírica, o texto para análise é decorrente da pesquisa de campo: transcrição de entrevista e registro de situações sociais registradas em áudio e a análise do texto transcrito em grupo. No tocante à utilização da hermenêutica objetiva na sala de aula procura-se desvendar a sala de aula em suas contradições e possibilidades tendo como referencia a tríade educar, ensinar e formar e como os elementos dessa mesma tríade materializam ou não dentro da sala de aula por meio do currículo.

A Hermenêutica Objetiva procura a materialização metodológica de uma pesquisa fertilizada pela Teoria Crítica, especialmente no pensamento dialético-negativo adorniano. Dessa forma busca-se o desvelamento das estruturas latentes presentes na escola, mormente na sala de aula. A pesquisa social crítica busca entender a escola no desvendamento de suas contradições, possibilidades e ambições. (VILELA, 2012, p. 168). Procura-se um conhecimento sobre a escola e a sala de aula a partir da sua dimensão histórica vital para a compreensão dos seus processos, percalços e problemas.

Dessa forma, ao desvendar criticamente a presença ou ausência dessa relação na escola de hoje, ou melhor, como essas dimensões estão dentro da aula num processo contraditório, às vezes latente, às vezes explícito, chega-se a um conhecimento de escola e, assim, torna-se possível alcançar o conhecimento sobre ela de fato, ou, a sua verdade. (VILELA, 2012, p.169).

A literatura (VILELA, 2012) apresenta algumas regras para a hermenêutica objetiva, consideradas determinantes para a validade da interpretação, que são:

- a) seqüencialidade: Interpretação sequencial do texto, de segmento em segmento. O texto deve ser analisado em sua completude, em sequencia do inicio ao fim. A interpretação procura estabelecer um sentido lógico de análise no encadeamento de ações e dos discursos produzidos na sala de aula na sequencia que se manifestaram;
- b) independência do contexto: O intérprete deve ater-se ao que está registrado no texto, sem projeções do contexto. O sentido da situação deve ser revelado pelo texto escrito. A formação dos professores, a

condição social dos alunos não são parâmetros condutores da análise. Tal premissa não desconsidera a importância do contexto em que a aula foi produzida, apenas não se insere como pertinente no fundamento epistemológico da metodologia;

- c) literalidade: Caráter literal da interpretação. Não se deve ir pelo caminho da dedução durante a análise, ou seja, tentar interpretar a partir do que supostamente os sujeitos envolvidos na aula estariam pensando naquele momento. A literalidade hermenêutica se calca na reconstrução da aula educativa, na interpretação do escrito em não em conjecturas daquilo que poderia ter sido pensado;
- d) substancialidade da informação: Explicação mental-experimental de possíveis leituras, ou seja, nas situações interpretadas, levantar possíveis hipóteses sobre uma ação para se captar aquilo que é específico na situação em questão. Busca de sentido para todas as expressões ou palavras em um segmento, mesmo aquelas que aparentemente não tenham sentido algum;
- e) parcimônia: Regra do poupar: ater-se à interpretação e levantamento de possíveis leituras apenas sobre o que está explícito no texto. Não fazer acréscimo de informações que não estão no texto. A análise parcimoniosa é metódica, paciente, não aligeiradas. A parcimônia impede conclusões precipitadas e interpretações mal fundamentadas.

Tendo como base a Hermenêutica Objetiva como metodologia a pesquisa empírica da sala de aula se estrutura da seguinte forma:

- a) realização da observação de salas de aula com captação em áudio pelo pesquisador;
- b) transcrição do material obtido em áudio em registro escrito configurado, segundo o método, como protocolo para análise;
- c) procedimento de análise dos protocolos de acordo com a metodologia para análise sociológica;
- d) discurso das evidências empíricas decorrentes da análise.

Salienta-se que a análise sociológica dos protocolos que se configuram o áudio transcrito em texto é feita por um grupo de análise multidisciplinar, mas é

premente a exigência de um especialista da disciplina analisada para o esclarecimento dos pormenores teóricos e científicos da área de conhecimento pertinente. Dessa forma faz-se necessária a reflexão sobre os conhecimentos empregados na análise. A pesquisa sustentada na hermenêutica objetiva procura a interpretação com base no protocolo textual, partindo da premissa que nele estão os aspectos que permitam a reconstrução da aula. Por esse motivo o procedimento de análise deve ser realizado num coletivo, ou seja, deve ser criado um grupo de análise, como uma forma de controlar o excesso de subjetividade.

Assim procura-se a verificação a partir da pesquisa qualitativa se o ensino de história na sala de aula contribui para a formação, o esclarecimento e a autonomia plena do sujeito como constituição da educação integral e condição para o exercício da cidadania ou favorece a semiformação.

5.3.2 Trajetórias da pesquisa com o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva

As gravações das aulas foram realizadas entre os dias 24 de Outubro de 2012 e 14 de Novembro de 2012. Posteriormente elas foram trabalhadas em um software de tratamento de áudio, para equalização do som, e melhor qualidade do entendimento do material obtido nas gravações. Logo após o áudio das aulas foi transcrito e as aulas transformadas em protocolos que foram analisados durante o mês de novembro pelo Grupo de Pesquisa “*Teoria Crítica e Educação*” sob a orientação da Prof^a Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela na PUC-MG. Estavam presentes na equipe de análise cinco pessoas de diferentes áreas, cada um com sua cópia do protocolo em mãos, deixando claro que sempre pelo menos uma dessas pessoas é especialista na área do conhecimento pertinente à aula gravada, no caso desta pesquisa, história. Foram gravadas cinco aulas sequenciais, nos dias 24 e 26 de outubro, 07, 09 e 14 de novembro. A gravação de cinco aulas sequenciadas demandou um tempo maior do que o previsto por motivos extrínsecos ao pesquisador. No dia 30 de Outubro de 2012, a professora regente de turma não compareceu devido a problemas médicos, dia 02 de novembro de 2013 foi feriado de Finados, portanto não houve aula. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gérias, localizada na região do Barreiro na cidade de Belo Horizonte. Para a realização da pesquisa escolheu-se uma turma do

1º Ano do Ensino Médio, por configurar a primeira série da última etapa da Educação Básica. As aulas foram gravadas no turno vespertino, nas quartas e sextas feiras, dias que a professora se encontrava para a prática docente com a turma. A escolha pela disciplina História no que tange a gravação e análise das aulas, se deu por duas motivações. Primeiramente o fato do pesquisador ser graduado em História, e ter o interesse premente em pesquisas acerca da docência e materialização da disciplina. A segunda motivação vincula-se a necessidade de analisar efetivamente a lida com o conhecimento histórico por parte de alunos recém-ingressos no Ensino Médio, a partir da literatura acerca da sociologia currículo, os PCNs, o CBC e a Teoria Crítica.

Estão matriculados na escola onde foi realizada a pesquisa cerca de mil e quinhentos alunos distribuídos em três turnos. A escola em sua gestão pedagógica e administrativa contava com uma diretora, três vices diretoras, uma para cada turno, e cinco pedagogas. Os módulos-aula no turno da tarde eram de cinquenta minutos cada, demarcados por um sinal sonoro, que poderia ser escutado em toda escola. O pesquisador observou que este tempo em nenhuma das aulas observadas foi respeitado, ocorrendo tanto diminuição como o acréscimo de minutos, devido atrasos ou adiantamentos do sinal sonoro.

Foram gravadas cinco aulas, mas efetivamente analisadas e discutidas no grupo de estudo apenas quatro. Em cada aula o pesquisador registrava aspectos referentes à aula, mas não captados pela gravação em seu caderno de campo. O caderno de campo se constituiu como um importante aporte para análise dos protocolos acerca das aulas gravadas. A primeira aula foi propositalmente descartada para evitar dados demasiadamente contaminados pela estranheza por parte dos alunos e do professor com o pesquisador com um gravador coletando dados na sala de aula. Dessa forma, a segunda gravação se tornou a Aula 01, e assim subsequentemente até a quinta gravação que se tornou a Aula 4. Serão efetivamente analisadas nesta dissertação as Aulas 01 e 02. As Aulas 03 e 04 estão arquivadas no banco de dados do Grupo de Pesquisa "*Teoria Crítica e Educação*" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

5.3.2.1. Análise da Aula 01

Data: 26/10/2012

A professora adentra a sala juntamente com o pesquisador. Muito ruído, praticamente todos os alunos em pé, conversando sendo impossível definir sobre o que. Os alunos mais próximos ao gravador, que é colocado na mesa da professora, parecem conversar sobre algo relacionado ao processo de gravação.

Início da aula 15: 50

Professora: Dá vontade de dar uma chapulexada em cada um para ver se senta...

Não existe uma saudação respeitosa da professora para com os alunos. É uma aula que não se inicia com a explicitação de que ali haverá uma aula. Não existe um bom dia, um como vão alunos, vamos iniciar nossa aula de história. Algumas hipóteses podem ser elencadas a partir dessa reação da professora. Seria uma forma de disciplinamento? Seria irritação? Seria desalento, desapontamento com a turma? Seria uma fala irônica por parte da professora? O desenvolvimento da aula poderá comprovar uma ou alguma dessas hipóteses. De qualquer forma a palavra “*chapulexada*”, não é um termo pedagógico, e sim jocoso, desrespeitoso, que não é denotativo do processo ensino-aprendizagem.

Professora: Isso aqui é pra levar na polícia...

A professora se refere ao ambiente da sala de aula. Levantou-se a hipótese da professora estar se referindo ao gravador, mas o pesquisador presente na sala de aula enquanto campo para a pesquisa descarta esta hipótese. A professora emite essa frase para os alunos que estavam mais próximos a ela, mas de fato ela remete ao ambiente desorganizado da sala de aula na sua entrada. Essa frase pode corroborar com as hipóteses anteriormente levantadas de desalento de irritação. A frase no seu constructo não é educativa, soa pejorativa, ao estabelecer uma comparação tácita entre o ambiente da sala de aula, que deveria ser o lócus da educação, do ensino e da formação, com um caso de polícia. E qual é a função

social da polícia? Investigar crimes e prender criminosos. A sala de aula é um lugar educativo a priori, não um local de investigação criminal, de autoridade policial.

Alf1: (Gritando): Olha que legal!

A aluna não estava presente na primeira aula, registrada, mas descartada pelo pesquisador por motivos supracitados. A fala demonstra a reação da aluna ante ao gravador. Não se trata de uma sequencia da fala da professora.

[Risadas, barulho continua]

{00:30}

[Barulho de cadeiras arrastando, risadas, falas não captadas]

{1:00}

Alf1: Ohhh Alm9!!!!

Uma aluna chama um colega pelo nome, mas pela imensa desordem da sala de aula, não dá pra escutar aquilo que ele responde para a colega. A sala de aula ainda não foi organizada como ambiente que propicie a lida com o conhecimento. Muitos alunos em pé, carteiras sendo arrastadas, gritos e brincadeiras. A professora se dirige a sua mesa e se acomoda na carteira. Não existe uma estrutura premente para o início da aula.

Alm1: Vô entrega pra ela...

As conversas não são conexas devido à desorganização da sala de aula até este momento. Existe algo a ser entregue a alguém, mas neste momento não é possível discernir o que e para quem. Pode ser revelado no transcurso da aula.

Alf: Ih sô, as menina falou assim que você tá passando trabalho?

Fala direta da aluna para a professora. A fala é cheia de erros e equívocos linguísticos, que ultrapassam a linguagem coloquial. Não existe intervenção da professora no que tange à linguagem equivocada utilizada. A correção linguística

concerne à dimensão do ensinar, sobretudo no que tange ao direito do aluno à instrução. O modo da aluna se dirigir a professora foge à cordialidade, sobretudo que deveria ser estabelecida numa relação entre aluno e professor, no que se refere a um lugar social estabelecido que referênciava a relação entre educandos e mestres na sala de aula. Apesar de não afrontar a professora a aluna não é cordata, ela inquiriu a professora acerca de informações sobre o trabalho, o que de certa forma demonstra um interesse da aluna acerca do trabalho a ser confeccionado pelos alunos. Levanta-se a hipótese de que a instrução não se confirma nesta aula, o que poderá ou não ser confirmado no transcurso da aula.

Alf1: (gritando) Aqui oh!

Alf2: Nossa arranca... a orelha...

A Alf1 se antecipa à professora, pois o questionamento foi feito próximo a um grupo de alunos e responde a Alf2 de forma abrupta mostrando qual trabalho deveria ser feito, se antecipando à professora. Alf2 demonstra seu incomodo em relação à forma que a ALF1 responde, pelo tom de voz utilizado pela colega aos gritos. A professora não intervém e continua sentada na sua mesa, fazendo anotações na agenda.

Alf2: As menina falou assim... que você tá passando trabalho?

A linguagem da aluna é totalmente comprometida na sua forma estrutural, sobretudo para uma aluna que está no 1º Ano do Ensino Médio. A aluna insiste em uma resposta direta da professora e não da colega. A hipótese mais aceita é que a aluna desconhece totalmente a natureza do trabalho, e quer uma resposta, uma explicação da professora. A aluna tenta se situar na dinâmica do trabalho, revelando desconhecimento total acerca do trabalho. Existe uma situação pedagógica oculta, no que tange a forma como esse trabalho foi estabelecido e dimensionado, que não foi revelada ainda pela aula.

Professora: Passei. Passei o xérox duma vez...

Resposta da professora para a aluna. A resposta não é esclarecedora. A linguagem da professora é truncada e não explicativa, dificulta o entendimento. No lugar de explicar que passou o material de pesquisa para o trabalho, organizado que

servirá de consulta em uma cópia impressa, para estruturar o trabalho dos alunos. A frase é pouco ou nada elucidativa, que dificulta a ação comunicativa e o entendimento da aluna que possui dúvidas sobre o trabalho. Uma linguagem que se traduz em anacoluto, ou seja, uma linguagem incompreensível. Uma expressão que não leva a compreensão de um pedido, uma fala, uma ordem. Reforça-se o caráter pouco ou não explicativo da frase proferida pela professora. O termo xérox é ambíguo e não explicativo. Seria o xérox, o material impresso para a confecção do trabalho? Seriam as orientações acerca do trabalho? Percebe-se também o uso de outra figura de linguagem, uma metonímia, quando se refere ao xérox, não deixando explícito de fato aquilo que se quer dizer.

Professora: É... vai ser... vai ser pra próxima aula?

A professora não tem clareza sobre a atividade programada, sobre o que foi estabelecido, necessitando perguntar para a turma, qual seria o dia previamente combinado para o trabalho. O que leva a duas hipóteses. A professora ou teria esquecido a data de entrega do trabalho, ou ela simplesmente não planejou a aula. De fato, fica demonstrada uma confusão na organização do trabalho, que incide na lida do conhecimento e na organização e condução didático-pedagógica da sala de aula.

Alfi3: Que dia que tá marcado?

Alf1: Dia 11?

A dúvida persiste, e outras duas alunas, também demonstram dúvidas acerca do trabalho, procuram esclarecer a data correta para entrega do trabalho à professora. As alunas diante da professora confusa, questionam e querem a data correta.

Professora: Uma quarta feira. Aqui só tem aula quarta e sexta, então marquei quarta e sexta...

A professora afirma que a entrega do trabalho seria na quarta-feira. Mas, logo após estabelece uma dúvida, afirmando que seria na quarta ou na sexta, uma vez que ela só teria aulas nessa turma na quarta e na sexta feira. Outra vez, o sentido da frase não é explícito em sua forma, a frase proferida pela professora, outra vez não é esclarecedora, nem em sua forma linguística nem em seu conteúdo

informativo. Não é informada se é quarta ou sexta, ou qual quarta e qual sexta. Não há uma agenda organizativa de trabalho. A professora ainda está refletindo acerca da data do trabalho marcado.

(Nota³⁴: A professora organizou a sala em grupos, e dividiu temáticas na primeira aula em que o pesquisador esteve presente, e descartou, portanto não está analisada, mas foi anotada em seu caderno de campo. Isso significa que os alunos tem um trabalho a fazer e sabem do que se trata.)

Alf2: Já tem um... já tem dois trabalhos pra semana que vem.

Esta frase, proferida pela aluna, possui um caráter informativo. Neste momento levantam-se duas hipóteses. Seriam dois trabalhos referentes à disciplina ministrada pela professora? Ou seriam dois trabalhos, de disciplinas diferentes? De fato, a aluna comunica que existem dois trabalhos marcados para a semana subsequente. Até este momento não houve uma ação explicativa coerente e coesa por parte da professora acerca do trabalho, tanto no tocante a sua estrutura temática, como no que se refere à sua data de entrega ou apresentação. O questionamento da Alf2 ainda não foi respondido pela professora.

Alf1: E se eu pesquisar também na internet monges aparece esse mesmo negócio, ou vai aparecer tudo (palavra final alongada).

A aluna possui uma dúvida acerca do trabalho. Na aula anterior de articulação e organização do trabalho, o grupo da Alf1, ficou com temática acerca dos monges. O que seria a “expressão *esse mesmo negócio*”? Seria referente à temática sobre os monges, ou seria referente ao texto fotocopiado entregue pela professora? A aluna apresenta uma dúvida operacional acerca do trabalho, sobretudo, sobre a forma de captação das informações, e do tipo de conhecimento a ser buscado para a confecção do trabalho. Fato é que aluna se interessa pelo trabalho, sua produção e sistematização. Ao mesmo tempo em que a dúvida da aluna é um demonstrativo, a expressão “*esse mesmo negócio*”, denota uma desqualificação do conhecimento e do tema pela aluna. Não é um simples negócio é um tema, um objeto de pesquisa, que em termos pedagógicos objetiva o ganho cognitivo e a produção de conhecimento.

³⁴ Sempre que necessário a fala gravada, e acontecimentos pertinentes à aula serão explicados.

(Nota: Faz-se necessário um aporte do pesquisador que esteve presente em tal aula, que a temática apresentada pela professora sobre o trabalho em grupo estabelecido seria a Reforma Protestante, referente à unidade anterior do livro. Na realidade a professora, dividiu os grupos, e passou para cada grupo uma fotocópia de reportagens diversas, de várias edições da revista *Aventuras na História* da Editora Abril, não sobre a Reforma Protestante, mas de temáticas referentes ao Cristianismo e a Igreja.)

[Frases não captadas]

Alf1: Mas esses monges sempre foram os mesmos...

Alguém disse algo sobre os monges, que não foi captado pelo gravador, devido o tumulto da aula. A frase aqui é em tom de afirmação e ao mesmo tempo ironia. A aluna infere sobre o trabalho, e emite um qualitativo acerca dos monges, equalizando todas ordens monásticas em uma só. Talvez fosse o momento da professora aproveitar o ensejo, e realizar o trabalho pedagógico de ensino e formação, aproveitando o gancho da aluna e ampliando o escopo histórico acerca da diversidade e das várias diferenciações organizativas acerca das ordens monásticas.

Professora: Não, não, isso aqui é sobre os templários...

A professora não responde a dúvida da aluna acerca a pesquisa, a busca de outras fontes na internet. A professora apenas responde que o material é sobre os templários. A professora não esclarece que os Templários eram uma ordem monástica, faziam voto monástico, portanto eram monges. Mas monges de uma ordem cavaleiresca, que objetivava na Idade Média a defesa dos cruzados e da cidade santa de Jerusalém. A professora não aproveita o momento para exercer a formação e o ensino, e de uma forma tácita nega a informação e a formação aos alunos que a questionam. Não há o esclarecimento, a lida com o conhecimento. A professora neste momento comete um equívoco no que tange ao conteúdo da disciplina. As respostas da professora até o presente momento da aula são truncadas, o que de fato incide na perda da materialização da tríade pedagógica confirmada na educação, no ensino e na formação. A intervenção histórica da professora é equivocada no que tange ao processo histórico. No mínimo a

professora perdeu a oportunidade de retomar o conteúdo, caso trabalhado anteriormente contribuindo para a instrução e formação dos educandos.

Alf1: (Falando alto) A tá!!!

Professora: Esse trabalho é sobre os templários...

Alf1: A tá, templários...

Indica concordância da aluna em relação a fala da professora. Neste momento não se pode afirmar que houve entendimento, ou a aluna se rende ao não entendimento e apenas aceita a colocação da professora.

[Gritos pela sala]

{2:00}

Alm2: Fêssora, se eu soubesse que fulano ia trazer o pandeiro eu ia trazer o violão...

O aluno entra na conversa e muda totalmente a tônica da aula, saindo do contexto da aula, sobretudo no que tange a explicação acerca do trabalho. A única informação é que havia um pandeiro na sala de aula. O aluno demonstra desinteresse em relação ao debate, ele não faz perguntas sobre o trabalho, ele muda de assunto, não propõe uma temática vinculada com o teor da aula ou da disciplina, ele altera a rota da discussão. Demonstra uma ausência epistemológica do aluno no que se refere a aula, é uma resistência a aula, é a tentativa de instituir a não aula.

Professora: Que violão... (Tom leve de deboche, palavras alongadas registradas no áudio.)

A professora debocha da situação. Há uma ação de disciplinamento, que não é contundente, é leve, que de fato não situa o aluno no contexto da aula e da sala de aula. Tal forma de disciplinamento demonstra uma tentativa de aproximação aos alunos, num tom de camaradagem, nem sempre apropriada a numa boa aula. É a questão do aluno conhecer o ofício de aluno, e o professor conhecer o ofício de professor, mormente no que concerne à dimensão educativa da sala de aula, ao disciplinamento educativo.

Alf4: Uai, mas e o violão da outra sala... ô Alf5, mas de quem é aquele violão?

Alf5: É do menino lá da outra sala...

Alm2: Ele num emprestou não?

Evidencia-se a resistência à aula. A professora não consegue conter um assunto que não está inserido na dinâmica da aula. A professora não consegue interromper e o assunto continuou rendendo, sem uma ruptura contundente por parte da professora. A temática da aula é totalmente desviada, e não ocorre a intervenção educativa da professora, que de forma tácita é ignorada.

Professora (Se dirigindo para a turma toda): Eu já falei aqui com vocês... quem tava em situação mais difícil?

A professora procura cortar de forma radical o assunto relacionado ao violão, ao falar sobre a situação dos alunos no que tange ao desempenho na disciplina. É uma atitude docente, de tentativa de tomada da condução da aula. Apesar disso, a linguagem da professora não é condizente à sala de aula. Apesar da nossa discussão não se referir a utilização da linguagem formal ou coloquial na sala de aula, percebe-se o uso de um linguajar que não está em conformidade com o ambiente pedagógico. Se a escola é o lugar onde a linguagem formal deve ser cultivada e aprendida, pois o seu domínio faz parte do processo formativo do aluno, e o é professor referência no domínio dessa linguagem, pode-se dizer que este processo está se perdendo, não apenas na utilização de uma linguagem informal, coloquial, mas também com erros linguísticos. Tal fato incide diretamente na perda qualitativa do ensino, e sobretudo, da ação comunicativa a partir de uma norma correta do uso da língua que é tarefa da educação.

Alfi5: Não!!!!

Alfi2: Só a fulana, professora de biologia...

Apenas duas alunas respondem à questão da professora. A professora quer retomar o controle da turma, da classe, através de um tema que é interesse da coletividade da turma que o desempenho, a nota. Uma hipótese levantada, é que a nota seria uma forma de admoestar os alunos e disciplinar a sala, uma vez que a ordem ainda não tinha sido estabelecida. Para disciplinar ela poderia utilizar o

artifício de falar de nota. Havia alunos em pé, conversando, brincando, em um ambiente que não era propício para a prática pedagógica, para uma aula educativa³⁵.

{3:00}

Alm3: Ô fessora, eu vô tomar recuperação nocê!!
 Professora: Seguinte. Tira esse negócio daí...então guarda...
 [Para o aluno Alm3, com fone de ouvido]

O aluno afirma que estará de recuperação na disciplina da professora. A linguagem do aluno é truncada e com equívocos linguísticos. A fala desse aluno indica a existência de estudantes com dificuldades na disciplina. Configura-se uma ação de disciplinamento, uma vez que ao voltar a atenção para o Alm3, a professora percebe que ele está com fone de ouvido, escutando música, o que mediante as normas da escola é proibido. E também indica que ele não está efetivamente na aula. Neste caso houve um disciplinamento educativo e contundente, no que se refere ao cumprimento de regras e normas, previamente estabelecidas para o convívio na sala de aula.

[Muito barulho e falas não captadas]
 Alf6: Aqui... preciso de ir lá fora....
 Professora: Pra que?
 Alf6: Pra conversar com a vice-diretora. É caso de vida ou morte...
 Professora: Então vai morrer então...

Indica que os alunos desta escola não saem e entram na sala de aula na hora que bem querem, existem normas de condutas e de controle e a professora que é a autoridade deve ser reportada. A professora questiona a motivação que levou a aluna a pedir para se retirar da aula. Pode-se levantar duas hipóteses. O pedido da aluna em sair da sala de aula seria uma recusa a aula, ou uma necessidade premente? A aluna justifica com a expressão “*é caso de vida ou morte*”, o que denota pelo menos para aluna ser um assunto importante a ser tratado pela aluna com a vice-diretora. A resposta da professora é disciplinadora, ela assume a função de disciplinamento, mas não educativa, é irônica, grosseira e jocosa. A cordialidade não se faz presente neste momento no processo educativo, autoridade nesse caso representada pela professora converte-se em autoritarismo.

³⁵ Segundo Pflugmacher seria aula como ela deve ser, no desenvolvimento da tríade pedagógica educar, ensinar e formar. De fato uma aula onde o processo ensino-aprendizagem é devidamente processado mediante a lida do conhecimento que propicie a formação de cidadãos plenos.

Professora: Última aula, a gente fez o sorteio dos temas, e hoje, eu vou começar com outra matéria... e no próximo... próximo dia, que a gente vai ter, não vai ter apresentação, nós vão fazer o exercício... beleza?

Neste momento ao se dirigir à turma ela tenta organizar a estrutura da aula. A linguagem é truncada e confusa, dificulta a ação comunicativa. De certa forma ela acaba com o debate sobre o trabalho, e estabelece os parâmetros da aula. De novo o equívoco linguístico, sobretudo, na utilização do termo “*nós vão*” pela professora. Dessa forma a professora não se torna referência de uma norma correta linguística, uma vez que incorre sistematicamente em erros no que tange ao português em sua norma culta. Ademais a explicação é confusa, o que impede o esclarecimento e impele os alunos a maiores dúvidas. De fato, o que teria como objetivo clarear, elucidar as práticas e estruturas das aulas, complica o entendimento dos alunos.

Alf1: Não vai ter?

A aluna não entende a explicação da professora e pergunta outra vez sobre o trabalho, sobre as datas de entrega da referida atividade. A linguagem da professora de fato, na sua forma, se torna um impeditivo ao entendimento dos alunos. A aluna está preocupada com o transcurso do trabalho.

Professora: Tem dia que não vai ter apresentação... É o seguinte... eh... no dia que a gente tiver... uma pausa... por exemplo, tem a apresentação, por que nos grupos que a gente sorteou... no dia da pausa tem... Então tem aula sobre a matéria... não é sobre a apresentação não...

Mais uma vez os enunciados da professora são truncados, não explicam, a fala dela não estabelece uma lógica, um encadeamento inteligível, no que se refere a organização das ideias e a transmissão delas. A docente não deixa claro os dias que seriam de apresentação dos trabalhos, e os dias que seriam de aula sem apresentação de trabalho. A linguagem não é articulada, o que outra vez dificulta o entendimento dos alunos. Frase completamente confusa, o termo “*uma pausa*” é ambíguo, pode se referir tanto à matéria, como a apresentação dos trabalhos. Ela tenta assumir o papel de gestora da aula, de coordenadora das atividades, mas com uma linguagem desarticulada que é impeditiva ao entendimento dos alunos.

Professora: Eu vou olhar aqui... (No diário de classe)

A professora apresenta dúvida quanto os dias para a apresentação dos trabalhos. A dúvida persiste desde o início da aula, demonstrando as deficiências no planejamento organizativo da professora.

(Nota: A professora confere o diário, com o objetivo de checar se as apresentações dos trabalhos não ficariam comprometidas, devido falta de datas ou estrangulamento do calendário letivo.)

{5:00}

Professora: Não até que vai dar certo aqui... então não vai precisar não... na hora que terminar os trabalhos nós vamos continuar com os exercícios...

Nesse momento a professora confirma que a apresentação dos trabalhos não atrapalharia a dinâmica das aulas subsequentes, que seriam expositivas e para feitura de exercícios.

[Muitos barulho e as falas não são captadas pelo gravador]

8:00

(Nota: A Professora começa a passar matéria no quadro.)

Em oito minutos transcorridos de gravação de aula ainda não houve efetivamente a lida com o conhecimento histórico. Até este momento a tônica da aula foi uma discussão inconclusiva sobre um trabalho em grupo, que evidenciava estar confuso para os alunos, ações ambíguas de disciplinamento, que ora tendiam ao autoritarismo, ora tendiam a um tom galhofeiro, não condizente com a postura de um professor. Nesta aula até o presente momento a materialização da tríade educar, ensinar e formar foi inócua em seu cerne didático-pedagógico. Aos oito minutos a professora começa a passar no quadro um texto sobre expansão marítimo comercial.

(Nota: O texto passado no quadro pela professora está no ANEXO A reproduzido *ipsis litteris*)

{10:00}

Alf2: Aê o fessora!!! Que milagre é esse que você está escrevendo no quadro?

A fala da aluna demonstra estranhamento pelo fato da professora estar passando um texto no quadro, cujo título era “*A expansão europeia e a conquista da América*”. O dito da aluna pode representar uma metodologia pouco utilizada pela professora no trato didático-pedagógico. Não pode-se afirmar nada além do fato de que Alf2 não é usual a professora usar o quadro.

Professora: Quê?

A professora não escuta a pergunta e inquire a aluna. Apesar de estar utilizando o quadro, passando um texto, que em tese seria referência da aula, a sala continua desorganizada, alguns alunos copiam outros não. A professora não toma nenhuma medida organizativa ou de disciplinamento da turma. Alguns copiam outros não.

[Outras alunas parecem repetir a pergunta, mas o barulho não permite a identificação]

Professora: É que eu resolvi fazer um esqueminha ai pra vocês... Num traz o livro mesmo...

A professora responde aos alunos que a inquirirem sobre o uso do quadro. Nesta expressão evidencia-se uma tendência a simplificação da situação didático-pedagógica, através do termo “*esqueminha*”. O termo é reducionista, desqualifica o próprio trabalho docente. Um esquema, em sua etimologia é uma orientação sistematizada acerca de algo, que objetiva dentro da sala de aula a transposição didática. No que tange a uma aula de História, um esquema deve procurar a articulação de dados referentes a um processo didático. Um esquema sem a mediação do professor torna-se algo esvaziado em seu cerne pedagógico, pois não trata-se de uma realidade intrínseca e auto explicativa, mas sim uma forma de articulação didático-pedagógica de alguns aspectos do processo histórico. Além disso, a expressão “*não trás o livro não*”, pode representar tanto desalento, pela não presença do material didático na sala de aula por parte dos alunos, ou então uma ironia, tangente à metodologia utilizada naquele momento, pois como ninguém

comparece com o livro, a professora passa matéria no quadro, como forma de disciplinamento.

{11:30}

Alf6: É pra copiar gente?

Alfi2: Nó Alf6...

Alm4: Não é pra copiar, é pra enfeitar o quadro...

Nesta passagem da aula, três alunos debatem acerca da matéria passada no quadro. A Alf6, parecendo alheia a aula, pergunta se o texto do quadro é pra ser copiado. A Alf2 se espanta com a pergunta da colega, que parece não ter se situado na aula. O Alm4 responde de forma irônica e galhofeira para a Alf6. A professora não toma nenhuma medida educativa, de disciplinamento de qualquer um dos alunos envolvidos na questão.

{12:30}

[Alunos parecem conversar sobre qualquer assunto. Todos ao mesmo tempo.]

{14:30}

Alm2: Professora, na... (interrompido por alguém que fala, mas o barulho da sala impede a compreensão.)

Professora: Num escuta nada, vô te contar viu...

A professora parece admoestar a Alm2, acerca da questão formulada por ele, mas incompreensível na gravação. A turma continua agitada, conversas paralelas, carteiras sendo arrastadas. A professora não toma nenhuma medida para organização da aula.

[Tossidos generalizados]

Alf1: Professora, isso tá parecendo um hospital viu...

Comentário da aluna acerca das tosses generalizadas em tom de ironia.

{17:00}

Alm6: Professora, me dá o crachá?

Alm2: Nó, agora que você tá voltando e perguntando do crachá...

[Falas não captadas]

Alm6: Tem não?

Professora: Tem, só que tenho uma antipatia desse crachá, que esse crachá volta todo molhado... todo molhado... não é verdade?

(Nota: O pesquisador registrou em seu caderno de campo que um aluno saiu sem autorização e sem a percepção da professora aos onze minutos de aula. Este aluno regressa após aproximadamente dez minutos e adentra a sala sem a professora perceber).

O Alm6 pede a professora o crachá que é uma norma interna da escola para os alunos circularem fora da sala de aula. Este mesmo aluno havia saído e entrado na sala sem a autorização e a percepção da professora. O Alm2 em tom de ironia contesta a necessidade de crachá para o Alm6, uma vez que ele já tinha saído e regressado a sala de aula sem a professora perceber. Tal fato corrobora com a afirmação que a sala de aula até este momento estava em premente desorganização, uma vez que a professora não percebeu a saída e o regresso do aluno. A educação enquanto interiorização de normas para o convívio social é perdida neste momento, bem como a formação do sujeito autônomo, pois a autonomia enquanto dimensão formativa é consonante à dimensão formativa. A professora não educa, nem forma nesta situação. Ainda usa de um tom galhofeiro e desnecessário no seu papel de educadora, e autoridade em sala na crítica ao uso do crachá enquanto regra e norma.

{20:00}

Durante os vinte primeiros minutos da educação ainda não se processou uma aula que educa, forma ou ensina. A professora não conseguiu organizar sua prática pedagógica, tampouco a turma. Não houve ainda aula de História, o processo de lida com o conhecimento não se materializou até o momento.

{21:18}

Professora: É o seguinte eu resolvi passar no quadro também porque essa matéria é muito extensa. O capítulo 19 ele é muito maior, maior do que aquele outro porque ele tem dois assuntos. Um é a formação dos estados nacionais, onde os países vão começar a se formar, aqui eu estou falando mais específico de Portugal e depois o início das navegações. É o principio, o 20 é que vem falando da exploração em si.

Neste momento a professora começa ao menos a tentativa de lidar com o conhecimento histórico, mas sua fala, a explanação é confusa. Ela quer dizer que a unidade 19 do livro didático é mais extensa, portanto passaria no quadro um texto para os alunos. Anteriormente ela havia dito que estava utilizando o quadro porque os alunos não traziam o livro didático. A docente é confusa, e de fato não estabelece o motivo que a fez optar por tal método. Percebe-se a simplificação do conhecimento histórico na expressão, *“aqui eu estou falando da formação dos estados nacionais, onde os países vão começar a se formar, aqui eu estou falando mais específico de Portugal”*. Ora, o processo de formação dos Estados Nacionais Modernos é um processo histórico complexo, fruto de enlaces históricos que se relacionam com a desarticulação do mundo feudal, o surgimento de novos grupos sociais como a burguesia, e o advento de práticas econômicas como o mercantilismo. Na transposição didática a professora reduziu um processo de longa duração, que ocorreu de forma difusa nos vários países europeus à mera expressão, *“onde os países vão se formar”*. Primeiramente não é um processo *“onde”*, e sim um *“processo pelo qual se deu a formação”* de vários Estados Nacionais. A professora não consegue explicitar na sua fala que a Formação dos Estados Nacionais na Europa ocorreu de forma diferente e variável, nas várias localidades do continente. A fala da docente também expressa ambiguidade na expressão, *“aqui eu estou falando mais específico de Portugal”* e depois do início das navegações. Não é possível compreender se mais específico de Portugal se refere à específica formação do Estado Nacional Português, ou se o caso de Portugal é diferente dos demais processos de formação de Estados Nacionais ocorridos na Europa. A expressão *“e depois o início navegações”*, simplifica um processo histórico referente a Expansão Marítimo-Comercial. A professora cria em sua fala uma ideia de linearidade que não corresponde ao processo histórico, sobretudo com o uso do termo e depois. Os processos históricos em questão, sobretudo a Formação dos Estados Nacionais Modernos e a Expansão Marítimo-Comercial, não são sucessivos, mas sim concomitantes. A expressão *“o 20 é que vem falando da exploração em si”*, suscita questionamentos. O que seria exploração em si? De que exploração ela fala? As informações são transmitidas de forma incompleta e desconexa, o que de fato incide na não possibilidade de compreensão por parte dos alunos. O discurso da professora não propicia a dimensão do ensino, em seu cerne instrucional, de mediação da transmissão cultural, pois as informações são

truncadas e vazias, muito menos a formação de sujeitos históricos, pois essas mesmas informações truncadas impedem a subjetivação crítica, e a produção de esquematismos por parte dos educandos. O ensino de História neste momento reflete a contemplação, o distanciamento em relação ao objeto histórico, e não a crítica e a reflexão histórica.

{22:05}

Professora: Deixa eu fazer a chamada...

Assim que anuncia a explicação, que não ocorre, antes que a lida pedagógica com o conhecimento histórico tenha início em sala de aula, a professora interrompe para fazer a chamada. Seria uma pausa estratégica, para logo após assumir o controle da aula ou seria uma ação de disciplinamento? De fato a professora interrompe um primeiro momento explicativo acerca da temática da aula para realizar a chamada dos alunos, e registrar no diário de classe. Não podemos dizer que essa pausa seria pra retomar o controle da turma, pois o controle acerca das ações pedagógicas ainda não ocorreu.

Professora: Chamada...número 1,numero 2, número 3, a aluna número 3 faltou ? Número 4, número 4...

(Nota: A professora chama os alunos nominalmente, mas para preservar os alunos o pesquisador vai utilizar a numeração.)

Professora: Número 4, demorou tanto que eu pus falta. Demorou tanto que eu pus falta não responde. Número 5...
Alf: Presente.

Durante a chamada a professora confere visualmente se alguns alunos estão presentes, e aguarda a resposta de outros, sobretudo os que estão no fundo da sala. As conversas e o barulho dentro da sala de aula são constantes. O aluno número 4 da chamada estava no fundo da sala e não respondeu a chamada no momento correto, portanto levou falta numa ação clara de disciplinamento. A chamada neste momento se traduz como uma norma disciplinar e o modo com que ela se dirige ao aluno 4 é uma forma educativa disciplinadora evidente, ele deveria estar atento, na aula aluno deve estar sempre atento, e, se não se comporta como deve é punido, leva falta. O ato educativo dirigido ao aluno é destinado a todos,

afinal, a situação com o aluno 4 é exemplo que deve servir de referência para a boa conduta em sala de aula. Ela continua a chamada.

{23:05}

Professora: Número 9...
[Conversas paralelas]
Professora: Saiu da escola ?

A pergunta “*saiu da escola*” acerca do aluno número 9 da chamada, denota primeiro que ela conhece os alunos nominalmente, e que ela utiliza a chamada enquanto prática de verificação efetiva da presença. Mas mostra também sua preocupação de educadora ao mostrar interesse em saber o motivo da falta de um aluno. Sua expressão pode significar que não é a primeira falta do aluno.

[A chamada continua e as conversas paralelas e o barulho aumentam]
Professora: Isso aqui tá igual os meninos do 6º ano... Número 20...

A chamada transcorre, mas as conversas e o barulho aumentam. Muitos alunos em pé, escutando música ou fazendo outras atividades que não eram pertinentes à aula de História ou à conduta dentro de sala de aula no momento da chamada. A professora através da expressão “*isso aqui tá igual os meninos do 6º ano*”, tenta o disciplinamento. Parece que ela considera natural que alunos com menor idade conversem, mas que essa conduta não está adequada classe. É apenas uma expressão comparativa, seria como dizer *vocês se comportam como crianças, não* é uma ação contundente de chamada de atenção e de organização da classe. Sua fala é truncada e num tom jocoso é um indicador de ironia Os equívocos linguísticos se fazem presente novamente, ninguém é igual os, mas sim igual aos.

[A chamada continua]
Professora: Número 22...
Alf : Ele saiu da escola...
Professora : Falou... mas eu não vou confiar depois ele aparece aí. Número 23. Número 24
saiu né?
Alf: É ele falou comigo que saiu.

A chamada obviamente se configura como uma norma, uma regra para aferir a presença do aluno, mas também, é um ritual, e tratando dessa turma em especial, uma tentativa da professora disciplinar e ordenar a classe. É notório que a

professora conhece os alunos e que mostra preocupação, interesse em relação aos alunos. Cabe ao professor explicitar seu papel como docente, como autoridade. Obviamente, autoridade, não autoritarismo, mas tentativas de aproximação por meio de vínculos de amizade pode comprometer de fato a aula em seu caráter educativo, ou seja, um processo de aprendizagem que evidencie a formação do sujeito pleno. Assim, como professora, ela não pode considerar o aluno ausente na aula como evadido, não pode confiar na informação vinda dos alunos. Ela precisa confirmar primeiro. Entretanto, ao afirmar “Número 24 saiu né?”, que ela expressa que tem essa confirmação este aluno, mas referenda com os colegas que seria um aluno já considerado evadido. Então sua autoridade é dúbia.

O discurso do professor continua mostrando comprometimento com a norma culta, sua expressão “*falou*”, nesse caso é uma gíria, é uma afirmação coloquial, que pode ser normal na sala de aula entre os alunos. Ao assumir o modo de expressão dos alunos ela pode estar negando seu papel de referência no processo educativo, O uso deliberado de gírias, pode ser preocupante, pode denotar uma tentativa deliberada e excessiva do professor se aproximar dos alunos, numa espécie de coleguismo exacerbado. Além disso, negar que a sala de aula seja referência para acesso à norma culta do idioma pode ser entendido como negação ao aluno do seu direito de aprender.

[A chamada continua]
Professora: Número 28?
Alm1: Tá lá fora...

Este aluno o número 28 tinha saído da sala sem a autorização da professora. Tal fato demonstra a falta de controle da professora no que tange a permanência dos alunos na sala de aula. Na escola existe uma norma que é o uso do crachá, e essa norma não tem sido interiorizada por alguns alunos. Neste aspecto perde-se a dimensão educativa da aula, no que concerne à apreensão de normas e regras, no aprimoramento do educando enquanto sujeito social. Cabe a professora o processo de apreensão das normas e regras, essa é sua função como educadora. A saída de sala não autorizada pela professora demonstra a falta de controle da docente sobre a turma.

[A chamada continua]
Professora: O menino novato veio na aula essa semana?

[Conversas Paralela]

Alm 7: Acho que ele veio um dia sim, um dia não...

Professora: Faltou duas aulas minhas seguidas...

A pergunta acerca do aluno novato, reitera a preocupação da professora em relação a presença dos educandos na sala e na escola. Na verdade a pergunta “*veio na aula essa semana*”, na verdade se refere á presença do aluno na escola. Outra vez os equívocos linguísticos são evidenciados, não se “*vai na aula*” e sim *à aula*, que é assistida na sala de aula na escola. Os equívocos linguísticos ao se tornarem repetitivos, comprometem o processo pedagógico, pois, como já dito, espera-se que o professor seja referência linguística para os alunos.

[Gargalhadas]

[Conversas paralelas]

Professora: Quem tá com o livro ai hoje?

Evidencia-se que existe um livro didático, e que os alunos deveriam trazer este mesmo livro para a sala de aula. Percebe-se que é um questionamento afirmativo quem tá com o livro, o que pode indicar que portar o livro não é um hábito dos alunos, pois então não haveria necessidade desse questionamento. Ela já havia expressado antes, justificando escrever no quadro porque os alunos não portam os livros como deviam no começo da aula através da expressão “*É que eu resolvi fazer um esqueminha ai pra vocês... Num traz o livro mesmo.*”

Alf 5: Ninguém.

A resposta da Alf5 pode confirmar que o livro não é utilizado cotidianamente, que não é um habito a utilização do livro didático. Não se pode até este momento da aula confirmar que a não utilização do livro tenha algum motivo pelo qual os alunos não querem ou não desenvolveram o hábito de nunca trazerem o livro. Alf 5 responde por ela, mas não é contestada pelos alunos, o que indicaria que o livro a que ela se refere não está de posse dos alunos na classe. Mas alguns alunos, neste momento, apresentam o livro didático sobre a mesa.

Professora : Aí tá vendo!?

Com esta fala ela reage ao fato evidente (confirmado no caderno de campo), que poucos alunos apresentam o livro. A fala da professora demonstra uma certa desolação em relação a postura dos alunos que não portam o livro. Tal fala também confirma a justificativa que ela havia apresentado para a utilização do esquema, do texto passado no quadro. O tom de voz da professora exprime uma queixa insidiosa sobre os alunos e uma ação de disciplinamento em relação aos mesmos, que deveriam portar o livro na aula de História.

Professora: Eu queria que vocês olhassem uns mapas que estão aí, eu acho que é a página 265. Ô gente!!! Quem recebeu o livro aqui no início do ano?

(Nota: Os alunos receberam o livro da Secretaria Estadual de Educação no início do ano letivo).

A intervenção da professora é outra vez disciplinadora, a pergunta “*quem recebeu o livro aqui no início do ano*” é uma afirmativa que todos deveriam ter os livros na aula. Quando a professora diz que queria que os alunos observassem uns mapas que estão no livro, se pode inferir que ela planejou uma atividade para aula, contando com o apoio do livro. Mas o questionamento sobre quem recebeu o livro no início do ano possui sim um caráter disciplinador, mas é também uma pergunta retórica, pois ela sabe, ao mesmo tempo, que os alunos possuem o livro e que não o trazem para a escola anteriormente ela já havia dito “num traz o livro mesmo” Parece, contudo, que ela tinha o objetivo de confirmar a presença ou não do livro na sala de aula naquele momento.

Alf3: Quem o quê ?

A Alf 3 não entende a pergunta e interpela a professora.

{25:00}

Professora: Recebeu o livro de história no início do ano. Eu quero saber a quantidade de gente que tem o livro aqui na sala? Ô gente... levanta a mão aí quem recebeu. Eu quero saber é isso quem tem o livro e não traz. Eu vou pedir para vocês devolverem na biblioteca pra vocês usarem quando vier aqui.

A professora responde de forma objetiva para Alf3. A docente quer mesmo saber os alunos que possuem o livro e estão com ele na sala de aula. O livro é um

material didático importante para a lida do conhecimento histórico, e para a sequencialidade da alua da professora. A questão do disciplinamento é patente, mas também é evidente que a professora quer organizar seu trabalho com lida com o conhecimento, ela precisa saber a quantidade de livros, numa ação de disciplinamento mesmo que tácito. A docente está questionando o fato dos alunos possuírem o livro didático e não o portarem na sala de aula. O disciplinamento se torna patente na frase “*eu vou pedir para vocês devolverem na biblioteca pra vocês usarem quando vier aqui*”, porque afinal, se “se vocês não fazem uso correto do livro que receberam então vão aprender isso agora os deixando na biblioteca onde estarão quando tivermos necessidade dele”. Tal afirmativa apesar de disciplinadora possui um caráter pedagógico no que tange a estruturação da aula, deixando claro que o livro deve ser portado para ser utilizado na sala de aula. Mais uma vez fica evidente o descompromisso da professora com a norma culta. pois ela diz “*usarem quando vier aqui*”.

Alf3: Todo mundo tem...

A mesma aluna que questionou a professora responde que todos possuem o livro. A aluna não disse se os livros estavam na sala de aula ou não, ela apenas confirmou que todos alunos receberam. Isso torna evidente que a ação disciplinadora da professora era pertinente uma vez que os alunos, apesar de terem o livro não estão com ele para as atividades na sala de aula. Entretanto, pelo, pelo tom inicial do disciplinamento, se ele começou com a observação anterior “*num traz o livro mesmo*”, o disciplinamento é retórico, pois, a professora sabe que não surte efeito e que já está naturalizado nunca ter o livro em classe.

Professora: É abre na página 265... tem uns três mapas aí da formação de Portugal.

A frase da professora não é uma frase orientadora para a ação dos alunos. “*Tem uns três mapas aí*” é uma expressão que não possui conotação educativa, sobre tudo em seu caráter didático-pedagógico. A fala da professora desqualifica a aula, utilizando uma linguagem que não é pertinente a quem está ensinando e educando. A expressão “*uns três mapas aí*” não corresponde a uma ação orientadora para o trabalho e não suscita nos alunos o interesse e o desejo de

aprender, é uma fala pejorativa, pouco atenciosa e no que tange a articulação do discurso pedagógico é também desfavorável.

Professora: Só para vocês reparem como é que foi a formação de Portugal. Todo mundo já terminou de copiar?

O vocabulário da professora não é um vocabulário pedagógico. O termo “*reparem*” não é pertinente para o entendimento do processo histórico constituinte da formação de Portugal enquanto Estado Nacional. Em sua etimologia, a palavra reparar significa olhar de relance, olhar de forma não atenciosa. Em seu discurso a professora reforça a desqualificação da própria atividade, e quiçá do objetivo da mesma no entendimento do processo histórico supracitado. O termo “*reparem*” é simplista e reducionista, uma aula na qual a tônica é o reparar, e não o discutir, o desenvolver, o incutir o fomentar do próprio conhecimento, não é uma aula educativa. Além do mais ela pressupõe que reparar os mapas é uma ação didática suficiente para os alunos compreenderem o processo de formação da nação portuguesa, o que é um equívoco numa orientação para o aprender. A perspectiva crítico-reflexiva da História enquanto disciplina se perde, não é alcançada no tocante a tríade educar, ensinar e formar. Não existe formação de sujeitos históricos e críticos no *reparar* dos processos históricos. Reparar é contemplar rapidamente, e dentro dessa perspectiva reforça-se um saber histórico contemplativo e não dialético, no qual o aluno é expectador e não sujeito da História. Além do mais, o mapa, sem a mediação do professor não é explicativo acerca da formação do Estado Nacional português. O próprio termo formação é carregado de sentidos, que deveriam ser explicitado pela professora, levando os alunos à reflexão. A formação de um Estado Nacional aglutina uma série de fatores no que tange a constituição identitária enquanto nação e a construção político-territorial enquanto Estado. São processos nem sempre concomitantes que em termos históricos precisam ser trazidos à luz, esclarecidos pela professora em uma aula que se pretende o entendimento da formação dos Estados Nacionais com os mapas não concretiza o que promete como ensino.

(Nota: A página do livro didático contendo os mapas está no ANEXO B ao final da dissertação).

Alm 8: Eu não professora.

O Alm8 responde que não acabou de copiar o texto passado no quadro pela professora.

Professora: Eu não passei exercício hoje justamente porque eu sei que vocês têm trabalho pra fazer...

A professora retoma a questão do trabalho do início da aula e confere importância ao mesmo. Ela afirma que não passará exercícios, pois os alunos possuem um trabalho que deverá ser priorizado e ela quer que eles tenham tempo para isso.

[Conversas Paralelas]

Professora: O meu trabalho, o meu trabalho pra fazer o meu trabalho é que eu não passei exercício. Ah o negócio aqui antes que eu esqueça!

A docente continua dissertando acerca do trabalho, mas de forma confusa, num discurso representativo de um anacoluto, pois não é inteligível. A hipótese mais interessante em relação a esta fala é o reforço da importância do trabalho a ser confeccionado pelos alunos. O enunciado da frase é confuso, e não consegue se articular enquanto discurso, o que prejudica o entendimento dos alunos.

Alf2: Ô fêssora...

Alf2: Professora!!!

A Alf2 chama a professora por duas vezes, sendo que na segunda de forma contundente para ser ouvida.

Alf2: Eu achei injustiça eles deram arroz com banana, enquanto vocês estavam comendo bolo com refrigerante.

A aluna apresenta um assunto fora do contexto da aula. Referente à merenda ofertada aos alunos, e a refeição dos professores no momento do recreio. Duas hipóteses podem ser levantadas. A primeira de uma resistência à aula, por parte da aluna, ou uma crítica à merenda da escola a ser compartilhada com a professora. De fato o comentário não se refere à aula, e a fala anterior da professora.

(Nota: A aula ocorreu logo após o recreio, portanto a aluna se refere à merenda do dia).

Professora: Hoje era aniversário...

A professora é cortês e responde a aluna que naquele recreio houve uma comemoração do aniversário de alguém na sala dos professores.

Alf2: De quem?

Pergunta da aluna.

Professora : Não sei eu só comi...

Tal fala denota uma perda das relações sociais na escola. Denota um clima de frieza, de pouca cordialidade entre os professores.

Professora: Aqui ô turma... Alm8 é Alm8 mesmo né? Eu separei os nomes...

A professora termina com o assunto referente à merenda e chama a turma, ela quer que prestem atenção nela. Reforça o chamado em relação ao Alm8. A docente diz que separou os nomes. Pela fala da professora não se pode afirmar os nomes de quem, e porque foram separados.

[Barulho de cadeiras sendo arrastadas]

Professora: Que vão precisar fazer todas as atividades sem faltar nenhuma, tá pra recuperar nota. Alf9 tá com 39, Alf10 eu coloque ela aqui por vias da dúvida... tá aí a Alf10?

A professora responde que separou os nomes dos alunos que precisam fazer atividades. A expressão “*sem faltar nenhuma*”, de fato quer dizer sem deixar faltar nenhuma atividade. A docente afirma que a atividade é *pra recuperar nota*. Ora, em termos didático-pedagógicos uma atividade objetiva o aprendizado, o esclarecimento, o desenvolvimento do educando. Dizer que o objetivo de uma atividade é recuperar a nota reforça uma perspectiva mecanicista de ensino, no qual a educação é reduzida a números performáticos. A professora começa a dizer em voz alta o nome dos alunos que precisam de pontos. A prática não é zelosa e o que categoriza uma exposição dos alunos com alguma dificuldade para os demais colegas. No que tange a Alf10, ela usa a expressão “*por vias das duvidas*”, que suscita duas hipóteses. A primeira seria que a professora não sabe de fato quantos

pontos a aluna precisa. A segunda seria que talvez a aluna não precise de pontos para atingir o necessário, portanto não necessitaria das atividades de *recuperação*. A medida pode ser entendida também como um disciplinamento, na tentativa de alertar alguns alunos quanto a necessidade de estudo e apresentação das atividades.

Alunos: Não.
Professora: O Alm2 tá com 43 falta 17.

A professora continua com o expediente de falar a nota e quantos pontos faltam para os alunos alcançarem a média em voz alta.

Alm2: Precisa não...

O Alm2 responde que não precisa fazer as atividades, pois na sua opinião a situação está controlada.

Professora: 17 precisa não mas mesmo assim eu vou colocar aqui...

A professora reforça que o Alm2 precisa alcançar dezessete pontos, ou seja, menos que a média exigida no bimestre que são dezoito pontos, mas que iria alertá-lo e anotar seu nome assim mesmo.

(Nota: A escola estrutura seu calendário em quatro bimestres: no primeiro e no segundo bimestres são distribuídos 20 pontos, sendo a média igual a 12 pontos. No terceiro e no quarto bimestre são distribuídos 30 pontos, sendo a média igual a 18 pontos).

Alm2: Eu vou passar direto.

O aluno afirma que conseguirá alcançar os pontos sem a necessidade de fazer as atividades.

Professora: Alf 3 tá aí? Tá com 34... tem jeito ainda falta 26. De 19 até 30 tá separado aqui pra gente fazer as contas. Alm 4 tá com 38, falta 22, Alf8... eu coloquei aqui tá com 41, tem jeito Alf8, falta 19, dá tranquilo só tem que tirar mais que a média. A média é 18 pensa que você tem que tirar de 19 pra cima. Olha se o celular tocar dentro de sala não pode atender. (Para um aluno que estava com celular nas mãos).

A professora continua falando as notas em voz alta, dos alunos que considera em uma situação crítica em relação à nota. A professora em suas falas reforça a importância da nota, da performance, em detrimento do aprendizado, da produção de conhecimento, o que incorre numa simplificação do processo didático-pedagógico. Quando a professora percebe um aluno com o celular na mão, há um disciplinamento, um aviso de que é norma não atender o celular em sala de aula. É importante atentar para a forma que a professora flexiona o verbo, falta, no lugar de faltam, outro equívoco linguístico.

Alm8: Não professora ... é porque é negócio da reunião.

O Alm8 explica para a professora o motivo em estar com o celular na mão. Seria por causa de uma reunião. Não se sabe se esta reunião vincula-se a alguma atividade escolar, mas aceita a resposta do aluno.

Alm8: Tem como a senhora olhar minha nota? Nossa... veí de outra turma...

O Alm8 aproveita a atenção da professora e a pergunta sobre sua situação. O termo “veí”, quer dizer veio, se referindo à nota. O aluno está dizendo para a professora que sua nota veio de outra turma. A hipótese aqui levantada é que se de um aluno transferido de turma, e com dúvidas no que concerne a sua nota.

Professora: É só até a fulana mesmo. Que vai precisar recuperar esse bimestre.

A professora responde que os alunos em situação críticas seriam aqueles, apenas os alunos citados precisariam recuperar no bimestre. A professora quando utiliza o termo recuperar no bimestre, de fato ela não estava tratando de uma recuperação bimestral, mas sim de alunos em situação que ela julgava mais difícil. A recuperação bimestral ainda não tinha sido ofertada pela professora. A professora estava utilizando o termo “*recuperar*” de forma equivocada, pois os pontos do bimestre não haviam sido distribuídos em sua totalidade. De fato o que ela queria dizer, é que estes alunos, teriam que fazer um esforço maior para conseguir a nota necessária para uma aprovação, sem a necessidade de recuperação. O discurso da

professora com os alunos é confuso, o que dificulta o entendimento. Ela utiliza terminologias equivocadas em relação aos próprios processos avaliativos e pedagógicos da escola. Uma hipótese para a utilização do termo recuperação seria a tentativa de intimidação dos alunos citados. É um disciplinamento explícito, embora não educativo, pois a importância do entendimento e da aprendizagem não pode ser fomentada pelo medo, mas pela dimensão da formação que ocorre através da reflexão crítica na constituição de sujeitos autônomos, e que saibam fazer uso dessa autonomia.

Alm9: A senhora olha se eu recuperei professora ?O meu nome não tá ai não?

Professora: Não quem precisa de 12 não tá aqui não. Aqui é só quem precisa de 19 pra cima. Bonitão vâmo sentar aí... é pois é vou chamar de feião pra ver se não senta....

O Alm9 vai até a professora querendo saber da sua situação, talvez por insegurança, talvez por mero interesse. A falta de organização da sala impede que muitos alunos escutem a professora. Pela resposta da professora o aluno precisa de doze pontos ou menos, por isso está na lista. A professora responde, que não, e manda o aluno se sentar, mas de forma pejorativa, jocosa. Tal discurso não é educativo e nem pertinente à sala de aula. Existe um tom de deboche. A professora alterna tentativas de disciplinamento contundentes, com tentativas que esbarram na ironia e no sarcasmo. É necessário que o educador exerça sua função de forma ciosa e respeitosa, para que o aluno exerça efetivamente seu ofício de aluno. Até o momento a sala não foi organizada de uma maneira que permita o estabelecimento de uma aula educativa. A professora ainda não estabeleceu uma estrutura organizativa propícia à lida com o conhecimento. E aquilo que seria o conteúdo da aula, que deu ensejo à exigência do livro desapareceu na aula, esta foi ocupada pelo assunto notas que continua no centro.

{30:00}

Alf8: Quantos pontos foram distribuídos de caderno?

Professora: Só de caderno dois pontos...eu distribuí de caderno.

A Alf8 pergunta acerca de quantos pontos foram distribuídos nas atividades no caderno. A professora responde, mas com uma linguagem confusa, o discurso não é organizado, a linguagem da professora é truncada.

Alf8 : E a prova?

Professora: a prova vai valer doze Alf 8... só que eu distribui seis de trabalho vocês não tem que entregar nada escrito mais mole do que isso só sopa de minhoca...

A Alf8 pergunta sobre o valor da prova. A professora responde o valor da prova e do trabalho. A expressão mais mole que isso “*só sopa de minhoca*”, pode ser entendida como uma desqualificação das atividades, sobretudo as avaliativas. A nota é colocada no centro do processo pedagógico. A avaliação é entendida como uma finalidade, e não como um sistema que o objetivo principal não é a aferição de pontos, mas sim diagnosticar a materialidade do processo ensino-aprendizagem. A fala também banaliza a atividade que configura o trabalho, o que incide em um reducionismo do processo didático pedagógico. O importante passar a ser acumular pontos e não o aprendizado, a formação educativa, a construção de sujeitos históricos com a capacidade de realizar seus próprios esquematismos, ou seja, pensar por si mesmos. O próprio trabalho perde seu sentido no que tange ao ensino, ou seja, a instrução, a educação, no que concerne a socialização, ao aprendizado coletivo por se tratar de um trabalho em grupo e a formação pois a simplificação é reducionista, e este reducionismo pode ser traduzido numa perda qualitativa do aporte da formação crítica para a autonomia.

[Conversas]

Professora: (Olhando para o ventilador) Não funciona... não funciona...

Professora: Lutamos tanto pra comprar esses ventilador, mas eu acho que tá com um problema na rede elétrica. Não é só ele não é a rede mesmo não tá comportando o número de coisas que tem. A rede elétrica não ta comportando o número de coisa ligada. Você precisa ver ali na sala de baixo é muito mais quentes que essa daqui. Aquela primeira lá é abafadíssima.... Eu tava até passando mal lá...

A passagem acima pode ser entendida como um desabafo da professora às condições de trabalho. Ela diz que os ventiladores não funcionam, e se coloca como sujeito-histórico ao dizer “*lutamos tanto pra comprar esses ventilador*”, ou seja, entende-se que ela de alguma forma participou da compra, ou do processo que viabilizou a compra dos ventiladores. Existe uma crítica contundente a estrutura da

escola, sobretudo no que tange a rede elétrica. A professora compartilha sua angústia com os alunos, sobretudo no que se refere às condições de trabalho. Os equívocos linguísticos são patentes, mormente nas expressões “esses ventilador”, e o “*número de coisa ligadas*”. Reforça-se que o professor é referencial linguístico para os alunos, portanto deve zelar por uma utilização correta da língua.

Alf8: Fêssora... atividade avaliativa cê não deu ainda não...

Professora: Ainda não...vou passar...vai ser depois dos trabalhos..vai ser referente a esse capítulo aqui e o dezoito... então tem que estudar os dois...

A Alf8 questiona a professora sobre a atividade avaliativa. A professora responde que ainda não passou a atividade a ser confeccionada para os alunos, mas irá passar depois do trabalho. A docente diz que as atividades serão referentes a dois capítulos, portanto os alunos deverão estudá-los. A professora reforça a necessidade de estudo para a avaliação, e não para o aprendizado. Percebe-se outra vez o esvaziamento das relações didático-pedagógicas substanciais no processo de lidar com o conhecimento, como a reflexão e o esclarecimento em prol do desempenho em avaliações.

Professora: Gente eu posso começar dar... a palavra?

A professora utiliza a expressão “*dar a palavra*”. O que seria “*dar a palavra*”? Conferir o direito de falar a algum aluno ou começar a explanação acerca da temática da aula. A expressão da professora é confusa, dificultando o entendimento. No caso, se a intenção é começar a explanação dela sobre a temática da aula, a expressão não possui nenhuma coerência linguística. Parece que ela quer retomar o ensino, estaria expressando *agora que vocês já sabem da situação das notas, posso dar finalmente aula?*

Alm2: Péra um pouquinho professora... rapidinho...

Alf2: Cadê a fulana pra falar que você está falando demais...

A Alf2 pede a professora para esperar um pouco, e não iniciar a atividade ainda. Ela cita o nome de uma aluna que não está presente, que pela fala da Alf2 não gosta que a professora fique explanando sobre o conteúdo. Duas hipóteses se postam acerca da fala da aluna, ou ela gostaria de ganhar tempo para acabar de

copiar o texto do quadro, ou seria uma forma de recusa à aula, sobretudo a algum tipo de explicação da professora.

Professora: É a fulana não gosta que eu fico explicando...“Para fêssora cê tá falando de mais chega, não puxa conversa com ela não gente” (professora imita a aluna). Mas foi a Alf1 que puxou conversa aquele dia e bateu o sinal.

A professora afirma que a aluna faltosa não gosta que ela explique, e faça seu papel como docente. De certa forma fica clara a recusa à aula. Mas a professora encara como brincadeira, imita a aluna. Logo depois ela diz que a Alf1 começou uma conversa em uma aula, mas não deixa explícito sobre o quê ou quem. O discurso é truncado, se torna complicada a ação comunicativa, entender o que a professora quer de fato dizer.

Alm2 : Ô Alf1!!!!

Professora: e a gente não parou de conversar por isso que me deu a ideia de fazer o trabalhos sobre religião.. .eu gostei muito...

A fala da professora clareia o que ela quis dizer anteriormente. De fato o trabalho nasceu de uma conversa com a Alf1. É uma atitude pedagógica, um trabalho que foi fomentado a partir do interesse de uma aluna. Demonstra uma relação dialética relevante no processo ensino aprendizagem, acerca de produções que se materializem a partir de questões levantadas pelos educandos.

(Nota: Na aula anterior, gravada, mas, não analisada, e descartada por motivos já citados, mas anotada no caderno de campo do pesquisador, a professora estabeleceu que o trabalho seria sobre a Reforma Protestante, e não religião. Ela utiliza termos que não são análogos, no que tange ao processo histórico. Trata-se de uma simplificação histórica, pois a Reforma Protestante, não foi um processo apenas de conotação religiosa, mas também político, econômico, cultural e social. O discurso na sala de aula, sobretudo, proferido pelo professor especialista em uma disciplina, necessita coerência e consistência teórica, no tocante a terminologias, conceitos e processos).

Alf2: né Alf1...

Alf1: Eu faltei no dia não de nada...vem não...

A Alf2 numa atitude de deboche contesta a ALF1, pelo fato do trabalho nascer mediante uma curiosidade dela. A Alf1 em uma frase de difícil entendimento, pois não denota sentido, sendo um anacoluto, que ela não possuía relação com a elaboração do trabalho pela professora.

Alm6: Professora você não vai dar visto pra mim não...é pq tinha batido o sinal...

O Alm6 procura a professora para mostrar um exercício feito. Ele argumenta que não mostrou nas aulas anteriores porque já havia batido o sinal. O Alm6 é o mesmo que anteriormente havia saído e regressado à aula sem a permissão da professora, e sem que a mesma percebesse.

Professora: Que isso???

A professora questiona o aluno em um tom de espanto. Duas hipóteses podem ser levantadas para o espanto da professora. A primeira hipótese seria de espanto em relação a atitude do aluno em apresentar um exercício da aula anterior, e a segunda hipótese seria ela estar surpresa diante da própria situação, ela não tinha atividade para dar visto nesta aula.

Professora: Cê tava aqui na aula que eu tava aqui na aula que eu olhei você estava presente?

A professora demonstra uma atitude de desconfiança frente a abordagem de aluno. Se ele estava na aula anterior, onde estava prevista a entrega do exercício, não justificava que ele o entregasse agora, ela parece entender que o aluno tentava enganar-la com uma desculpa para ganhar um visto a que não tinha mais direito. Ressalte-se que exercícios valem pontos e o visto da professora significa que ela controla a produção dos alunos.

A linguagem da professora é confusa, totalmente desarticulada dificulta o entendimento e, além do mais, uma expressão incorreta com a linguagem. Fere totalmente a norma culta e, se justificasse ela usar uma expressão coloquial, ela deveria, pelo menos, emitir uma expressão com sentido.

Alm6: Não eu estava fazendo... na aula passada... eu tava fazendo... mas bateu o sinal...

A resposta do aluno é confusa, mas ele parece querer justificar que estava fazendo o exercício durante a aula, mas seguidamente afirma que o sinal tocou demarcando o final da aula, e por esse motivo não mostrou para a professora. Isso pode significar que ele não terminara o exercício e por isso não o entregou.

Professora: Por que você não correu atrás de mim? O Alm9 foi lá na sala que eu estava... porque você não correu lá???

A professora argumenta que o aluno deveria ter ido atrás dela como o Alm9, que a procurou em outra classe no horário subsequente. Com essa afirmativa ela parece não aceitar que ele teria motivo para a entrega do exercício naquele dia, se ele havia terminado o exercício na aula anterior, deveria tê-lo entregue uma vez que ela recebeu exercício depois da aula encerrado. Não pode-se afirmar que havia um acordo ou não para a entrega posterior da atividade, mas como ela se refere com naturalidade à ação do aluno Alm9, parece indicar que isso é corriqueiro: enquanto ela está na escola os exercícios devem ser entregues, na data. Com essa atitude ela evidencia uma posição educativa, existem regras para as tarefas, não é possível burla-las. Fica reforçada também sua atitude de desconfiança, o aluno quer enganá-la, ele fez o exercício depois e afirma o contrário. Ela não pode aceitar a desculpa do *“sinal que bateu”*.

Alm6: Esses aqui é outro...

O aluno argumenta que aquela atividade seria outra, e não a mesma que o Alm9 mostrou para ela em outra classe. Ressalte-se também fala incorreta do aluno com o erro de concordância.

{33:00}

Alf5 : Epa!!!

Um aluno que estava próximo à professora e ao Alm6, solta uma expressão de assombro. Este assombro seria por uma situação de conflito eminente, ele

parece ter percebido que o colega o Alm6 tentava ludibriar a professora na entrega do exercício.

Alm6: Mas esse aqui é outro professora... você já deu dois...

Professora: Não é só esse... É esse ai só...

O aluno argumenta que essa atividade e não aquela que o Alm9 havia mostrado. A professora prontamente responde que não, que não havia duas atividades, que seria apenas aquela, que o Alm6 estava tentando mostra-la naquele momento. Tal atitude da professora corrobora com a hipótese que ela estava ciente que o Alm6 estava tentando engana-la para ganhar o visto de uma atividade, pela qual não tinha mais direito de nota.

Alm6: Vai dá visto não fêssora???

O aluno inquire a professora em um tom de voz mais alto, parecendo querer intimidar a professora a respeito do visto na atividade.

Professora: Hoje não... você estava aqui na sala...

A professora não se intimida e responde que não olharia a atividade naquele dia, pois na aula que o exercício deveria estar entregue o aluno estava presente. Evidencia-se que ela reforça uma atitude de disciplinamento, o que é educativo no que tange a regras normas e prazos. A professora tenta cumprir seu papel como educadora.

Alm6: No dia que você deu eu não tava não!!!

O aluno se exalta e afirma que no dia que a professora olhou a atividade ele não estava em sala de aula. O aluno se contradiz, pois anteriormente ele afirma que estava na sala de aula, mas tocou o sinal, a aula acabou a professora se retirou e por isso ele não mostrou a atividade. E com isso tenta tirar a razão da professora que havia declarado que o vira na sala de aula.

Professora: Gente... esse exercício ai eu vou explicar outra vez...foi dado antes do recesso...antes do recesso...

A professora se dirige a toda turma, afirmando que aquela atividade e o visto acerca da mesma foi dado antes do recesso, o seja, a professora quis dizer que o prazo já havia expirado. A professora se justifica para a turma, pois naquele momento todos os alunos já prestavam atenção na discussão entre ela e o Almo sobre a atividade. A professora tenta mostrar para os alunos a importância dos prazos. Ela insiste na função educativa de sua tarefa docente.

Almo: [diz algo não compreensível mas em tom alto e dirigido à professora]

Professora: Antes do recesso!!! Antes do recesso!!! Por que você está falando alto???

O aluno parece continuar insistindo com a professora, que de maneira enfática afirma que a atividade-deveria ter sido feita e apresentada antes do recesso escolar. A professora pergunta ao aluno porque ele havia alterado o tom de voz. A professora tenta se afirmar enquanto autoridade.

Almo: O que é isso aqui??? Você vai chamar a polícia?

O aluno em um tom de galhofa e desrespeito inquiriu a professora, perguntando se ela iria chamar a polícia devido a discussão. O aluno demonstra falta de respeito em relação a professora.

Professora: Isso... mesmo...

A professora responde de forma irônica ao aluno. De certa forma ela não termina a discussão, ela entra na artimanha do aluno, de debate, galhofa e exposição.

Professora: Antes do recesso... tô te explicando...presta atenção Almo. Antes do recesso... eu ia olhar assim que vocês chegassem do recesso...só não deu tempo de ver porquê vocês foram para a excursão...então eu não dei o visto na quarta...

A professora continua reforçando a questão do prazo, mas abre um precedente que receberia a atividade após o recesso, após a chegada de uma

excursão feita pelos alunos. A professora tenta demarcar sua autoridade, através da argumentação acerca da negativa ao aluno do visto na atividade.

Alm6: Eu não fui na excursão não... eles não quis me chamar não...
 Professora: Tudo bem... psiu... deixa eu acabar de falar tá igual o 6º Ano...

O aluno tenta argumentar que não foi a excursão, porque eles “*não quis me chamar não*”. Nesse momento o tom do aluno já é de total sarcasmo e galhofa em relação a professora. A professora o interrompe, o compara aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, lembrando que é uma turma do 1º Ano do Ensino Médio. A professora infantiliza a postura do aluno. Apesar de configurar uma ação de disciplinamento, a professora poderia ter utilizado outra expressão, não uma com conotação pejorativa, dessa forma ela dissipa a sua autoridade e contribui para a não efetivação do processo educativo. Na frase do aluno percebe-se equívoco linguístico no que tange a flexão verbal “*eles não quis*”, no lugar de *eles não quiseram*. Para evitar equívocos como este, é importante que o docente tenha zelo pelo idioma, uma vez que independente da disciplina ministrada, o professor é referência linguística.

Alm6: Mas olha aqui...
 Professora: Então...eu ia dar o visto dia 17...não deu porque os meninos foram pra excursão beleza...ai eu dei dia 19...

O aluno tenta argumentar, mas é interrompido pela professora que argumenta que deu visto até o dia dezenove. A professora procura demonstrar ao aluno que ele extrapolou o prazo.

Alm6: E essas duas aulas...
 Professora: Aí eu ainda deixei as meninas terminarem na sala...para dar o visto...

O aluno procura argumentar, mas novamente é interrompido pela professora, que afirma que ainda deixou algumas alunas terminarem na sala. A professora está decidida a não ceder em relação ao pedido do aluno.

Alm6: Foi mesmo ué... deixa eu dar minha palavra...

Ainda numa linguagem truncada, mas pouco mais cordato, ainda, pede para falar, para argumentar em seu favor.

Professora: Ai... teve vários que eu não aceitei...

Mesmo com uma frase também truncada, fica evidente que a professora argumenta que outros alunos tentaram entregar atividades após a data e ela não aceitou. A docente tenta exemplificar situações ao aluno parecidas com a dele, que ela não cedeu, portanto iria manter a postura para ser coerente com o que estabelecera. A professora continua tentando agir de forma educativa, no tocante aos prazos e obrigações do ofício de aluno, das responsabilidades acerca das atividades.

Alm6: Agora eu vou dar minha palavra... oh... olha aqui professora...um dia antes do recesso...que foi o dia que você deu isso aqui... eu faltei de aula...

Professora: Pois é... copiasse dos meninos...

Alm6: No outro dia eu fiquei uma semana de atestado... com suspeita de dengue...

Professora: Pois é... porque você não pegou o exercício com os meninos...

Alm6: Aula passada que eu peguei...

O Alm6 reitera querer “*dar a palavra*”, ou seja, ele quer argumentar com a professora. O aluno afirma que antes do recesso faltou. O aluno se contradiz mais uma vez, pois ele já havia dito que estava na aula, agora argumenta que não estava presente. A professora utiliza o termo *copiasse dos meninos*. O uso de tal expressão é ambíguo e gera duas hipóteses. A primeira hipótese, que o aluno pegasse as atividades com seus colegas, e a segunda hipótese que de fato ele copiasse a atividade dos alunos, que o importante era entregar a atividade no prazo. Tal medida não seria educativa, o aluno precisa produzir, refletir acerca de uma atividade, essa reflexão é construtora do entendimento, do esclarecimento, portanto sendo uma operação formativa. A função disciplinadora é evidente, o que vale é entregar a tarefa, cumprir o prazo, fazer porque tem que fazer e isso se sobrepõe à função educativa que a professora parecia assumir anteriormente cobrando do aluno atitude de coerência com o estabelecido na turma. Ela o teria educado se tivesse antes da data da entrega do trabalho, lembrado a ele que havia tarefa e que ele precisava se informar sobre ela para que pudesse fazê-la como os demais alunos. Tivesse ela feito isso, a situação de discórdia instalada nesta aula teria sido evitado.

Professora: Oque é isso... apontando para o celular... para que que serve o celular...

Alm6: Para ligar...

Professora: É... e porque você não ligou para os seus colegas...

A professora tenta ser autoridade, mas não se impões como tal. A docente não deveria ter perguntado sobre o celular, isso não é da alçada dela como educadora. Dessa maneira ela cria a ambiência para que a discussão não educativa se prolongue, e que o aluno utilize de galhofa, sarcasmo na tentativa de ludibria-la.

Alm6: Ih... eu não tenho o numero de ninguém... ih fêssora... meu celular é o maior trouxão... Todo mundo tem Tim e eu tenho Vivo...

[Gargalhadas da turma]

Professora: Pois é... mandasse mensagem...

A professora se despe da sua autoridade, para incidir em um bate boca com o aluno. A autoridade da docente é dissipada pela ironia do aluno e por sua postura não educativa, entrando em assuntos que não eram da sua alçada enquanto educadora.

Alm6: Eu não tenho mensagem... fêssora olha aqui...

O aluno continua falando em tom de ironia, de galhofa, tentando através do sarcasmo cansar a professora para conquistar o visto. A questão se torna um jogo de poder entre professora e o aluno.

Professora: Dá licença... dá licença... nossa... eu vou chamar a vice-diretora...

Parece que ela abra mão de vez da autoridade e quer passar a responsabilidade de lidar com esse aluno para outrem. A professora perde a paciência com o aluno e ameaça a chamar a vice-diretora para resolver a questão. De certa forma a autoridade dela já esta diluída, os demais alunos acompanham a discussão rindo. O aluno é irônico, se diverte com a situação criada.

Alm6: Pode chamar tô correndo atrás dos meus direito... olha aqui...

[Gargalhadas da turma]

Alm6: Fêssora... deixa eu falar...

Professora: Ooooô... gente vâmo começar ai...

Alm6: Não fêssora...

Professora: Eu não vou olhar... vai sentar...

A discussão continua, mas a professora parece estar disposta a dar um basta. Tenta retomar o controle da aula e da turma, e manda o aluno se sentar. Tenta retomar a autoridade docente.

Alm6: Semana passada eu ia te mostrar.... mas bateu o sinal antecipado....
fêssora dá só o visto...é muito importante eu preciso de ponto...

(Nota: A professora ignora o aluno e senta na sua cadeira).

Alm2: Dá só o visto fêssora...e não dá a nota no caderno...
O aluno Alm2 intervém a favor do colega.
Alm6: É fessora dá só o visto...eu vou ficar feliz...

O Alm6 tenta comover a professora, continua insistindo no visto argumentando que precisa de pontos. Confirma-se que esta atividade seria uma atividade que valeria nota, uma vez que o aluno insiste no visto pelos pontos, mas logo depois diz pra professora que apenas quer o visto.

Professora: Não vou dar o visto... já encerrei o expediente...desse exercício..
.Alm6: Que expediente fessora!!! Essa palavra nem existe...
[Gargalhadas da turma]
Professora: É... expediente...

A professora nervosa para acabar com a discussão e retomar a aula, diz que já encerrou o “*expedimente*” e não o expediente. Foi um equívoco causado pela pressa em terminar com a situação, mas o Alm6 aproveita o erro da professora e de forma sarcástica diz que aquela palavra não existia. Os demais alunos debocham, gargalham, e a professora se corrige. Nota-se que o tempo para efetivar uma aula de História realmente educativa, vai se esvaindo na discussão. Efetivamente a aula de História não se processa, e não acontece.

Professora: Dá licença para o pessoal copiar Alm6...

A professora lembra que ele deve permitir que os colegas possam copiar o conteúdo que está no quadro. Mas como se vê na sequência, a situação não é

encerrada, voltam à discussão todos os elementos já evidenciados antes entre ela e o aluno.

Alm6: Dá o visto fêssora...
 Professora: E mais .. era no dia que eu ia olhar...
 Alm6: Eu não tava fessora...
 Professora: Tava...
 Alm6: Eu não tava...
 Professora: No dia que Alm9 mostrou... não tava Alm9?
 Alm9: Quem tava???
 Professora: No dia que cê mostrou o exercício... cê foi lá na 6ºAno me mostrar...
 Aml9: Fui eu e Alm2..
 Professora: É pois é ..e atrasado já...
 Alm9: Mas cê deixou mostrar na outra aula..nós que mostrou na mesma aula...
 Professora: a outra aula era a de quarta feira...
 Alm9: Mas vc disse pode mostrar na outra aula...
 Alm6: Não dá conversa não... dá licença Alm9...
 Alm6: Olha aqui...

A discussão se prolonga, se torna cada vez mais repetitiva. A professora não se impõe como autoridade educativa, parece envolve outro aluno para buscar apoio na sua decisão, e o Alm6 se aproveita dessa situação. Neste momento pode-se suspeitar que a atitude do Alm6, seria uma recusa à aula, uma vez que ele de forma sarcástica e irônica impede que a professora dê continuidade à aula.

{37:00}

Professora: Já entendi... e eu quero que você assente...porque eu preciso explicar matéria...eu não vou dá visto em atividade hoje... á encerrei essa ai...a próxima você me mostra...
 Alm6: Você ia encerrar hoje fêssora...

A professora não toma uma postura contundente, sobretudo, na garantia do direito dos demais educando de terem aula. A professora afirma que já encerrou o visto daquela atividade, mas o aluno num tom de afronta diz que ela ainda não tinha encerrado, que ela ia encerrar naquele dia. É importante frisar como o visto em uma atividade se torna mais importante do que a lida com o conhecimento, do que a reflexão e a produção da própria atividade. O visto aparenta estar na centralidade do processo pedagógico, parece tomar o lugar que seria da educação, do ensino e da formação.

Professora: A próxima você me mostra... pra você aprender a falar de aula demais da conta...
 Alm6: Eu tenho atestado.. quer que eu traga atestado então ???
 Professora: Tá... então quando você trouxer a gente olha...
 Alm6: Pode trazer então?
 Professora: E eu vou olhar se é referente aos dias no diário e conferir... eu vou conferir claro, eu confiro de todo mundo...

A professora continua sem impor sua autoridade, entrando no jogo do aluno que tem sempre argumentos para justificar o que não fez. Dessa forma ela continua criando ambiente para o Alm6 não permitir o prosseguimento da aula. E na sequência ela acaba por reforçar essa postura do aluno permitindo que ele se refira à sua vida privada.

Alm6: Professora não confia em mim??? Você confia do seu marido?
 Professora: Não tenho graças a Deus?
 Alm6: Namorado?
 Alm6: Você tem um ficante?
 Professora: (Risos) Nem isso eu tenho...
 Alm6: Que não tem!!!Duvido!!!

O Alm6 começa a inquirir a professora sobre sua vida pessoal, em um tom irônico e debochado. A professora ri, e rende a brincadeira, parecendo concordar com um clima de camaradagem entre ela e um aluno que, até o momento estava envolvido com atitudes que ela mesma considerava incorreta, ela não percebe que com isso perde sua autoridade educativa e as condições para a efetivação da aula. E a querela com o aluno Alm6 continua.

Professora: Senta Alm6... por favor!!! Não vou dar visto hoje não...
 Alm6: Dá o visto então...custa?
 Professora: Custa... nem o caderno de dar visto eu trouxe....
 Alm6: Custa quanto? Um cartão de passagem?
 Professora: Nem o caderno de dar visto tô com ele hoje...
 Alm6: Também não quero mais não...
 Professora: Não vou olhar caderno hoje...
 Alm6: não quero mais não...
 Professora: Melhor ainda.. .então fica assim então...

A professora tenta retomar o controle da aula, mas o aluno continua com a galhofa. O aluno percebe que a postura da professora é irredutível quanto ao visto na atividade e, finalmente, desiste encerrando sua manifestação. São quase seis minutos de debate impróprio, nada elucidativo, e impeditivo de uma aula em seu caráter pedagógico.

Professora: Ô gente rapidinho aqui.. .Expansão Europeia e Conquista da América...expansão o território tá crescendo...por isso que eu pedi pra vocês olharem esse mapinha da página 265... o meu é maior que o seus (risadinhas)... o meu é mais gordinho...por que nessa época é... depois que o feudalismo terminou... aqueles suseranos começaram a tomar conta de outros reinos...então começou a se formar vários reinos...esses reinos receberam os nomes...

Aproximadamente aos trinta e oito minutos de aula a professora inicia o que seria de fato a lida com o conhecimento histórico. A primeira frase “*ô gente rapidinho aqui*” é denotativa de pressa, o que de fato não é pertinente ao fomento do conhecimento, é algo fomentado através da reflexão, da inflexão crítica. A expressão a “*expansão o território tá crescendo*” não é explicativa no que concerne ao conhecimento histórico. Em termos históricos, um processo expansionista não significa apenas ampliação territorial, mas também um processo político, cultural, social e econômico de dominação, de manifestação de poder, isso os mapas não podem representar o que indica que o recurso didático da professora para o que ela quer que os alunos entendam, não é adequado. Os mapas, que a professora chama de “*mapinha*” de forma reducionista, não expressam apenas uma realidade geográfica, mas também uma realidade historicamente construída. Olhar apenas mapa, não significa refletir acerca da sua representatividade histórica, não permite ao aluno a construção de um olhar histórico, não permite entender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que são estruturantes daquele processo de expansão. A expressão “*olharem o mapinha*”, é análoga a expressão anteriormente utilizada “*reparem o mapa*”, o que incorre na perda do saber histórico em seu cerne analítico, das relações humanas no tempo. Olhar, reparar é contemplar passivamente, numa atitude que não permite a reflexão crítica fomentadora do esclarecimento. A expressão “*depois que o feudalismo terminou*”, se configura como uma simplificação patente do processo histórico. O feudalismo enquanto conceito histórico não é delimitador apenas de um tempo, mas sim explicativo de uma série de relações sociais que se tornam mais evidentes em um determinado momento histórico, mas não simplesmente terminam. Na fala da professora perde-se a noção que os processos históricos são passíveis de permanências e rupturas, que não são realidades encapsuladas em cronologias e conceitos. A História enquanto disciplina não pode ser construída como um conjunto de cenas e capítulos, pois isso não denota o componente da longa-duração, no que concerne ao fazer humano. As relações sociais de um tempo devem ser entendidas nas suas diacronias, nas suas

características que permanecem para além das delimitações temporais. Quando a docente diz “*aqueles suseranos começaram a tomar conta de outros reinos*”. Como assim tomar conta? Outra vez a professora em sua explanação perde a noção de processo histórico, pois a formação dos Estados Nacionais são frutos de uma série de enlaces políticos, ora de acordos, ora de conquistas presentes neste mesmo processo. O discurso da professora é mais do que simplificador, incorre em erros teóricos que comprometem o entendimento do aluno. A expressão território tá crescendo, também é comprometedor no que concerne a lida com o conhecimento histórico, pois o território ele não cresce, ele se expande, e esta expansão como já foi salientado é fruto de vários processos políticos, econômicos e culturais que deveriam ser esclarecidos em uma aula de história.

Alf9: Fêssora!!!

A aluna faz a professora perceber que ela está tampando o quadro e ela ainda copia.

Professora: Cê não acabou ainda não fia?

A professora se surpreende que a aluna não tenha acabado de copiar do quadro.

Alf9: Não é porque eu conversei demais... entendeu?

A Alf9 que ainda não acabou de copiar o texto do quadro, chama a professora, para que ela saia da frente. A professora numa linguagem que não é pertinente a sala de aula, utilizando o termo “*fia*”, pergunta se a aluna ainda não acabou em um tom de ironia o que dá ensejo a que a aluna também use de ironia na justificativa que oferece, reconhece que se desviou do trabalho. As ações da professora flanam entre uma tentativa de disciplinamento contundente, e a aproximação demasiada, em muitas vezes irônicas. A professora com estas atitudes apresenta dificuldade no constructo do seu papel enquanto mediadora do processo pedagógico, o que compromete a materialização da tríade educar, ensinar e formar na sala de aula.

Alm3: Pode continuar fêssora...

Um aluno fala para a professora dar prosseguimento à explicação.

Professora: Esses reinos receberam os nomes das pessoas que ficavam lá...eles eram os reis...por isso que eram reinos...então aquele território ali aonde tá Espanha e Portugal...era dividido em vários reinos...psiuuuuu...pequenos...tá...reino Portucale, Castela, Navarra...então é o primeiro mapa ai... até o ano mil...é...Califado de Córdoba. Califado porque quem tomava conta desse território ai...eram os muçulmanos tá...esse território era todo dominado pelos muçulmanos...então a medida que eles começam a dominar o território dos muçulmanos...que é conhecido como Reconquista...eles começam a reconquistar os territórios... eles começam a mudar de nome. No segundo mapa...até o ano 1200...Portugal já cresce um pouquinho olha só...Portugal, Lisboa e Algarves está embaixo...essa parte ai também vai virar domínio de Portugal daqui um tempo...em cima tá Leão e Castela...já aumentou um pouquinho...então isso aqui já é território da futuramente Espanha...ainda tão se unindo, formando...expandindo os territórios...depois o terceiro mapa...até o ano de 1500...quase igual o que a gente tem hoje...Portugal já tá independente...Portugal fica independente em 1381 se não me engano...eu sei que é século XIV...tá...e a Espanha ainda tá se formando...

A primeira fala da professora evidencia o comprometimento do substrato teórico na aula de História. “*Esses reinos receberam os nomes das pessoas que ficavam lá...eram os reis em vários reinos*”. A consolidação desses reinos, e a formação dos Estados Nacionais na transição feudal-capitalista são processos complexos, frutos de acordos nobiliárquicos de caráter político e econômico. A fala da professora é simplificadora e equivocada do ponto de vista histórico. A professora aponta para o mapa e diz “*aquele território ali aonde tá Espanha e Portugal...era dividido em vários reinos*”, o mapa não mostra uma Espanha consolidada, pois ele é relativo a formação do Estado Nacional Português. A professora não insere a gradual formação dos Estados Nacionais em uma discussão crítica acerca das relações de suserania e vassalagem na Europa Medieval. Na aula não há concatenação dos processos históricos, é uma exposição de discursos truncados e não encadeados proferidos pela professora. Ela insere os muçulmanos em sua explanação, mas não de uma maneira crítica, que insira de fato a importância da cultura islâmica na Península Ibérica. Ela cita a guerra de Reconquista, mas não explica a importância deste processo histórico na construção identitária das nações ibéricas. A professora simplesmente despeja informações isoladas, muitas abarrotadas de erros históricos. A expressão “*aqui já é território da futuramente Espanha*”, não possui sentido linguístico, pois como algo *já* é parte de um processo

que vai ser constituído em um futuro. Não há a formação de sujeitos históricos críticos, capazes de entender um processo em seu cerne social, político e econômico. Não é estabelecida a relação entre o processo de formação do Estado Nacional Português, os acordos entre a nobreza feudal da região, a influência do cristianismo e a chamada Guerra de Reconquista em relação ao Califado de Córdoba. A professora ainda informa de maneira equivocada a data de estabelecimento do estado Nacional Português, 1143 e não 1381. A explanação da professora não é explicativa nem elucidativa em relação ao processo histórico em questão. Ela parece perdida nos fragmentos da história como se ela não dominasse o conteúdo.

{39:00}

Professora: O reino de Castela vai juntar ao reino de Aragão...depois...eles vão se unir porque...vai casar...a Isabel de Castela...com o Fernando de Aragão...é Fernando mesmo...esqueci o nome dele...não sei se era Ricardo ou era Fernando...achei que fosse Ricardo...ele casa com a Isabel de Castela...e unem os reinos e formam o que hoje é a Espanha...tá...então esses dois territórios...mas aqui a gente não fala muito da Espanha...eu tô falando mais de Portugal...esses dois países são os dois países que vão começar com as Grandes Navegações...a gente não vê falar de França e Inglaterra aqui...porque a França e a Inglaterra nesse período estão fazendo a Guerra dos Cem Anos...que é aquela guerra que tem lá no século XV...em mil quatrocentos e alguma coisa...essa guerra vai se estender por quase cem anos...psiu...o gente!!! Investem muito nessa guerra...e não vão participar desse período de navegações...mas Portugal e Espanha tem que encontrar um novo caminho pra a parte oriental que são as Índias...eles querem dominar o comércio...querem melhorar o comércio deles...mas para isso eles precisam de encontrar um novo caminho...que não seja pelo Mar Mediterrâneo...que não esteja dominado pelos genoveses...pisiuuu!!!

A professora estabelece uma mudança abrupta do processo de formação de Portugal, para o processo de formação da Espanha. A professora simplifica a reduz a construção histórica da Espanha enquanto Estado Nacional ao casamento de Isabel de Castela e Fernando de Aragão. Os acordos políticos, econômicos e territoriais que alicerçam este matrimônio não são considerados no discurso da docente. O casamento não foi explicado como um acordo nobiliárquico que ele representa, fruto de interesses políticos. A temática das *Grandes Navegações* é apresentada aos alunos de forma repentina aos alunos, não sendo estabelecida a conectividade ente a Formação dos Estados Nacionais e a Expansão Marítimo-Comercial. A explanação da professora se traduz em um conjunto de informações dispares, o que reduz o ensino de História ao meramente ao elencamento de um

conjunto de fatos passados. A Guerra dos Cem Anos é mais um evento histórico apresentado subitamente aos alunos. A expressão “*em mil quinhentos e alguma coisa*”, demonstra desleixo com o saber por parte da professora, a aula realmente se materializa como uma aula de se reparar, de se olhar, e não de se construir o conhecimento, de se entender o processo histórico. A expressão “*mas Portugal e Espanha tem que encontrar um novo caminho pra a parte oriental que são as Índias*” não é elucidativa, não há uma conexão plausível entre a fala da professora e as praticas mercantilistas intrinsecamente relacionadas ao expansionismo marítimo nos século XV e XVI, além da fala ser truncada, de difícil entendimento. A docente estabelece uma relação inexistente entre o seu discurso proferido aos alunos e a aprendizagem, não há o trato com o conhecimento histórico, apenas informações dissipadas, muitas sem efetivo substrato histórico. Não há relação dialética ou dialógica, apenas existe a explanação frenética da professora, que parece querer compensar os minutos perdidos da aula.

Alf1: Pelos o quê???

A Alf1, não entende e pergunta a professora, interrompendo sua fala. A aluna demonstra interesse, mesmo com a explicação truncada da professora ela tenta entender, tenta estabelecer um vínculo educativo.

Professora: Pelos genoveses...pelos italianos...é porque falam de duas cidades...Gênova e Veneza....que são os italianos...então eles querem descobrir um outro caminho...então eles tem que ir pelo Oceano...Atlântico...pisiuuu...ô gente...tem que ir pelo Oceano Atlântico...só que naquela época eles diziam que para ir pelo Oceano Atlântico aquele lugar era muito assombrado...tinham monstros terríveis...então o pessoal tinha muito medo...muito receio de viajar por ali...tá...eles não queriam muito...então não queriam muito patrocinar esse tipo de viagem...uma porque ficaria muito caro e não se sabia o que tinha pra lá.... mas na verdade eles queriam descobrir um novo caminho pra chegar as Índias...um outro caminho...saindo fora dos italianos...só que eles queriam fazer isso pelo oceano Atlântico...só que esse caminho seria mais...longo...demoraria mais...

A informação passada pela professora já em seu início apresenta equívocos históricos. Ela utiliza o termo “*genoveses*” como análogo a “*italianos*”, mas a Itália no século XV ainda não existia, a Itália somente irá se consolidar como Estado Nacional no século XIX. Em seguida, que não apenas Gênova, mas também Veneza se configuravam como italianos. A professora não estabelece a distinção histórica entre

a região que hoje se configura como Itália, e a Itália enquanto Estado Nacional. Não explica, que a Itália atual até sua unificação no século XIX era composta por uma série de repúblicas e reinos, que ainda não organizados como unidade política. Em uma aula acerca dos Estados Nacionais esta distinção seria fundamental para o entendimento dos alunos. A professora chama a atenção dos, quer a atenção para sua explanação. Em relação ao Oceano Atlântico a informação passada é carregada de senso comum, não leva em consideração o desenvolvimento técnico necessário para a navegação oceânica, afirmando que o medo do desconhecido, e a mitologia criada acerca do Atlântico seria o único motivo para que a Expansão Marítima não ocorresse anteriormente. Falta substrato histórico, falta conteúdo à aula. O conhecimento teórico acerca da disciplina ministrada deveria ser ferramenta primaz em um discurso docente. Não existe docência sem fundamentação teórica.

Alm3: Os Portugueses???

O Alm3 também procura o entendimento, tenta estabelecer um vínculo didático pedagógico com a professora em uma demonstração de interesse. As perguntas dos alunos estão sinalizando que o discurso dela não os ensina, antes os confundem.

Professora: É os portugueses, só que os espanhóis também vão querer...o Colombo é que vai ter a ideia de viajar...o Colombo era oceanógrafo então ele estudou muito...e achava que existia outras terras...só que ele não falou isso não...ele falou que queria achar um novo caminho para chegar as Índias...para poder sair fora dos italianos...e o Colombo não é espanhol ele é italiano...é genovês...e a Itália não queria patrocinar a viagem dele...então ele foi pedir auxílio a Isabel de Castela...que era a rainha da Espanha na época...pediu auxílio... e falô com ela...que eles iam conseguir outras riquezas...pode ser que eles iam conseguir alcançar outras terras...e as riquezas que eles alcançassem ia pra...Espanha...então ele foi o que começou isso tudo...é...apesar que teve outras viagens...mas a que conseguiu chegar primeiro mesmo em território americano...é...foi a de Colombo...então Espanha aceitou patrocinar...porque queria aumentar o seu comércio...queria enriquecer...tá...então tudo que ele arrecadasse...quem ia dominar o território era a ...Espanha...por isso que ele chegou...ele chegou primeiro na América Central...não foi nos Estados Unidos...o pessoal acha que foi nos Estados Unidos...mas não foi lá...foi na América Central...e o Pedro Alvares Cabral...mas isso aí já é outra viagem... porque Portugal mandou outras expedições...sem ser a de Pedro Alvares Cabral...

O discurso da professora continua recheado de simplificações históricas e informações orientadas pelo senso comum. Primeiramente acerca de Cristóvão

Colombo, a professora não insere o navegador na dinâmica do seu tempo, um homem que vivenciava um momento histórico de desenvolvimento técnico, de valorização do homem enquanto produtor de conhecimento, o apresenta aos alunos como um mero visionário, um idealista. A expressão “*o Colombo é que vai ter a ideia de viajar*”, desqualifica todo processo histórico que permeia a descoberta do Novo Mundo, no que tange a dinâmica das práticas mercantilistas, sobretudo no que tange a uma burguesia ávida por negócios, e os acordos nobiliárquicos fundantes na estruturação dos Estados Nacionais que propiciaram a Expansão Marítimo-Comercial. As informações continuam truncadas, a professora insere os Estados Unidos em seu discurso, sem estabelecer uma conexão com o assunto da aula, e de forma abrupta insere a figura de Pedro Álvares Cabral, em uma fala truncada e sem conectivo histórico. A professora condensa um processo histórico de aproximadamente quinhentos anos em um discurso de aproximadamente cinco minutos, o que obviamente incide negativamente no entendimento dos alunos.

Alf1: Depois de Colombo?

A Alf1 questiona a professora, demonstrando interesse em aprender.

Professora: É depois do Colombo... já era 1500. A de Colombo saiu de lá era 1492...eu não me lembro a data certinha... eu sei que ela demorou meses até ele chegar...chegou no mesmo ano... tá... chegou na América... aí que eles falam que... tem até o filme...1492... *A Conquista do Paraíso*...eu até queria passar ele para vocês... mas ele só tem legendado...

A professora não explica as repercussões econômicas, políticas, sociais e culturais da viagem e da descoberta da expedição liderada por Cristovão Colombo. A docente anuncia que há um filme que trata do tema, o filme *1492: A Conquista do Paraíso*, diz aos alunos que gostaria de passar o filme para a turma, mas que apenas possui o filme legendado e não explica porque isso seria impedimento para que eles vissem o filme. Ora, trata-se de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, presume-se todos já alfabetizados, obviamente que o filme ser legendado não seria um impeditivo para o seu entendimento.

{43:00}

Alf1: Eu não ligo!!!

A Alf1 em sua fala tenta demonstrar para a professora que o fato do filme ser legendado não seria impeditivo para passá-lo. A aluna demonstra interesse na aula, e na temática e logicamente pelo filme.

Professora: Só legendado e a legenda desse tamaninho...

A professora reitera que o filme seria legendado, alegando este impeditivo além do tamanho da legenda. Tal atitude pode ser entendida como uma desqualificação dos alunos por parte da professora, pois por se tratar de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, a leitura deveria ser entendida como uma competência estabelecida.

Alf2: Na internet consegue ele... não é?

Os alunos demonstram interesse no filme, que querem assisti-lo em uma demonstração de interesse, numa tentativa de estabelecimento pedagógico do processo de aprendizagem.

Professora: Consegue...ele é o único filme mais completo com a história dele...tem os diários de viagem dele...

A professora afirma que a aluna conseguiria o filme na internet. Seria importante a professora tecer algumas considerações com as alunas interessadas em assistir o filme, acerca da utilização do cinema na sala de aula. Que um filme sobre um evento histórico trata-se sempre de uma visão interpretativa acerca deste mesmo evento. Dessa forma ela estaria oportunizando para as alunas um momento de reflexão acerca dos diversos olhares e perspectivas na construção do conhecimento histórico, da relativização da verdade histórica, uma discussão que contemplaria as dimensões pedagógicas do ensino da educação e da formação no fomento da crítica, levando os educandos a entender que os olhares históricos podem ser diferenciados, pois são frutos da própria experiência humana. Entretanto, o filme vira outro impedimento para continuidade da aula, na medida que os alunos e a professora se entregam a uma conversa sobre como acessá-lo mesmo que algumas falas denotem que os alunos continuam demonstrando interesse no filme relativo a aula, questionando a professora acerca das possibilidades de assisti-lo.

Professora Ahn???

Alf2: Se eu baixar na internet?

Professora: Dublado???

Alf2: Será que consegue?

Alf2: Pela internet...acho que sim? Como é que chama?

Professora: *1492: A Conquista do Paraíso*... eu tenho ele mas só legendado...gente vocês sabem se o *Datashow* está funcionando?

Alf2: Como é que chama? 42?

Professora: *Datashow*???

1492!!! Acho que o sinal vai bater 16:30 hoje...

A professora fala o nome do filme para Alm2, reforça que possui apenas uma cópia legendada, pergunta para os alunos se eles sabem se o *Datashow* da escola está funcionando. As alunas não teriam como respondê-la, seria uma obrigação da docente verificar se o material para a exibição estaria funcionando. A professora muda de assunto e começa a falar sobre o sinal que demarcaria o final da aula.

Alm6: Então já tá na hora já...

Professora: Porque bateu no recreio antes da hora... tá batendo todo dia 15:20 né?

Alf4: Tá batendo todo dia...

A conversa entre a professora e as alunas demonstram que o sinal da escola não toca regularmente, o que de fato atrapalha o planejamento do professor. Mas faz supor também que a professora já considera a aula terminada.

Alf1: Por quê?

Professora: Levei um susto hoje... tava pegando meus negócios com os mininos do 6ºAno... e bateu!!!

Alf1: É e o recreio só está tendo dez minutos... E eles fecham a porta da sala...

O assunto continua girando em torno do sinal, minutos importantes da aula se perdem, o restante dos alunos conversam, poucas alunas se aglutinam em torno da mesa da professora.

[Conversas paralelas]

Professora: Acabou a aula já...

A professora afirma que a aula já acabou mesmo sem o sinal ter tocado.

{47:00}

[Toca o sinal]

Fim da Aula.

5.3.2.2. Em síntese: Aula 01

A materialização da tríade pedagógica educar, ensinar e formar não se instalou efetivamente na aula. Como foi dito anteriormente, não se buscava aferir, no acompanhamento e análise da aula, que as dimensões da tríade estivessem de modo efetivo e harmonioso dentro da sala de aula. A pretensão da pesquisa foi compreender seu processo de instalação dentro da sala de aula. Nessa aula, o que conseguimos evidenciar é o comprometimento desse processo. A professora inicia a aula sem uma saudação cordial, não sinaliza que será iniciada uma aula de história. Não se cria um ambiente pedagógico que permita lidar com o conhecimento, os alunos conversam, brincam e desafiam a autoridade da professora. As ações de disciplinamento oscilam entre o autoritarismo e o sarcasmo, os alunos não enxergam na docente uma autoridade na condução da sala de aula. Ela não exerce a condução do processo de educar para autonomia pois não cria com eles o ambiente propício para que eles se eduquem. A linguagem falada na sala de aula incorre repetidamente em equívocos linguísticos graves, tanto por parte dos educandos como pela professora. A docente não utiliza de forma correta o idioma, abre mão do seu papel educativo como referência linguística dos alunos. Essa é uma situação especial no nosso processo de pesquisa, não pretendemos discutir o papel da linguagem padrão na sala de aula. Entretanto não podemos deixar de apontar essa situação: No contexto das críticas dirigidas à escola brasileira, hoje, a evidência que os alunos não dominam a língua padrão não é um elemento sem importância. Se os alunos não estão inseridos num ambiente em que essa linguagem não está instalada, eles estão interditados da vivência com ela. Assim não podem apoderarem-se do idioma tal como necessitam na vida social saem em desvantagem para os processos de seleção a emprego e para as oportunidades de continuar os estudos. Em geral, evidenciou-se a “não aula”, a negação do processo ensino-aprendizagem. As informações transmitidas pela professora aos alunos são truncadas, desconexas e não informam nem orientam, pelo contrário, e de fato prejudicam o entendimento e a produção cognitiva. O conhecimento histórico que deveria estar presente em uma aula de

História se perde em fragmentos, bricolagens e informações sem substrato teórico. Os alunos não são levados à reflexão crítica, a História enquanto disciplina se torna um conjunto de cenas a serem contempladas, um elencamento de fatos e eventos sucessivos, na maioria das vezes sem encadeamento sem conectividade epistemológica.

Os termos utilizados pela professora como “repararem”, “esqueminha”, “mapinha”, demonstram a tônica e o sentido da aula, uma aula marcada pelo reducionismo e a simplificação do conhecimento. A aula prometida no título do texto passado no quadro sobre *A Expansão Europeia e a Conquista da América* não ocorre. Aspectos importantes do processo histórico acerca da expansão ultramarina europeia não foram trabalhados, a história é reduzida a eventos apresentados aos alunos de forma desorganizada e desconexa. A professora pareceu querer centrar sua explanação na formação do Estado nacional português, mas as informações transmitidas não possuem substrato histórico para que os alunos entendessem esse processo, a professora coloca situações banais, muitas vezes se precipitando no senso comum. O conteúdo acerca conquista do continente americano não contempla as relações políticas, econômicas e sociais pertinentes a este processo histórico. A fala da professora neste aspecto, é centrada na figura de Cristovão Colombo, apresentado aos alunos como um visionário, um idealista, e o processo histórico envolto nas ações do próprio navegador genovês é simplesmente desconsiderado. Não há um momento para os alunos refletirem, debaterem pensarem, a aula não fomenta a construção do sujeito histórico. A sala de aula se tornar o lugar de “reparar” e não de aprender e de compreender. A substancialidade do conhecimento histórico, das relações sociais, políticas e econômicas se esvaem na ausência de reflexão crítica e na falta de domínio teórico da professora. A aula de história enquanto experiência formativa não corre, pois os alunos são alijados do entendimento do processo histórico enquanto constructo humano, o que se torna um impeditivo para se perceberem como sujeitos-históricos, a construção do conhecimento simplesmente não ocorre. A formação do indivíduo autônomo e pleno é substituída pela semiformação.

5.3.2.3 Análise da Aula 02

Data: 07/11/2012

Após o sinal a professora entra na sala de aula. Os alunos se encontram em pé, conversando, e poucos parecem realmente perceber a entrada da professora.

Início da aula 14: 43

Professora: Pois é já chego mandano sentar...

A frase denota disciplinamento, mas também desalento. Sem cumprimentar o alunos ela explicita um sentimento que também é revelador do que ela tem que fazer: disciplinar, colocar ordem na classe senão não pode dar aula. A frase, como dita, faz suspeitar que a turma está sempre em desordem e que a ação disciplinadora é sempre exigida no começo da aula. A docente deixa claro que os alunos, na maioria das aulas não estão prontos para o início efetivo da mesma, devido a falta de organização da classe. Percebe-se um equívoco linguístico da parte da professora que diz “*mandano*”, ao invés de mandando. Esses equívocos linguísticos atrapalham a ação comunicativa, uma vez que o bem falar não está partido da professora que é a referência linguística. Já mostrado na primeira fala da professora pode fazer suspeitar que ela não terá preocupação com a linguagem na sala de aula,

Alf1: Oi fêssora... tava com saudade!

A Alf1 é cortês na fala com a professora, demonstra apreço pela docente, o que é um aspecto positivo, denota cordialidade na relação entre a aluna e a professora, entretanto, ressalte-se também o modo de expressão: “*fêssora*” e “*tava*”, um descuido com o idioma formal, cabendo a pergunta se ele não deveria estar dentro da sala de aula.

Professora: Hoje é dia de ouvir vocês.

A professora anuncia uma expectativa, a aula deverá transcorrer com os alunos envolvidos com algo que ela quer ouvir, possivelmente algo que estava planejado e a professora anuncia o que espera deles na aula. Ela insere os alunos como atores do processo pedagógico. Tal fato é educativo e pedagógico pois denota a importância da construção do conhecimento a partir da abordagem dos educandos, que de fato estarão na centralidade no processo pedagógico.

Alf1: Fêssora eu adorei o trabalho. Nunca tinha olhado, vou comprar um livro sobre o tema...

A fala da aluna revela sobre o que se assenta a expectativa da professora, os alunos devem apresentar trabalhos. A aluna revela que gostou “*do trabalho*”, então ela fez um trabalho e este seria apresentado na classe. A fala da Alf1 é positiva em relação ao trabalho, que com certeza foi proposto pela professora para a elaboração dos alunos. A temática incitou curiosidade na aluna, que se mostrou aberta para a aprendizagem. Percebe-se que em relação a Alf1 o processo educativo parece se efetivar no que tange à lida com o conhecimento, mas também ter iniciativa própria, procurar um livro sobre o tema a partir de uma atividade proposta em sala de aula é um indicativo de reflexão de autonomia.

Professora: É mesmo?

A fala da professora é lacônica, o tom de pergunta é mais retórico do que de surpresa. Não aproveita a situação para estimular a aluna no próprio processo de aprendizagem. A docente não demonstra interesse em relação a explanação da aluna, não deu chances para a aluna falar mais sobre sua experiência com o trabalho.

Alf2: (Aluna cantando) Quem não tem dinheiro...tem primeiro um cachorro...

Uma aluna canta alto na sala de aula. Tal fato reforça o clima de indisciplina na sala de aula, que o ambiente ainda não está ordenado ao ponto de permitir a lida com o conhecimento.

{00:30}

Alf3: O que que ela falou?
Alf4: Fala Baixo.

Tal trecho expressa conversa entre duas alunas que pela proximidade que se encontravam do gravador, tiveram suas falas destacadas do barulho da sala. Classe continua desordenada, conversas paralelas, alunos em pé brincando e ouvindo música. Não pode-se saber sobre o que as duas alunas conversavam.

Professora: Aqui... o grupo que era dia 31... passou pra hoje...

A professora se referiu ao atraso nas apresentações de trabalho decorrentes de duas aulas não realizadas, uma vez porque a professora ficou doente, e na aula seguinte a escola, estava em recesso devido ao feriado. Dessa forma o primeiro grupo a apresentar o trabalho faria na aula daquele dia.

Alf5: Ah, então a gente encerra sexta feira né?
Professora:-É.
Alf5: (gritando) Uuuu!!!

A Alf5 questiona a professora sobre o dia de apresentação do seu trabalho, uma vez que as datas foram alteradas, devido aos motivos supracitados. A expressão da aluna sugere que no cronograma de apresentação, seu grupo de trabalho apresentaria no último dia. A professora confirma e a aluna sai pela sala comemorando a mudança de data na apresentação do trabalho do seu grupo.

Professora: Vai ser o dia em que a gente não vai ter aula...

A resposta da professora é confusa e ambígua, não se sabe a que ela está se referindo. O que significaria “*vai ser o dia em que a gente não vai ter aula?*” Seria um dia de recesso escolar, ou a docente está considerando as apresentações dos trabalhos em grupo um momento que não se configura como aula? As duas hipóteses levantadas demonstram uma expressão truncada na sua elaboração, que não permite a ação comunicativa de fato. Se a professora estiver referindo-se um recesso, quando os alunos não estarão na escola, para qualquer atividade, o “*vai ser*” fica sem explicação – o que aconteceria em um dia de recesso e que teria relação com as atividades da classe? Ela não deu essa informação. Se ela ainda está respondendo à aluna que quer saber quando vai apresentar o trabalho, quer

dizer que docente considera a apresentação de um trabalho em grupo, como um momento de não aula. Nesse caso ela está desqualificando a produção dos educandos, pois o processo educativo, de formação de indivíduos plenos e esclarecidos também é um processo de autoria, no qual os saberes construídos pelos alunos é parte constitutiva da relação ensino-aprendizagem. O professor, em uma aula que se pretende educativa, não pode se colocar na centralidade das relações com o conhecimento, e sim como mediador. Faz-se importante considerar o saber construído pelos educandos, para partido desses mesmos saber ampliar o conhecimento construído, através da problematização e da reflexão constante, sobretudo tratando-se de uma aula de História.

[Barulho de cadeiras arrastando e falas não captadas]

A sala continua desorganizada o que dificulta o entendimento das falas dos alunos e mesmo da professora, o ambiente ainda não foi devidamente organizado.

Alf6: Então a gente passa pra quarta-feira que vem.

A Alf6 projeta a apresentação do seu grupo para a quarta-feira da outra semana, devido aos atrasos já explicados.

Professora: Primeiro é a criação da Bíblia.

Enunciado confuso proferido pela professora. É difícil saber se a professora fala da criação da Bíblia enquanto processo histórico, ou se trata do tema do primeiro trabalho a ser apresentado. Se ela se refere ao tema do trabalho a ser apresentado, sua forma de expressar é também lacônica, sua expressão não é suficiente para esclarecer os alunos da agenda de apresentação dos trabalhos.

Alf7: É.

A Alf7 responde com uma afirmativa, o que sugere ser o tema do primeiro trabalho a ser apresentado. Tal fala corrobora com o entendimento de que a fala “*primeiro é a criação da Bíblia*” seja de fato a temática da primeira apresentação dos trabalhos em grupo.

{1:00}

Professora: Fala o nome dos integrantes do grupo.

A professora solicita os nomes dos integrantes do grupo para que ela possa anotar.

Alf8: A Alf10 tá tão desesperada...

Alf9: Isso deixa ela engraçada...

Alf10: Ahn? Eu sou desesperada?

Alf11: A fulana e a ciclana do grupo faltaram...

As alunas começam a se organizar na frente da classe para a apresentação do trabalho e falam de como se sentem para a tarefa. A Alf8 refere-se a Alf10 dizendo que ela se encontra nervosa em relação a apresentação do trabalho. Não se sabe o motivo do desespero, do nervosismo da aluna. Uma hipótese concerne à própria apresentação do trabalho, se seria uma atividade nova para os alunos, embora isso pareça improvável uma vez que atividades de grupo são cultivadas na escola como metodologia de ensino, e muito frequentes. A Alf11 ainda informa à professora, que o grupo não está completo, dizendo os nomes das alunas do grupo que não compareceram à aula, portanto não estão presentes na apresentação do trabalho. Pode ser que com isso ela queira dizer à professora que o grupo não está pronto para a apresentação, o que seria uma conduta inadequada, uma vez que a agenda de apresentação já fora estabelecida, isso pode ser um indício que esse grupo de alunos não estaria aceitando o trabalho. Essa situação demanda uma intervenção educativa da professora, seja para garantir o cronograma de apresentações, seja para lembrar aos alunos a responsabilidade assumida por eles e que ela, como professora, vai exigir.

Alf8: Minha mãe falou que é desesperada.

Alf12: Minha mãe é assim também.

Alf11: A Fulana faltou.

O assunto do desespero continua sendo a tônica da conversa. O motivo do desespero ainda não está claro, a conversa entre as alunas é informal enquanto se fala do sentimento gente ao trabalho impede que seja iniciada a atividade pedagógica, apresentar o trabalho. A Alf11 reforça que uma integrante do grupo faltou, o que poderia comprometer a apresentação do trabalho pelo grupo. Ou é um pedido de desculpas para eventuais problemas na apresentação ou uma tentativa de negociação com a professora para a apresentação.

Alf10: Não é pra sentá não?

{01:30}

Professora: Alf13 vão sentar direito aí?! Pernão no meio do caminho...

A Alf10 tenta uma atitude disciplinamento em relação a uma aluna que está atrapalhando o início da apresentação do trabalho, o que de fato caberia à professora. A professora entende a intervenção da aluna e pede a aluna para A Alf13 para se sentar de forma correta, condizente com a sala de aula. Só que a professora utiliza neste disciplinamento uma linguagem irônica, o termo *pernão*. O professor na teoria pedagógica é o condutor do processo pedagógico, dessa forma espera-se dele uma atitude educativa e orientadora. Termos jocosos não são educativos, e não contribuem para a educação e a formação do educando. A professora neste momento, mesmo com a linguagem imprópria, assume seu papel de educadora ao dizer à aluna que sua conduta era imprópria no ambiente. Mas as situações anteriores que mostravam os alunos com condutas não favoráveis para transcorrer na aula o que fora previsto, ela as ignora.

Alf13: Fêssora eu não trouxe o livro.

Professora: Mas eu não vou dar exercício hoje né. Vou dar só se vocês quiserem...

A Alf13 apresenta um assunto que não possuía relação com o estabelecido para a aula, que seria a apresentação do trabalho em grupo. A professora primeiramente afirma que não utilizaria o livro para atividades naquela aula, com isso ela educa o aluno lembrando a ele que nas atividades do dia o livro não é necessário, na expressão está contida a recomendação para que ele se inteire do que está previsto para a aula. Mas logo depois a fala da professora expressa uma contradição, dizendo que iria dar atividade “*só se vocês quiserem*” ela nega que há uma atividade programada. A segunda fala da professora leva a duas hipóteses. A primeira seria a falta de planejamento por parte da professora, ou uma mudança na dinâmica da aula, mediante a escolha dos alunos, de naquela aula fazerem ou não atividade, se houvesse tempo. De qualquer forma é uma posição dúbia, confusa para que os alunos entendam o que fazer na aula e, além disso o que pode ser

entendido, como uma postura na qual a professora não percebe que ela deve ser a condutora do processo pedagógico.

Alf14: Professora aqui!

Alf15: Não, vamô conversar melhor.

A Alf14 chama a professora, mas logo é impedida pela Alf15. Parece que ela quer resolver algum ponto com Alf4 antes que esta aborde a professora, mas que não se torna claro na fala, com a Alf14, Existe a hipótese de uma queixa da Alf14 em relação a Alf15 a ser feita para a professora. O que de fato sugere que há uma crise de relações interpessoais entre as duas alunas, cujo motivo não pode ser aferido.

Professora: Se terminar as apresentações rápido, ai nós vamos fazer algumas atividades.

A professora não confere atenção ao debate entre a Alf14 e a Alf15, e afirma que—todas as apresentações de trabalho que aconteceriam naquela aula e que transcorressem rapidamente, a turma faria ainda algumas atividades. O termo rápido proferido pela professora carece análise. O que seria “*rápido*”? Seria apresentar em tempo hábil, ou apresentar apressadamente? Uma aula quando planejada devidamente, espera-se no mínimo o controle do tempo referente às atividades ministradas. Mas considerar que os trabalhos sejam apresentados de modo rápido sugere que ela dá pouco valor à apresentação dos trabalhos como também o que os alunos produziram. Apresentar rápido significa dar valor ao controle do tempo independente da qualidade e de questões de um debate que, desejavelmente, deveria ser instalado com as escolhas e informações demonstradas pelos grupos na apresentação.

Alf14: Professora aqui eu fiquei com essa parte...

A Alf14 tenta mostrar a sua parte do trabalho para a professora. Com a expressão “*eu fiquei com essa parte*”, a aluna quer reforçar para a professora que ao menos a parte dela acerca do trabalho está feita. O trabalho em grupo distribuído em partes feitas por diferentes alunos, como sugere a fala da aluna, resulta em um mosaico, na qual a temática é dividida em partes, e depois montadas, sem a preocupação de uma lógica encadeadora. O trabalho perde sua dimensão

educativa, no que concerne ao trabalho que se sustente na reflexão coletiva, na socialização da produção do conhecimento. O trabalho em grupo dessa forma perde o seu cerne pedagógico. Mas a professora não reage aceitando como natural esse modo de trabalho em grupo e, se ela não percebe o equívoco do trabalho para aproveitar a oportunidade para discutir a situação com os alunos, ela não os educa, e não lhes oferece a oportunidade de uma lida frutífera com o conhecimento. A dimensão revelada na modalidade trabalho de grupo se esgota no fazer tarefas divididas no grupo.

Alf11: Que atividade?
 Professora: Pra esquentar... o

A Alf11 questiona a professora acerca de qual seria a atividade, e a professora responde laconicamente “*pra esquentar*”. A fala da professora não é esclarecedora, não estabelece uma ação comunicativa, não é elucidativa ou explicativa para os alunos.

[Barulho do gravador caindo]
 Alf: Ahhh. Nuu, peguei!!!
 Profesora: Nuu, cadê ocê, será que desligou?

O gravador que estava na mesa da professora é derrubado sem querer. A expressão “*nuu*” é interessante para a percepção de como a professora interioriza a linguagem dos alunos quando ela emite surpresa ou susto diante do ocorrido. A linguagem é um elemento importante na ação comunicativa entre professor e alunos. O professor ao utilizar a linguagem dos alunos tenta muitas vezes criar uma zona de aproximação entre ele e os alunos. Tal fato pode denotar um clima de camaradagem, mas que pode propiciar a perda da autoridade. A aproximação demasiada, pode incidir em perdas pedagógicas, sobretudo no que tange a aquisição das normas cultas da língua por parte dos alunos, uma vez que o docente é referencia linguística, e a sala de aula é o lugar das referências de crescimento.

Alf11: Professora...

A Alf11 chama a professora, que não responde.

Professora: Tem que ficar deitado mesmo?

(Nota: Sobre a posição do gravador).

Alf11- Professora!!!

A Alf11 chama a professora novamente, que outra vez não responde.

{2:00}

Alm1: Vai entrar agora?

Alf16: Não a gente tinha falado naquele dia.

Alm1: Mas eu não coloquei o nome dela não. Pra professora não...

Alm2: fulana, fulana, fulanaa!!!!

Alf17: Que véi... dez reais!

Alf16: Coloca a fulana no grupo.

Os alunos próximos ao gravador debatem sobre colocar o nome de uma colega ou não no trabalho. A hipótese que pode ser aventada seria que a aluna em questão não contribuiu na elaboração do trabalho. Alguns alunos defendem que o nome dessa aluna seja colocado no trabalho, outros alunos parecem não ser favoráveis. A postura dos alunos denota improviso, apresenta uma ideia que não houve ajuste anterior. Alunos que não são do grupo também entram no debate. A sala continua desorganizada. Torna-se patente que o importante são os pontos a serem obtidos na apresentação do trabalho, por isso a importância do nome estar no grupo. Reforça que o trabalho em grupo, não é uma atividade pedagógica em grupo, mas sim uma bricolagem de informações, a confecção é individual, não coletiva. A professora não intervém, ela ignora a situação e assim, mais uma vez não educa.

[Barulho, muitas conversas paralelas]

Professora: Se vocês quiserem fechar a porta, por causa do barulho...

Alf17: Ô Alf fecha aí a porta...

A professora pede para que a porta da sala seja fechada, para que o barulho externo não atrapalhe a apresentação dos trabalhos.

Alf16: Acho que esqueci...

A Alf16 conversa com seus colegas de grupo algo referente ao trabalho, mas não fica claro exatamente sobre o que seja.

Professora: Agora aqui dentro também... pra gente poder ouvir o grupo falando... pra avaliar, tá?

A frase da professora é truncada, de difícil entendimento. Após a porta da sala ser fechada ela sugere que há necessidade de silêncio também dentro da sala de aula, para não atrapalhar o grupo que apresentará o trabalho. Ela anuncia que a apresentação do trabalho será avaliada. A avaliação nesse sentido seria acerca da apresentação oral do grupo referente a temática do trabalho.

Alf16: Tem que acrescentar...
 Professora- Fulana que eu tenho que acrescentar aqui?
 Alf16- É...

A Alf16 pede para a professora acrescentar mais o nome de um aluno no grupo. A professora não questiona porque a aluna está sendo inserida no grupo naquele momento, a professora não procura exercer o seu papel de docente e verificar porque no momento da apresentação do trabalho, mais uma aluna está sendo inserida no grupo. A professora ignora a situação criada, não educa os alunos.

{3:00}

Alf16: Deixa eu só falar uma coisa? Eu fico indignada com igreja!
 Professora: Você fica indignada como?
 Alf16: Fêssora eu fiquei indignada... cê tá precisando de ajuda, a única derrota que eles tem é e ai mata eles...
 Alf17: Porque será?

A Alf16 pede a palavra e pede para falar algo, diz que fica “*indignada com a igreja*”, a professora pergunta o motivo da indignação. A resposta da aluna é truncada e desconexa. Não é possível entender o que a aluna quer dizer, a fala representa um anacoluto, não possui sentido semântico. Uma aluna questiona o porquê da indignação da colega, sinal que também não entendeu o motivo da indignação em relação à igreja. A professora não estimulou a aluna a falar os motivos, trazer para o grupo as informações que a fizeram estar indignada. A pergunta da professora “*você fica indignada como*” é apenas retórica.

[Muita conversas paralelas]

Apesar do grupo já estar postado à frente da classe para a apresentação, a turma continua desorganizada. Não há ainda ambiente para a apresentação de um trabalho e para a lida com o conhecimento. A professora não intervém de forma patente na condução da turma na lida como o conhecimento.

Professora: Fala alto tá. Pensa que ocês tá no vestibular...

Alf17: Que vestibular?

Professora: Calma minha filha, relaxa...

A professora pede para as alunas que irão apresentar o trabalho falem alto, como se elas estivessem no vestibular. Não existe conexão entre falar alto na apresentação de trabalho e o vestibular. O que ela pretende não fica claro os alunos devem falar alto para serem ouvidos e ao falar devem mostrar conhecimento tal como o exigido no vestibular? A fala da professora é confusa. Percebe-se na expressão “*pensa que ocês tá no vestibular*”, uma importância demasiada dada ao vestibular, como se a principal finalidade do processo educativo fosse o vestibular. A educação objetiva a formação plena dos indivíduos, a autonomia, o domínio de competências cognitivas que permitam a esses mesmo indivíduos sua inserção no corpo social enquanto sujeito esclarecido. A fala da professora confere uma maior importância a avaliação performática que se configura o vestibular em relação ao processo formativo que de fato é objetivo primaz da educação. Não se pode ignorar além dos equívocos linguísticos na expressão da professora que continua não demonstrando zelo com o idioma.

Alf16: Boa tarde!

Alf17: Boa tarde!

{03:30}

Já foram transcorridos mais de três minutos da aula e esta efetivamente ainda não começou, até agora o que se configura como aula é uma conversa sobre um trabalho a ser apresentado. Se a lida com o conhecimento nesta aula se faria através da apresentação dos grupos, onde seria mostrado que o grupo produziu, ainda não houve aula.

Alf17: Pode começar?

Alf18: Não.

Alf16: Pega o canetão... escreve aí.

As alunas do grupo cumprimentam a turma para iniciar a apresentação. A Alf17 pergunta ao grupo se elas já podem começar. Na verdade a Alf17 queria saber se já estava tudo em ordem, para o começo da apresentação. A Alf18 responde que não, dando a ideia que falta algo de fato para o início. A Alf16 utiliza a expressão *pega o canetão... escreve aí*, na verdade ele sugere que a colega escreva o tema do trabalho no quadro, para a visualização da turma e da professora. Canetão é o marcador de quadro.

Professora: É o nome do negocio gente...

A professora reforça que o título do trabalho deva ser escrito no quadro mas sua fala é imprópria. Ela utiliza o termo “*negócio*” para se referir ao trabalho e com esta expressão ela desqualifica o trabalho como atividade pedagógica. “*Negócio*” é um termo genérico, não educativo, denota um certo desdém com a atividade pedagógica e com a lida com o conhecimento. Banaliza-se o trabalho como exercício pedagógico, e como fruto da experiência dos educandos.

Alf3: Professora o trabalho é pra quarta feira?

Uma aluna de outro grupo pergunta sobre a data do trabalho do seu grupo em meio ao inicio da apresentação das colegas do outro grupo. A sala de aula continua desorganizada e a professora não toma nenhuma atitude organizativa.

Alf16: É isso que eu ia falar...

A Alf16 se refere à necessidade de escrever o tema do grupo no quadro, para que todos sejam informados sobre o que o trabalho se trata.

Alf17: Eu sou tímida...

Alf16: Eu sou santa...

Alf 17: Eu também... sou tímida...

{4:00}

Alf18: Professora num caiu...

As alunas, apesar de já estarem organizadas para apresentar o trabalho brincam, e não iniciam de fato a apresentação. Parece que elas tentam protelar o início efetivo da apresentação do trabalho.

Alf19: Quer que eu escrevo?
Alf18: Escreve, sua letra é bonita...
Alf16: Vai lá fulana... gata...

As alunas continuam protelando o início da apresentação. Duas hipóteses podem ser levantadas neste momento. Seria uma tentativa de recusa à aula, através das brincadeiras e condutas que atrasam o início do trabalho ou seria uma insegurança em relação a apresentação do trabalho? Mas a professora não intervém, ela não cobra das alunas o cumprimento da tarefa e permite que o tempo continue a passar sem que a aula se efetive. Ela não educa e nem conduz a classe para a lida com o conhecimento.

[Conversas paralelas entre os alunos]
Alf5: Professora você fez chamada? Eu tô com quinze faltas...
Professora: Nossa Senhora!!!

A Alf5 pergunta se a professora fez chamada, com um tom de preocupação. A professora responde com uma expressão que considera preocupante a situação da aluna, na linguagem cotidiana a expressão “*Nossa Senhora!!!*” denota preocupação. Mas tem também o tom lacônico, ela na incentiva a continuidade da questão da aluna.

Alm3: Tá subindo o morro!
Alf17: Ó o morro subindo!
Alf18: Eu descia...
Alf19: Ó nem vi...
Professora: Tá bom gente!

As alunas se referem à escrita torta da Alf19 no quadro. A professora se impacienta, quer que as alunas comecem rapidamente a explanação. O tom de voz da professora é de saturação, denotativa de não quer que continue na classe a confusão, ela tenta disciplinamento. A docente quer que as alunas parem de

subterfúgios e iniciem a apresentação. Nesse sentido a postura das alunas do grupo pode ser entendida como uma tentativa de negação a aula³⁶.

Alf19: Bíblia é com...
 Alf18: B maiúsculo.
 Alf17: Viu, falei?
 Alf19: Só fazer mais uma bolinha...
 Professora- Tá bom gente!! Nossa Senhora!!!

As alunas continuam protelando o início da apresentação. A professora mais uma vez demonstra insatisfação com a postura das alunas, retardando o início da apresentação. O tom das alunas é de galhofa, sarcasmo. As discentes não estão levando a sério a atividade pedagógica proposta, estão brincando, protelando o início do trabalho.

Alf18: Três horas pra escrever a criação da Bíblia...
 Alf17: Uma hora depois...
 Alf16= Ah tá bom. Vai lá...

As alunas continuam brincando e não iniciam efetivamente a apresentação do trabalho cujo o tema seria *A criação da Bíblia*. Elas brincam com tempo para escrever o título do trabalho no quadro.

{5:00}

Alf16= Então vamo falá a criação da . que o Bíblia.
 Alf20= Fala um pouco mais alto... por favor...
 Alf16= Professora!!! Vou começar a gaguejar...
 Professora: Num tem problema não...

A Alf16 com uma linguagem truncada começa a apresentação do trabalho com a expressão “*então vamo falá a criação da Bíblia*”. A aluna não diz nós vamos falar sobre a criação da Bíblia. A fala da aluna possui equívocos linguísticos patentes, que deveriam ser corrigidos pela professora em uma ação de fato pedagógica. Mas ela também usou a expressão indevida “*num*” lugar de não.

Alf16: Ai meu Deus.
 Alf17: Pode falar?
 Alf20: Mais alto.

³⁶ Quando a aula em seu cerne pedagógico, de promoção da educação, do ensino e da formação não se efetiva, sendo substituída pela não aula, ou seja, pela não promoção da aula educativa.

A Alf16 demonstra nervosismo, ou falta de preparação ao começar apresentar o trabalho. A Alf17 pergunta a Alf16 se pode explicar no lugar dela. A sala continua ruidosa, muitos alunos não prestam atenção nas colegas. A Alf20 pede para as colegas falarem mais alto, pois não está conseguindo escutar.

Alf17: É a Bíblia foi escrita por líderes religiosos... diretamente interligados por Deus...

Evidencia-se um problema de informação patente. A informação é truncada, desconexa não estabelece uma comunicação viável. O termo “*interligados*” é confuso não explica. A expressão “*líderes religiosos*” também deveria ser problematizado pela professora, qual seria conceito de líderes religiosos. Falta intervenção pedagógica, falta mediação didática no que tange ao esclarecimento das informações veiculadas pela aluna.

Alf20: Cala a boca!!

A Alf20 tenta disciplinar a turma, uma vez que as conversas paralelas são excessivas. A professora a quem cabia a intervenção de disciplinamento no intuito de propiciar um ambiente para a formação educativa mantém-se calada.

Alf17: É este texto tem valor sagrado para o cristianismo. A primeira vez que a Bíblia foi usada, foi por um patriarca que... no início a Bíblia diz que a terra estava uniforme e vazia, sem vidas e cobertas por trevas. Não tinha nem um vestígio de luz. Aí com o passar do tempo, Deus forma o universo é...deu luz pra dissipar as trevas e encheu a terra de seres vivos. Criou dia e a noite...

Anuncia-se que a temática do trabalho seria sobre *A criação da Bíblia*, mas a aluna começa a tratar de assuntos pertinentes a Bíblia enquanto um livro teológico. Não apresenta os arcabouços históricos que fundamentam a Bíblia enquanto obra. A professora não intervém pedagogicamente neste aspecto, na tentativa de historicizar a construção da Bíblia como um livro, ou conjunto de livros. As informações não são trabalhadas em termos históricos, não há a lida com o conhecimento histórico.

(Nota: A reprodução do texto da revista ofertado pela professora ao grupo, que serviu de base para a elaboração do trabalho está no ANEXO C).

Alf16: Autoria coletiva, hoje em dia é fácil identificar o autor de um livro, pois geralmente o nome está na capa...

A Alf16 interrompe a colega e muda o assunto, falando sobre autoria coletiva. A fala da aluna é desconexa, não possui encadeamento com explanação anterior da sua colega. O trabalho em grupo na sala de aula se materializa como uma bricolagem, e não como uma construção coletiva.

Professora: Fala um pouquinho mais devagar e mais alto pra mim ouvir.

A professora pede para o grupo falar mais alto, pois ela não está escutando a apresentação. Ela não interfere pedagogicamente, ela não faz uma intervenção do ponto de vista do ensino de História, sobre a história da Bíblia ou de sua produção, ela não aponta ao grupo que as informações estão confusas e não pede esclarecimentos sobre as informações desconexas que eles apresentam. Ela utiliza a expressão “*pra mim ouvir*”, um equívoco linguístico grave. Salienta-se outra vez que a professora é referencia linguística para os alunos, e a sala de aula deveria ser o lócus de cultivo do bem falar, da utilização correta da língua. A repetição contínua de equívocos linguísticos incide negativamente no aprendizado e na formação dos alunos, que reproduzem estes mesmos equívocos.

Alf13: Ah eu queria ter pegado este tema...

A Alf 13 por algum motivo gosta da temática e afirma que gostaria de ter elaborado seu trabalho sobre ele.

Alf17: Calma.

Alf 17 pede calma a professora.

Alf16: Hoje em dia é fácil identificar o autor de um livro, pois geralmente o nome está na capa. No caso da Bíblia é muito mais complicado, pois além de ter sido escrita por vários é ...sua reunião em pergaminhos é ...demorou-se séculos...

Alf16: Ai professora eu não vou conseguir...

A fala continua desconexa, a Alf16 se mostra nervosa não consegue concatenar as ideias, não consegue conferir inteligibilidade à sua fala. As informações não são encadeadas, são proferidas sem conexão, o que dificulta o

entendimento da explanação. A aluna continua nervosa, insegura, sem domínio do tema, parece não ter se preparado devidamente para a apresentação.

[Gargalhadas da turma]
Professora- Para gente!!!

A turma começa a debochar da situação, a professora intervém de forma disciplinadora ela percebe que precisa criar um ambiente propício para a apresentação do trabalho e para a lida com o conhecimento.

Professora: Põe o papel em cima da mesa aqui...

A professora pede para que Alf16 coloque o papel que referenciava a sua explanação em cima da mesa dela e com isso parece sugerir que vai avaliar o texto escrito, portanto ser uma tentativa de tranquilizar a aluna sobre o valor da nota que não seria aferida apenas com a apresentação oral.

Alf16: Espera...
Alf17: Ela já tá nervosa e vocês ficam rindo...
Alf16: Ai ai fêssora... eu não vou conseguir...
Alf17: Para com isso...

A Alf16 tenta se acalmar, mas em seguida afirma que não irá conseguir concluir a apresentação. A Alf17 critica os colegas que estão rindo da insegurança da colega. Boa parcela da turma é desrespeitosa, não reconhecendo no grupo a autoridade condutora da aula, naquele momento.

Professora: Já tava conseguindo!

A professora incentiva a Alf16, mas ela fica nervosa e senta no seu lugar, demonstrando que não iria prosseguir com a apresentação. O incentivo pode ser enxergado como um reforço positivo, o que de fato é uma atitude pedagógica.

Alf15: Pode ir falando com ela?
Alf17: Professora...
Professora: Você quer ajudar ela?
Alf17: Quero ajudar a Alf16. Alf16 volta.
Alf15: É deixa de ser feia!
Alf17: Vem cá sô!

Alf18: Ela tá chorando?

A Alf15 ao perguntar “*pode ir falando com ela*” de fato quer ajudar a colega na explanação. A Alf17 também quer auxiliar a Alf16 em sua apresentação. A aula se torna ainda mais tumultuada, turma se dispersam e o grupo responsável pela apresentação do trabalho tenta se organizar.

Professora: Gente vocês estão piores que o 6ºAno. Gente vocês nunca fizeram este tipo de trabalho não?

A infantilização dos alunos é recorrente. A professora ao tentar disciplinar estabelece comparativos indevidos, que desqualificam o aluno, o que de fato configura-se como um reforço negativo. A fala da professora não é educativa e sim depreciativa, pois não leva os alunos ao entendimento, ao esclarecimento. A pergunta “*vocês nunca fizeram este tipo de trabalho não*”, parece ambígua, ao mesmo tempo retórica, o que seria uma forma de disciplinamento tácito e ao mesmo tempo questionadora no que concerne a natureza de um trabalho apresentado oralmente. É difícil supor que a classe nunca apresentou trabalho antes, a professora deve saber disso, o que torna sua pergunta retórica.

Alf17: Professora... mas sempre da vergonha ué!

Alf18: É...

[Conversas paralelas]

Alf18: Eu não vou falar no lugar dela não.

Professora: Ô Alf18, fala no lugar dela então ajuda aí...

As alunas respondem que estão acostumadas com aquele tipo de trabalho, apresentar oralmente, mas que isso não impede uma certa timidez. Uma hipótese seria que essa timidez, seja de fato fruto de uma preparação não condizente, de uma falta de articulação na confecção do trabalho. As conversas paralelas são muitas, a professora pede para a Alf18 falar no lugar da Alf16. De fato em um trabalho em grupo, alunos não são substituíveis, a atitude da professora não é pedagógica, a interferência da docente na dinâmica do grupo não é educativa, pois não contempla sanar as dificuldades apresentadas pelo grupo, ela simplesmente no momento da apresentação solicita que uma aluna fale pela outra. O trabalho em grupo perde seu cerne educativo no que tange a uma produção coletiva, na qual os

alunos dominem todas as etapas do processo. O trabalho em grupo não pode ser enxergado de forma fragmentaria, como uma colcha de retalhos.

{10:00}

Alf18: Senhor da Glória... eu vou falar o que eu sei sobre os capítulos...sobre os livros. O que não é muito não...

Alf17: Pode ser, vem pra cá...

Professora: Que é o que ela tá falando mesmo? Que foi escrito por varias pessoas?

Alf18: É...

Professora: Que pra descobrir os autores foi muito difícil, que demorou séculos e séculos pra ficar pronta...

A Alf18 toma a palavra e começa a falar sobre os diversos autores da Bíblia, retoma a questão da autoria coletiva, dos diversos capítulos ou livros da Bíblia. A professora parece estar interessada apenas que os alunos explanem, sem estabelecer de fato a mediação pedagógica do conhecimento histórico, não intervém nas falas das alunas, não problematiza questões, e nem esclarece conceitos. O interessante é apenas a exposição oral, pela mera exposição oral.

Alf16: Eu não consigo... nó...

A Alf16 continua insegura e afirmando que não conseguirá apresentar.

Alf18: Pois é. É o seguinte a Bíblia foi escrita com vários livros e ela não fala, não é toda Bíblia... por exemplo a minha Bíblia no inicio de cada livro fala o autor da Bíblia...mas não são todas as Bíblias que tem, né por exemplo, a Bíblia original...lá dos tempos de Jesus, ela realmente não foi é...não tinha o nome do autor né...

A fala da Alf18 é confusa. A aluna tenta falar acerca dos vários livros da Bíblia, que de fato seria uma compilação de vários livros. A fala é confusa, não é explicativa. A aluna coloca uma informação importante sobre a existência de diferentes versões da Bíblia e esse seria um momento propício para discussão da mesma como documento histórico, mas a professora permite que essa informação permaneça no senso comum.

Professora: Tem registros de antes de Jesus...

A professora intervém, mas não de forma pedagógica, ela utiliza a expressão “*tem registros de antes de Jesus*”. A intervenção não é educativa, a informação não é esclarecedora. A professora não estabelece a mediação do conhecimento. O próprio conceito de tempo histórico poderia ser problematizado pela professora. De fato as aulas são pautadas pelo reparar, e não pelo formar, pelo aprender pelo refletir.

Alf18: É até de antes de Jesus, no Antigo Testamento, só que é o seguinte, quase todos os livros da Bíblia no início fala quem ta falando, por exemplo, em Coríntios fala “eu Paulo vos escrevo”, entendeu? Então em quase todos os livros da Bíblia, no início sim vai ter. O único livro que o autor é desconhecido é Hebreus que até hoje tem pessoas que duvidam de algum profeta ter escrito, mas não tem certeza de quem escreveu.

A Alf18 procura clarear alguns aspectos acerca da autoria de alguns livros bíblicos. A aluna dessa vez consegue encadear o raciocínio da sua explanação mas sua expressão linguística não é correta.

[Palmas]

Os alunos parecem entender a fala da colega e batem palmas em um sinal de aprovação.

Alf16: Vou começar de novo. Hoje em dia é fácil identificar o autor de um livro, pois geralmente o nome está na capa. No caso da Bíblia é muito mais complicado, pois antigamente além de ter sido escrita por vários pessoas... ela... sua reunião em pergaminhos demorava séculos. Os escribas escreviam manualmente e ficavam à vontade para fazer alterações necessárias que eles acharem, que não tinha ninguém regulando, eles falavam, eles copiavam o que eles achavam certo. Aí fêssora... tem uma parte que fala assim... aí também era muito repetitivo o que eles falavam.. .aí ficava repetido... aí eu vô ler duas frases da Bíblia que esta uma perto da outra... que está praticamente igual. Que é aqui ó “Deus viu que a maldade do homem era grande sobre a terra e que era continuamente mal todo digno do seu coração.” Aí a outra é assim: “Deus viu a terra estava pervertida porque toda a carne tinha uma conduta perversa sobre a terra”... aí então seria uma fusão de duas narrativas sobre... como posso falar? Sobre o mesmo tema. Só isso...

A Alf16 começa a ler um papel que estava de sua posse. Ela tenta explicar a diversidade de transcrições e traduções acerca dos textos da Bíblia por serem textos milenares. A aluna procura estabelecer um comparativo entre dois trechos da Bíblia, mas não é elucidativa neste propósito. Ela não consegue concatenar as ideias e

explicitar seus objetivos. A professora deveria intervir pedagogicamente para discernir acerca dos fatos expostos pela aluna. Alguns conceitos históricos como escribas não são elucidados em seu cerne histórico, o que dificulta o entendimento pelos alunos. Nitidamente o grupo não se preparou para a apresentação, as alunas não investigaram conceitos, apenas reproduziram com dificuldade o material fornecido pela professora para a apresentação do trabalho em grupo.

Alf19: O nome de onde estava escrito os textos da Bíblia chama papilo... papilo... é um verdadeiro tesouro arqueológico e...e ele tá guardado na biblioteca de universidade la da Inglaterra. Geralmente assim, o que está escrito no papilo... é os dez mandamentos e alguns versos do livro de deuterônimo. Que são separadamente formam quatro fragmentos e juntos são vinte e quatro linhas escrito a mão. O autor desconhecido...

A Alf19 apresenta uma explanação confusa acerca dos escritos bíblicos. Ela utiliza o termo *papilo* quando o correto seria *papiro*. O conceito de papiro, relevante par o entendimento da aula é perdido, não é elucidado. A aluna não consegue discernir que o papiro é um material para a escrita, proveniente de uma planta, portanto muitos documentos antigos foram escritos em papiro. Os conceitos não são esclarecidos, não há intervenção da professora, as informações são transmitidas recheadas de equívocos linguísticos e históricos.

[Fala dos integrantes do grupo não captadas pelo gravador]
Alf20: Uma das primeiras respostas dos cristãos...ai...

A Alf20 também se apresenta nervosa, não consegue terminar a frase.

Professora: Esquece o resto da turma. Eu é que vou avaliar vocês. Fala pra mim o que você entendeu. Você pode ate ler e depois explica pra nós.

A professora procura acalmar a Alf20, reforçando que a avaliação será feita por ela, portanto a aluna deverá falar para ela. Ora, trata-se de uma apresentação para a professora e para turma, faz-se importante que os demais alunos também entendam a explanação do grupo. O conhecimento deve neste contexto ser socializado com toda a classe e não apenas com a professora. Nesse momento a professora educa e assume que o conhecimento é importante como fruto do trabalho de grupo, as alunas devem mostrar o que aprenderam e devem se esquecer da apreciação da turma pois este papel é dela.

{12:00}

Alf16: Lê em voz alta então...

Professora: Lê em voz alta mesmo...

A professora reforça para a aluna que ela deve ler em voz alta, parece que a professora considera a leitura como apresentação do trabalho.

Alf20: Uma das primeiras respostas dos primeiros cristãos foi habilidosa. As antigas escrituras tinha validade...

Professora: Mais alto!

Alf20: Uma das primeiras respostas dos primeiros cristãos não podia ser mais habilidosa. As antigas escrituras tinha validade como aquelas...

A Alf16 sugere a Alf20 que ela leia. A professora recomenda que a aluna leia também. Valoriza-se a oralidade, e não a produção do conhecimento, o importante é falar, não interessa se entendeu o que está sendo falado, o que está sendo avaliado é meramente a fala dos alunos, independente das informações veiculadas e do conhecimento produzido. A informação lida pelo aluno é confusa e a professora permite que fique assim estabelecida como algo correto e claro. Como as escrituras tinha validade? Que validade? Além disso a alunas e expressa com erro de concordância que também não é corrigido.

Professora: Só esse pedacinho?

A professora contesta o tamanho da explanação, refere-se a ela como “pedacinho”. Em momento algum há a problematização daquilo que foi explanado. A aula não se configura como uma prática educativa, a reflexão até este momento é perdida, a formação de sujeitos históricos e críticos não se traduz como uma práxis efetiva nesta aula.

Alf18: Que que cê entendeu?

Professora: Que que cê entendeu pra falar pra nós. Tem que falar um pouquinho mais alto. Fala só o que você entendeu, se é pouquinho é fácil.

A pergunta da professora é truncada, e com equívocos linguísticos em seu discurso. A professora percebe as informações desconexas na fala da aluna, e pede

para ela explicar o que entendeu. A atitude da professora é educativa, pois incita a reflexão por parte da educanda, e não a mera reprodução.

{13:00}

[Muito barulho e conversas paralelas]

Professora: Vocês não tinham que falar do Novo Testamento não? Ah é as meninas que faltaram né...

Alf17: Também é...

Alf16: Aí tem mais dois temas...

Professora: Porque é o seguinte... vocês falaram sobre o Antigo Testamento...

A noção de trabalho em grupo lembra uma colcha de retalhos. Não há autoria coletiva, apenas são ajuntadas informações fragmentadas. O trabalho em grupo perde seu caráter didático-pedagógico, de uma atividade construída coletivamente, na qual todos os alunos detêm o conhecimento do processo de produção do conhecimento. A fala da professora “*ah é as meninas que faltaram né*” reforça essa perspectiva equivocada e fragmentária acerca do trabalho em grupo, e parece considerar correta essa configuração. Cada um faz a sua parte e depois ocorre a compilação dos fragmentos. Tal prática não é educativa, pois perde-se a essência, o todo representa a soma das partes, apenas quando essas partes são concatenadas, encadeadas pedagogicamente no processo de construção cognitiva poder-se-ia falar de que o trabalho de grupo conduziu as alunas a terem acesso ao conhecimento.

Alf16: Hãhã...,eu fiquei com autoria coletiva...

Professora: Então é das meninas que faltaram...

Alf16: É... ficou uma folha pra cada um...

A fala da Alf16 corrobora com a noção equivocada e fragmentária de trabalho em grupo. A professora não aproveita a oportunidade para de fato educar, e ensinar como um trabalho em grupo deve ser elaborado. Para ela é natural que, se faltaram alunas, parte do trabalho não seria apresentado. Não há intervenção pedagógica nesse sentido, dessa forma também não há formação.

Professora: Tinha que ter pego e trazido mesmo que elas não vieram...essa é a parte...

A fala da professora é truncada, o seu discurso não estabelece orientações pedagógicas. Mesmo a intervenção para apontar a falta de partes no trabalho não considera equívoco que o trabalho de grupo seja apenas uma montagem de episódios do tema assumidos por cada aluno, não haveria problema se a parte do outro tivesse sido anexada, reunida e lida por alguém outro aquele que o produziu, o importante são as partes reunidas e apresentadas. Os equívocos linguísticos atrapalham a compreensão. A professora corrobora com uma noção fragmentária de trabalho em grupo, sobretudo, através da expressão “*essa é a parte*”. Evidencia-se a falta de conhecimento pedagógico da docente no que tange a elaboração de um trabalho em grupo como metodologia de aprendizagem, de acesso ao conhecimento.

Alf17: Mas a gente nem sabia...

Alf16: Professora é porque a gente deu uma folha pra cada e falou isso ai você estuda na sua casa aí quando chegar na sala você lê. Aí elas levaram...

As alunas, primeiro parece que querem se desculpar, não sabiam que as colegas faltariam, mas depois confirmam com naturalidade o trabalho de grupo como montagem. Fica evidente que os alunos não receberam uma orientação para busca autônoma da informação, eles receberam textos da professora e com eles trabalharam. Entenderam que deveriam ler os textos e apresentar em classe as informações. Se assim entenderam, podemos supor que isto foi uma orientação da professora e também que é assim que eles entendem trabalho em grupo, foi assim que aprenderam a fazer.

Professora: Vocês deveriam ter reunido...organizado aqui em sala e ensaiado pra falar.

A professora atenta para uma orientação necessária o grupo, procura enfatizar na fala a importância da reunião para a confecção do trabalho, o que pode ser denotativo de uma autoria coletiva. A expressão “*ensaiado pra falar*” não é pedagógica, não trata-se de ensaiar, trata-se de discutir, refletir e aprender. O termo “*ensaiar*” incorre numa perspectiva equivocada do que seria a exposição oral de um trabalho em grupo. Uma apresentação ensaiada é uma apresentação representada, na qual o conhecimento em seu cerne constitutivo não se faz intrínseco, pois a

reprodução toma o lugar da aprendizagem. Apenas a performance é importante, como por exemplo falar alto e não ter vergonha para falar, como algumas vezes foi explicitado em expressões das alunas e da própria professora.

Alf16: A gente ensaiou... só que não dava tempo!

A Alf16 reforça o entendimento equivocado da apresentação de um trabalho, a noção de ensaio de representação.

Professora: Pois é... quando o professor falta o que vocês fazem?

A professora se refere a última aula quando por motivos médicos não compareceu. Ela questiona os alunos acerca do que foi feito neste tempo sem a presença da docente em sala de aula. Tal postura caracteriza disciplinamento, a professora procura chamar a atenção dos educandos que o ambiente da sala de aula, deve ser um ambiente produtivo, mesmo na ausência do professor.

Alf16: Fica brincando...

A aluna é irônica na sua resposta, deixa claro que na ausência do professor atividades pendentes não são cumpridas. Os educandos não possuem ciência do seu papel enquanto alunos, e do real objetivo da sala de aula, enquanto lugar de aprendizado e construção de conhecimento.

Professora: Vocês tem que aproveitar o tempo.

A fala da professora é vazia, dentro do contexto da aula deveria ser explicativa, orientadora no que concerne a importância da sala de aula enquanto lugar de produção de conhecimento. O discurso da professora deveria ser mais explícito, para se configurar num discurso educativo.

Alf16: Elas falaram assim: a gente vai vim amanhã, porque tem prova e trabalho. Aí eu falei então tá bom. A gente nem imaginava que elas iam faltar...

A aluna justifica a situação de ausência das colegas que faltaram.

Professora: Pois é... ficou faltando uma parte, porque foi dividido né. Porque o Antigo é de um jeito e o novo é de outro jeito...

Na fala da professora o único problema do trabalho apresentado foi a falta de partes, ela não retomou os problemas de informação que foram apresentados.

Alf16: Que era oralmente... né...

Parece que a aluna quer se referir que para o Velho Testamento, quem os escreveu se baseou em fontes orais. Essa era uma informação importante no entendimento do valor histórico do documento, mas não foi abordado corretamente. A aluna não se expressa de modo claro.

Professora: Após o nascimento de Cristo. Este anterior é como você mesmo falou...

A professora também não se expressa de modo claro sobre as diferenças entre o Velho e o Novo Testamento, os alunos ficam sem essa informação. A professora, contudo, questiona as alunas sobre a incompletude do trabalho mas não esclarece os conceitos ou os pontos confusos da apresentação. Não ocorre uma prática elucidativa, explicativa no que se refere ao trabalho. A docente não levanta problematizações, questionamentos acerca do trabalho. Não há educação, ensino ou formação do ponto de vista da tríade pedagógica. O conhecimento histórico por trás da construção da Bíblia enquanto uma obra de caráter cultural, político, social e religioso se perde. A explanação oral, mesmo recheada de informações equivocadas, torna-se mais importante que a lida com o conhecimento. O trabalho em grupo perde seu caráter pedagógico.

Professora: Então é Alf16 e quem?
Alf16: Alf16, Alf17, Alf18, Alf19 e Alf20...
[Aplausos]

A professora anota os nomes das alunas e dá a apresentação como encerrada. A turma aplaude o grupo.

{16:00}

Alm4: Ô gente, o nosso é que dia? Pois é me fala pra no dia eu faltar hein...
Alf16: Ô fêssora...
Alm4: Ô gente me fala pra mim faltar hein...

O Alm4 em um tom de ironia pede para o seu grupo avisá-lo acerca do dia da apresentação do trabalho, para que ele não compareça. A atitude do aluno pode parecer uma simples brincadeira, mas denota uma falta de compromisso com a atividade proposta. Assim como no grupo que acabou de apresentar o trabalho, alunos responsáveis pelo tema não compareceram, ele poderia fazer o mesmo. A Alf16 chama a professora que não escuta, ou não dedica a atenção devida à aluna. A sala de aula continua desorganizada com muitos alunos brincando e conversando.

Professora: Uma professora da faculdade me disse assim, estudar não é a melhor coisa do mundo, mas estudar é evoluir...

A professora procura disciplinar os alunos, inculcando neles a importância da educação, de estudar, mas com uma frase retórica, a situação vivida em sala de aula pelos alunos foi pobre como experiência formativa, os alunos não aprenderam, revelaram que não estudaram. A recomendação para um bom estudo, com uma frase de efeito, não supre a carência da experiência formativa deficitária, instalada na sala de aula. Estuda-se para o esclarecimento, para se tornar autônomo, para o fomento da reflexão e da crítica. A fala da professora não é esclarecedora, não apresenta o ato de estudar de forma coesa e coerente, trata-se de um discurso raso. Os alunos continuam conversando sem prestar atenção na professora. A retórica da professora é esvaziada, o discurso se alicerça no senso comum, sobretudo a ideia de evolução.

Alm5: Alm, eu leio e você explica...

O Alm5 debate com um colega sobre a estrutura da apresentação do trabalho do seu grupo. Muitos alunos falam ao mesmo tempo, a sala não está organizada para a lida como o conhecimento.

Professora: Na faculdade vocês vão ter que apresentar trabalho dessa forma!

A professora coloca a faculdade, numa perspectiva de futuro para eles, na centralidade do motivo para apresentar trabalho de grupo. O objetivo prioritário da educação não é o acesso à faculdade, mas sim a formação plena de sujeitos emancipados. A professora aparenta não ter consciência do sentido do processo educacional. Falta conhecimento da teoria pedagógica, que de fato em seu amago constitutivo deveria ser orientadora da prática docente, sobretudo no que tange a tríade educar, ensinar e formar.

Alf10: Eu não trouxe a folha também não...
Alm5: Burra...

Os alunos próximos ao gravador continuam tratando do trabalho, articulando a apresentação que seria para a próxima aula.

[Risos]
[Barulho de carteiras arrastando]

As conversas dentro da sala de aula se avolumam. Os alunos estão desorganizados e tratando de assuntos diversos. A professora não toma nenhuma atitude educativa, que permita a mediação do processo pedagógico e a lida com o conhecimento histórico.

Professora: Porque tem os templários pra sexta...

A professora fala para um grupo de alunas reunidas próximo à sua mesa. A fala da professora não é explicativa, a expressão “*porque tem os templários pra sexta*”, é ambígua. A intenção da docente era explicitar que na próxima sexta-feira seria trabalhado o conteúdo sobre os cavaleiros templários, ou que o tema da apresentação do grupo de sexta-feira seria os templários? A fala da professora dificulta o entendimento, pois a sua formulação é falha e pouco esclarecedora. Não há de fato uma ação comunicativa orientadora.

Alf2: Essa prova avacalhou com a gente..

(Nota: a Alf2 estava se referindo a prova do PAAE³⁷, que naquela semana em horários aleatórios estava sendo aplicada para as turmas do 1º Ano do Ensino Médio da escola.)

Alf10: Professora deixa eu te falar... posso juntar ? Pode?
 Alf6: Ô professora... a gente vai apresentar sexta mesmo?
 Professora: Vocês preparem para a apresentação. Preparem entendeu...
 Alf6: É...
 Professora: Ai depois vêm vocês. Essa aí é a igreja e o nazismo...
 Alf8: Eu quero falar da igreja na apresentação...

Algumas alunas conversam com a professora sobre as apresentações. As datas ainda parecem confusas para alguns alunos. As falas da professora não orientam os alunos, são truncadas de difícil entendimento devido à linguagem desconexa proferida pela docente. A turma está desorganizada, a professora explana apenas para os alunos próximos à sua mesa. A professora reforça que um grupo deverá apresentar uma temática acerca da igreja e do nazismo. Ela na sua orientação não consegue estabelecer uma fala coerente e orientadora que possibilite aos alunos o entendimento daquilo que se trata o trabalho. Os alunos devem se preparar para a apresentação, mas que seria efetivamente essa preparação?

{19:00}

[Muito barulho, conversas paralelas]
 Professora: Pra defender os judeus. Não fez nada, entendeu? Eles estão cobrando atitude do religioso... porque não tomaram nenhuma atitude...a postura do religioso. Porque eles prenderam vários judeus e morreram mais de cinquenta milhões e eles não tomaram nenhuma atitude. Afinal, a igreja foi omissa? Ficaram quietinha? Quem é soldado hoje era soldado nessa época? Nazista...

A professora profere um discurso acerca da Igreja, mas um discurso calcado no senso comum. Trata-se de um discurso ideológico, e não reflexivo patente na “*afirmação porque não tomaram nenhuma atitude*”. A docente tenta estabelecer um discurso pedagógico, mas a sua fala é confusa, desconexa o que dificulta o entendimento. Quando utilizada a expressão “*vários judeus e morreram mais de cinquenta milhões*”, não se sabe se ela fala da quantidade de judeus mortos, ou a totalidade de mortos na guerra. Mostra, contudo que ela não tem as informações

³⁷ Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar: Avaliação criada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, cujo objetivo é avaliar a aquisição de habilidades e conhecimentos dos alunos do 1º Ano em relação ao CBC. Todas as disciplinas exceto Artes e Educação Física são avaliadas.

porque 50 milhões não está correto nem para judeus mortos na Segunda Guerra, pois a estimativa é cerca de 6,5 a 8 milhões e nem para o total de mortos aproximadamente cerca de 40 milhões. A afirmação “*eles não tomaram nenhuma atitude*” é generalizante, e não contempla os nuances do processo histórico. A fala da professora não é formativa e reflexiva, pois muitas das informações veiculadas pela docente não se alicerçam na investigação histórica, mas sim na reprodução do senso comum. O ensino de História no seu cerne crítico é desconsiderado.

Alf8: A professora a gente tem que falar sobre?

Professora: Vocês tem que ler o texto e ver o que... que a revista está querendo expor. A revista fala do Pio XII a 1940. Você não tem que ficar dando opinião sua não. No final você pode concluir... tirar uma conclusão do trabalho...isso sim. Mas é a exposição. Não sei se vocês vão ler e entender... tá... mas é isso...

A Alf8 pergunta para a professora sobre o tema do seu trabalho. A aluna de fato quer saber se a explanação da professora possui vínculo com o tema do grupo dela. A professora numa ação educativa diz para o grupo ler o texto da revista, acerca do seu tema, e procurar entender o que o texto elucida sobre este mesmo tema. Percebe-se que a professora quer que os alunos concebam a análise do tema mediante o texto *da revista que é um texto jornalístico*³⁸. A docente reforça a importância de uma conclusão do trabalho, que em seu caráter constitutivo é uma operação crítica, reflexiva pertinente ao processo pedagógico. A expressão *não sei se vocês vão ler e entender* soa como depreciação dos alunos por parte da professora. Uma atividade pedagógica objetiva a construção do entendimento e não o contrário.

Alf8: Ah tá...

A aluna parece entender ou se conformar com a resposta da professora.

Professora: É um artigo de uma revista... e é uma revista de História...não é uma revista como a Veja...

³⁸ Como já foi explicado a revista em questão é a *Aventuras na História*, da Editora Abril. Uma revista que trata de assuntos históricos mas conferindo a eles um caráter jornalístico. Não é uma produção efetiva acerca do conhecimento histórico.

A professora esclarece que se trata de uma revista de História e não uma revista como a *Veja*, ou seja, jornalística. A informação passada pela professora é no mínimo controversa. A revista em questão trata de temáticas históricas, mas não é uma revista de caráter histórico, no que tange ao conhecimento histórico enquanto ciência e enquanto disciplina. A revista apesar tratar acerca de temáticas históricas, trabalha em um viés jornalístico. A questão não reside em trabalhar ou não este tipo de publicação na sala de aula, mas de fato o docente ao fazê-lo deve elucidar questões acerca do tipo de conhecimento veiculado por estas revistas. A professora deveria ter explicitado o caráter da publicação, dessa forma permitiria a reflexão crítica do aluno acerca das noções interpretações sobre um evento, ou processo histórico.

Professora: Aqui aproveita agora que vocês estão com o texto aí e vai trabalhar....

Alf8: Ô fulano não esta aqui.

Professora: Falta só fulana não é? Pesquisa sem ela... é uma pessoa só...

Alf18: Ela?

[Risos]

A professora diz para os alunos aproveitarem o momento para elaborar o trabalho. A Alf8 questiona que um elemento do grupo não está presente. A professora se confunde, e afirma que a falta de uma aluna não atrapalharia naquele momento a confecção do trabalho. Os alunos percebem a confusão de gênero da professora, pois se tratava de um aluno, e não de uma aluna e caem na gargalhada. Na expressão da professora há erros de concordância explícitos.

{21:00}

Alf3: Ô professora é por causa da prova?

Professora: Han???

Alf3: A prova que teve?

A Alf3 afirma que o aluno em questão havia faltado por causa da prova. Os elementos da fala da aluna não deixam claro sobre que prova ela estava falando. A hipótese sugere a prova do PAAE, que fora aplicada naquele dia, mas em outra aula.

Professora: Vou fazer chamada...

(Nota: A professora faz a chamada como é usual, chamando aluno por alunos, detendo-se nos nomes de alunos ausentes para confirmar com os colegas se eles faltaram mesmo, enquanto isso os alunos conversam).

A chamada confirma o que foi aferido na aula anterior, pois a professora conhece seus alunos. Visualmente ela consegue checar se o aluno está presente ou não. No momento da chamada as conversas se avolumam, os alunos estão ociosos em sala. A professora não passou nenhuma orientação acerca de um exercício ou atividade que poderia ser produzido pelos alunos. A professora chama a atenção da turma, mas logo a conversa e os barulhos fazem-se presentes outra vez.

{23:00}

A chamada transcorre e o ambiente continua desordenado, e os alunos continuam ociosos, sobretudo porque a professora não lhes passou nenhuma orientação acerca de atividade ou exercício.

[Conversas paralelas]
[Ela interrompe a chamada, possivelmente por causa do barulho]
Professora: Quem trouxe o livro aí?
Alf3: Ai... é exercício...

A aluna reage diante de uma situação assinada com o interesse da professora no livro.

Professora: Falta mais de quinze minutos pra aula acabar.

A professora questiona os alunos acerca da presença do livro na sala de aula. O tom de voz da professora denota disciplinamento, uma forma de acabar com as conversas excessivas dos alunos por meio de atividade. Se eles não estão envolvidos com uma atividade e os quinze próximos minutos ficariam ociosos, caberia a ela buscar no livro deles uma atividade para este tempo. Ora, uma atividade antes de tudo possui um caráter didático, é um exercício para o fomento do ensino e da formação. A professora utiliza a atividade, como uma ação disciplinadora, o que não configura uma ação pedagógica. Logo após a professora retoma a chamada.

[Conversas paralelas se avolumam]

Aproximadamente quatro minutos de aula foram gastos com a chamada. Não há lida com o conhecimento, não há uma orientação da professora para a confecção de algum exercício. A formação em seu caráter educativo, e a lida com o conhecimento histórico não se efetivam.

{25:00}

Professora: O aluno número 30 saiu? Mas eu não sabia que ela tinha saído! Eu vou chorar também... eu tô afim...

Ao perguntar à classe sobre o aluno número 30, parece que ela indica preocupação, pode ser que esse aluno tenha faltado uma sequência de aulas. Mas a reação dela a seguir é contraditória a um sinal de preocupação, pois ela parece ironizar a saída dele. Dizer que lamenta a saída dele em tom de brincadeira é inadequado à sua função de educadora. Além do mais, a expressão “*vou chorar também...*” pode tanto significar que ela lamenta a possibilidade do aluno ter abandonada a escola quanto que ela não se importa com esse fato Sua observação não tem a intenção de educar os alunos para que sintam a responsabilidade em estarem na escola, tanto que ela não continua a observação.

[Risos]

Professora: Vem cá... o menino do outro 1º Ano, foi apresentar esse patriarca...ele contou a historia do Abraão todinha. Ela pesquisou sobre ele todo e falou a vida do Abraão todinha.

A professora diz aos alunos do grupo que devem apresentar sobre a história da Bíblia que em outra classe um aluno apresentou ou determinado conteúdo, a história de Abraão. Isso pode ser uma tentativa de dar sugestões ao grupo.

Alf17: E aí?

A Alf17 espera que a professora seja mais clara. O grupo deve introduzir também informações sobre Abraão? Em que contexto? A ALF17 parece não ter entendido a intenção da professora.

Professora: Esse aqui, no 1º Ano, na segunda feira. Ela falou a vida dele todinha, os filhos, a idade. Ela falou assim, professora eu peguei na Bíblia mesmo. Cento e alguma coisa.

A resposta da professora não resolve a dúvida da aluna. Sua expressão é truncada, difícil de compreensão. Primeiro ela se referiu a “um menino do outro 1ºAno”, agora diz que foi uma aluna, por. Ela apenas sugere que informações sobre Abraão estão na Bíblia, não disse se é importante e porquê, a aluna não teve o esclarecimento da dúvida.

Alf17: Cento e alguma coisa?

A aluna parece surpresa, como localizar uma informação com essa referência tão vaga?

Professora: Eu sei que com 99 ele teve um filho. Ele teve um filho velho. Alias ele era solteiro, ele casou depois de velho, acho que ele já tinha oitenta anos quando ele noivou. Eu tô contando baseado na Bíblia...

A professora começa a dissertar para o grupo de alunas que estão próximas a ela acerca das informações sobre Abraão apresentadas no trabalho da turma. A professora enaltece a fala do aluno acerca da vida de Abraão. Mas, as informações são apenas “curiosidades” sobre a vida de Abraão. O objetivo pedagógico de tal explanação não é explicitado. A relevância histórica do relato de acerca da vida de Abraão não possui concatenação com a temática apresentada pelo grupo anterior. Evidencia-se o desconhecimento da professora acerca dos objetivos do ensino de História no currículo, ou seja, o fomento de indivíduos críticos, que conseguem se enxergar como sujeitos históricos. A professora confunde conhecimento biográfico com conhecimento histórico. A História enquanto ciência tange a ação humana no tempo, ao constructo das relações sociais, econômicas e políticas produzidas pelo homem. A fala da professora valoriza uma história factual, onde o evento possui um sentido intrínseco e não relacional em relação ao fazer humano.

Professora: Psiu... cês tão falando muito alto ai atrás...

A professora pede silêncio para a turma, mas na realidade ela não está explanando para todos os alunos, e sim para aqueles que estão próximos a ela. Não

existe efetivamente aula neste momento, a professora não lida com a coletividade representada pela turma. Existe uma situação explícita de negação do conhecimento, de negação do processo educativo por parte da docente.

Alf18: Mas se pesquisar na Bíblia acha tudo...

Professora: Tudo... tanto que o trabalho desse primeiro trabalho...da Alf16 é baseado na Bíblia mesmo.

Alf16: O nosso?

Professora: A criação da Bíblia que ela falou...

Alf16: O nosso trabalho professora?

Professora: É o do Abraão... é da Bíblia mesmo. Se não tivesse o Xérox... podia pegar a Bíblia mesmo pra estudar.

Alf17: Professora... mas a historia da Bíblia...

Os alunos estão confundidos com a intervenção da professora. Se o tema do grupo é a história da Bíblia, porque ela lembra a história de Abraão? As expressões das duas alunas indicam que elas não fazem ligação com do seu tema com a nova sugestão da professora. Ela não entende a dúvida das alunas. Além disso, a expressão da professora continua truncada. O que seria da Bíblia mesmo? As informações? As informações estão no xérox? A professora não problematiza a Bíblia enquanto fonte histórica. A questão da própria autoria coletiva levantada pelo grupo na apresentação do trabalho não é refletida. A questão hermenêutica referente a interpretação das fontes históricas não é trabalhada. A professora contribui na sua fala para o fomento de uma noção equivocada do conhecimento histórico linear, factual, pois a dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais pertinentes ao constructo humano não é considerada. O conhecimento histórico em seu cerne é perdido, não é trabalhado em seu âmago pedagógico.

[Muito barulho]

A professora continua conversando com um número restrito de alunos, os demais são desconsiderados na aula. Não há uma tentativa de organização coletiva da turma, a indisciplina é produzida por falta de ação docente orientadora de um trabalho efetivo na sala de aula.

{27:00}

Alf1: Professora eu fiquei indignada... os judeus ajudaram a igreja e depois a igreja vai lá e mata eles...

Professora: É... mas é porque a igreja na verdade...você sabe como é que eram as cruzadas né?

O cara ia pras cruzadas e em troca disso ele doava tudo o que ele tinha pra igreja e depois ela ficava com tudo da pessoa... em caso do cara morrer lá...

Alf1: Nó fêssora...

Alunos de outro grupo expressam para a professora sentimentos frente a possíveis informações que obtiveram nas leituras preparatórias para o trabalho a apresentar. No lugar de abrir uma discussão com os alunos ela se apressa a dizer algo, ou uma resposta ou uma informação que, teria sentido, como esclarecedora, pois o aluno percebeu uma contradição. Mas as informações transmitidas pela professora não possuem fundamentação histórica. Não existe concatenação ao que Alf1 expressou sobre os judeus e a resposta da professora sobre as cruzadas. As falas são truncadas, não denotam coesão nem coerência, o discurso não é orientador, não é explicativo. Os equívocos linguísticos novamente estão presentes. A explanação da professora acerca das cruzadas é reducionista e simplista, não considera a diversidade histórica na estruturação das várias cruzadas. As cruzadas não são trabalhadas enquanto movimentos de caráter político, econômico e cultural que contribuiriam para a transformação da dinâmica da Europa Feudal. Falta substrato teórico na explanação da professora, ela não tem informações fundamentadas, fala com base no senso comum. O maior problema é que essas informações desconexas e equivocadas podem ser tomadas como verdade pelos alunos.

Professora: Gente eu tô achando que eu tô ficando velha ou vocês estão falando alto demais...

A professora tenta disciplinar a turma devido à conversa excessiva, mas não se estabelece como mediadora do processo pedagógico, da lida com o conhecimento. Os alunos conversam porque o direito à aula é negado a eles. Sua forma de expressar não é educativa.

Alf17: Vai cair...

Professora: Num tô acostumada com esse negocio na mesa não...

A Alf17 e a professora conversam sobre o gravador que está em cima da mesa da docente.

Professora: Tem um exercício pra fazer... vocês tragam o material viu?
Porque aqui eu já passei matéria e não dei exercício ainda...

A professora diz que tem exercício para fazer, mas não explicita qual. A fala da docente é desconexa, não é explicativa, a expressão “*porque aqui eu já passei matéria e não dei exercício ainda*” não é informativa nem orientadora-

Alf1: De onde o exercício?

A Alf1 não entende a fala da professora e pergunta sobre o exercício, o que comprova que a fala da professora não é informativa nem explicativa.

Professora: Cheirinho ruim...

Não se sabe a que a professora se refere.

Alf17: Quero fazer xixi...

Professora: Vai lá no banheiro... aqui o psiu... não molha o meu crachá não.
Não vou fazer covardia não, porque eu também preciso ir...
[Risos]

A professora faz comentários que não são pertinentes à aula, que de fato é negada no tocante à lida com o conhecimento. A Alf17 pede para ir ao banheiro, a resposta da professora é jocosa, desrespeitosa e não promove a educação. A sala de aula não se estabelece como lócus, da educação do ensino e da formação.

Professora: Então quer dizer que no quarto horário tem outra prova. Prova de que?

Possivelmente algum aluno disse que teriam prova no horário seguinte e o gravador não captou. Mas a professora mostra interesse.

Alf3: Física.

Alf3: Vale quanto essa prova?

Alf16: Quinze pontos...

Alf2: Eu não sei nada.., eu vou chutar tudo...

Professora: Não chuta não fia... faz direitinho. Você queima o filme do professor...

A professora escuta o comentário dos alunos sobre a prova eminente, reage numa atitude que parece ser defensiva: resultados ruins na prova comprometem o professor. Mas sua conversa com as alunas é acerca de temáticas que não se relacionam com uma aula de História. As alunas começam debater sobre a prova de física, que seria ministrada no próximo horário. A Alf2 mostra descompromisso com

a avaliação, com a lida com o conhecimento através da expressão “*eu não sei nada...eu vou chutar tudo*”, denota uma falta de interesse, uma falta de zelo em relação a atividade que se configura a avaliação. A atitude da professora pode ser demonstrativa de preocupação em relação à avaliação, pede para os alunos terem zelo no momento em que responderão as questões, pois o professor também está sendo avaliado, quando avalia seus alunos por meio de uma prova. O termo “*fia*” utilizado pela professora não é pertinente à sala de aula, denota uma aproximação demasiada, desnecessária, pois a professora abandona seu papel docente e educativo, em uma ação de aproximação exacerbada com os alunos. A professora ao agir dessa maneira, abre mão da sua autoridade.

Alf16: Você queima o filme do professor??? Coitada de você professora então.. ela chutou tudo!

Alf1: Mentira, eu não chutei não...

As alunas continuam conversando coma professora. O assunto agora se volta para uma avaliação de História, dada anteriormente. Ainda não pode precisar a natureza dessa avaliação.

Professora: Nossa gente... a minha prova era questão de pensar...

O discurso da professora é retórico, pois qualquer atividade de avaliação denota reflexão, a resolução de qualquer exercício é uma questão inerente ao pensamento.

Alf1: Sabe porque ô professora...a maioria das questões da sua prova era de Getúlio Vargas... coitada de você...

(Nota: Neste momento a Alf1 aponta para uma avaliação do PAAE que estava em cima da mesa da professora. A conversa gira neste momento em torno da avaliação do PAAE).

A Alf1 diz que a prova do PAAE teve suas questões relacionadas à figura de Getúlio Vargas. A aluna aparenta saber que a avaliação do PAAE avalia alunos e professores, a expressão “*coitada de você*” pode ser uma evidência neste sentido. Uma hipótese seria que a professora não havia ministrado o conteúdo acerca da era

Vargas, assim os alunos não dominavam as informações solicitadas na prova, e a outra hipótese seria que os alunos fizeram a avaliação sem o compromisso devido.

Professora: Por isso que eu tô falando a matéria que eu for começando dar pra vocês... começar do feudalismo... o alto feudalismo e tinha que tá terminando...

A fala da professora não é orientadora, não é explicativa, o discurso da docente não estabelece uma ação comunicativa. A frase é repleta de anacoluto, não explicita nenhuma ideia inteligível. A forma de expressão não está no português padrão o que reforça a falta de possibilidade de compreensão.

{29:00}

Alf1: A gente ainda tá???

A expressão da aluna é um sinal claro que não é possível compreender a professora. A aluna não entende a fala da professora e a questiona sobre qual conteúdo está sendo ministrado naquele momento da etapa.

Professora: Porque se tivesse passado pelo feudalismo... o que que aconteceria é começado do feudalismo... a gente chegava na idade media, já ia pras cruzadas... já ia pro renascimento, a reforma religiosa e caia lá pro meio do primeiro ,segundo trimestre, no terceiro a gente já taria trabalhando o inicio das relações...chegado no Brasil...

O discurso da professora é desconexo e confuso. Ela procura tecer uma linha explicativa acerca do desenvolvimento do conteúdo pretendido ou programado. Ela tenta explicar como o conteúdo deveria ter sido desenvolvido até aquele momento do ano e parece que quer anunciar que a classe está atrasada com relação ao programado. As expressões “teria passado”, “teria começado” “*taria trabalhando*”, “*teria chegado*” “*já ia*” não são expressões adequadas para sinalizar um processo temporal que o conteúdo explicita. As expressões da professora não são nada explicativas e não propiciam o entendimento e o esclarecimento. Ressalte-se também seu linguajar sem respeito ao idioma padrão.

Alf2: Nossa a gente tá atrasado pra caramba...

A Alf2, mesmo com a fala confusa da professora, entende que o conteúdo está atrasado. Os motivos para este atraso não foram explicitados.

Professora: Ai porque aqui fala...agora crise de vinte e nove não tem como passar pra vocês isso ainda...

A professora muda de assunto e começa a discutir a prova do PAAE com os alunos que estão próximos á sua mesa. Os demais continuam alijados da aula, e das informações passadas pela professora. A docente começa a falar de uma questão acerca da crise de 1929. A expressão “*agora crise de vinte e nove não tem como passar pra vocês isso ainda*” é confusa. A hipótese aqui levantada seria que os alunos não sabiam o que teria sido a crise de 1929, portanto não conseguiriam resolver a questão. A expressão “*não tem como passar pra vocês isso ainda*” é muito vaga, qual o motivo para esse impedimento? Ela deveria apresentar aos alunos uma explicação para isso.

(Nota: A avaliação do PAAE ministrada a alunos do 1º Ano do Ensino Médio contempla conteúdos que deveriam ser ministrados no Ensino Fundamental, portanto espera-se que os educandos já dominassem as competências e habilidades necessárias para a resolução das questões, portanto, os alunos já deveriam ter lidado com o tema).

Alf3: A crise de vinte e nove em geografia... quando fala você lembra? Que ela falou...

A fala da Alf3, dirigida aos colegas, expressa que os alunos já estudaram a Crise de 1929 na disciplina geografia. Afirma que o conteúdo de uma forma já foi visto. É interessante que a fala da aluna denota uma perspectiva integrada de currículo, na qual os saberes não são encapsulados pelas disciplinas, mas sim fluidos transdisciplinares. Mas a lembrança da aluna não suscita reação nos colegas, não produz qualquer reforço sobre um possível conhecimento de um conteúdo já estudado.

Professora: Aqui ó... esse aqui era a única que dá pro cês estudá. Essa aqui também tava meio difícil...

A professora ignora a informação da aluna. Ela continua examinando a prova e ao anunciar que encontrou na prova conteúdo que eles sabem ela quer indicar qual. Mas a fala da professora é confusa, truncada cheia de equívocos linguísticos. A expressão “*esse aqui era a única que dá pro cês estuda*” não é informativa, pois o objetivo da Avaliação do PAAE no 1º Ano do Ensino Médio é justamente a verificação de competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas no Ensino Fundamental. A fala da docente denota uma noção de conhecimento estático, e não cumulativo, produzido no próprio desenvolvimento do processo de escolarização. Evidencia-se uma prática pedagógica na qual os anos letivos se tornam um fim em si mesmo. Perde-se o caráter processual da própria escolarização.

Alf 3: A crise de vinte e nove em geografia...

A Alf3 reforça que o conteúdo acerca da Crise de 1929 foi estudado nas aulas de geografia. A aluna consegue concatenar os saberes produzidos acerca de um evento histórico como algo transdisciplinar, e não um domínio de uma única disciplina ou área de conhecimento.

Professora: Essa aqui já é do segundo ano. Essa aqui poderia começar. Esse início convivência. Esse aqui eu dou geralmente no oitavo ano, eu tô nisso aqui. Agora essa aqui da pra fazer sem estudar nem nada...

A professora continua ignorando a informação dada pela aluna e perde-se o ensejo para uma discussão que mostraria o valor do conhecimento independente da disciplina. Ela trabalha as questões de maneira estática, encapsulando o conhecimento em determinada série escolar. A postura da professora fica evidente na expressão *essa “aqui já é do segundo ano”*. A perspectiva acerca do currículo que se evidencia na fala da professora é de um currículo estático e não integrado. A história se torna então um conhecimento linear, e contemplativo, que não permite ao aluno a reflexão crítica, a inserção enquanto sujeito histórico. A expressão utilizada pela professora “*essa aqui da pra fazer sem estudar nem nada*”, desvaloriza o ato de estudar enquanto forma de se adquirir informações e produzir conhecimento, e desqualifica o próprio conhecimento necessário para se responder a questão. A fala não é educativa, não é pedagógica, pois banaliza o conhecimento, e os aportes necessários para a sua produção. A professora torna uma questão de prova um fim

em si mesmo, desconsiderando os aspectos diagnósticos e reflexivos de uma avaliação.

Alf1: Essa é qual?

A Alf1 questiona a professora sobre qual questão seria, a que *da pra fazer sem estudar nem nada*, ela demonstra interesse, quer saber onde a professora sabe que eles sabem.

Professora: É um poema sobre historia e é pra você falar se é lúdico... se é verdadeiro se é espiritual. Não é mitológico.

(Nota: A avaliação do PAAE está no ANEXO D ao final da dissertação, a professora se refere à questão número cinco.)

Primeiro, nota-se que a questão não é lida, não se sabe se todos os alunos são capazes de se lembrar do seu enunciado. A expressão “*essa aqui*” com a qual a professora comunica sobre qual questão está falando, é apenas o indicador da questão na folha impressa da prova. A professora não esclarece o cerne da questão, não estabelece um dialogo com os alunos que poderia ser elucidativo da História enquanto área do conhecimento humano. A professora deveria refletir com seus alunos acerca da questão, leva-los à reflexão sobre o conhecimento histórico. Sobre a construção do olhar empírico na História, que a experiência é interpretativa, e não uma verdade determinada e absoluta.

Alf2: Ah acertei...

Alf1: Espiritual nada a vê. Mitológico!

Professora: Espiritual nada a vê... a única opção é essa aqui...

A docente apenas informa qual seria a resposta correta, mas ela deveria ter problematizado a questão, incitado os alunos a crítica e a reflexão sobre os conceitos. O que seria um conhecimento com base espiritual? E um conhecimento com base mitológica? A professora deveria ter aproveitado o momento para estabelecer uma dinâmica educacional que permitisse aos educandos enxergarem que o conhecimento histórico é pluridimensional, abarca vários aspectos das relações e da produção humana, que em muitos momentos relevaram questões espirituais e mitológicas. A professora não discerne para os alunos que o próprio

mito, a mitologia é uma construção histórica. O conhecimento por parte da professora acerca da teoria da História e do constructo histórico enquanto conhecimento parece comprometido na professora, ela é confusa.

Alf16: Eu não sabia.

Professora: Essa aqui é outra opção de interpretação... mitológico ou mitologia...

Alf1: Eu coloquei essa ó. A história não se baseia em mitologia não...

Professora: A História não se baseia em mitologia...

Os alunos apenas conferem suas respostas. As informações e o conhecimento não são trabalhados para permitirem o aluno a reflexão. A professora não estabelece a relação entre o conhecimento histórico e mitologia. Nesse aspecto os alunos são alijados da lida com o conhecimento histórico.

Alf1: Se baseia em fatos real...

{31:00}

Professora: Baseia em fatos reais. Mitologia é outra coisa.

E o que seriam fatos reais? A história não se baseia em fatos reais, e sim nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais produzidas pelo homem no tempo. A realidade é construída, e não um dado factualmente estabelecido. A fala da professora é denotativa de uma História acrítica, sem problematizações, não hermenêutica. Os alunos nessa perspectiva, se tornam meros expectadores da realidade, e não construtores da mesma. Outra vez perde-se o carácter reflexivo do conhecimento histórico, no fomento de sujeitos autônomos e plenos.

Alf2: Professora... o que é empírico?

Professora: Empírico é verdadeiro... fato...

Alf2- Ah tá... agora eu vou saber...

A professora dissemina informações equivocadas na sala de aula. Empírico é aquilo que deriva da experiência construída, o conceito verdadeiro refere-se a outra coisa. A professora incute nos alunos uma história factual, não problematizada. Os alunos tornam intrínseca esta visão equivocada do conhecimento histórico, o que se torna patente na fala da Alf2 *“ah tá... agora eu vou saber”*. Ensinar demanda

substancialidade das informações e conhecimento teórico, aspectos que são perdidos nesta aula.

Professora: Esse aqui já era mais complicado de saber por que é da Constituição é mais localizado. Esse aqui também dá ó...

Uma questão não é complicada apenas por se tratar de uma constituição, representativa de um conjunto de leis. Uma lei é uma realidade historicamente criada, por isto passível de interpretação histórica. A docente desqualifica o caráter reflexivo, crítico do conhecimento histórico. A fala da professora continua recheada de equívocos linguísticos, a comunicação é desconexa, truncada.

Ressalte-se ainda que, em nenhum momento os enunciados das questões são lidos na classe, o que poderia ter chamado atenção dos alunos e suscitado discussões. A professora trata a folha da prova, não a prova como avaliadora de conhecimento. Sua conduta não é pertinente à sua função de conduzir os alunos para educação e para o conhecimento.

[Muitas conversas paralelas]

Professora: Todos que tinham textos, da pra fazer é só cê lê e entender o texto. Tem umas coisa que.... Essa aqui mesmo...

Alf1: Essa aqui tava facinha...

Professora: Fácil...

Alf1: Acertei...

A linguagem mais uma vez se apresenta com equívocos linguísticos graves. A professora tem dificuldade de exercer seu papel como referencia linguística dos alunos e como referência de condutora do conhecimento. A expressão “*todos que tinham textos, da pra fazer é só cê lê e entender o texto*” é confusa, não se trata de um discurso coerentemente estabelecido. Todo texto é uma realidade passível de integibilidade, todo texto pode ser entendido. Tratando-se de uma aula de história, um texto se torna um discurso, produzido a partir de um lugar político, econômico e social. Entender um texto histórico em sua substância trata-se de entender o substrato histórico por trás da produção deste mesmo texto enquanto discurso. A professora banaliza o processo de entendimento de um texto, tanto em termos pedagógicos, como em termos históricos. Os elementos que fazem parecer a ela que a questão é “*facinha*” não são informados, não há possibilidade para os alunos de demonstrarem se para eles é fácil ou não.

Professora: Isso aqui é islamismo, isso aqui é os filhos de judeus e isso aqui é o cristão...

A professora continua tratando o papel como informação, a questão não é mostrada, não é recuperada para discussão.

Alf1: Acertei.

Professora: O que tinha hindu, podia descartar, o que tinha budista, você podia descartar...

Com quais referências os alunos poderiam descartar? Descartar o que? A questão em pauta, como aconteceu no tratamento das anteriores, não está visível para os alunos.

(Nota: A questão em pauta trata-se da número 11 que consta na avaliação do PAAE no ANEXO D ao final da dissertação.)

A charge presente na questão reforça estereótipos acerca das religiões e seus seguidores. Seria um excelente momento para a professora levar os educandos à reflexão acerca da alteridade, da diversidade do respeito ao diferente. A professora ao contrário reforça os estereótipos sobretudo através da expressão “*o que tinha hindu, podia descartar*”, *o que tinha budista, você podia descartar*. Não há lida pedagógica com o conhecimento, a crítica se perde, a reflexão se perde, bem como a formação. A postura da docente reforça a semiformação, o preconceito e a não compreensão da diferença.

Alf17: Essa aqui é a B ou a C?

Professora: É a B. vou pegar essa questão aqui e vou dar para os meninos...

[As conversas paralelas se avolumam]

A conversa sobre a avaliação continua apenas com os alunos próximos a mesa da professora. Os demais alunos são alijados da aula, a professora não estabelece um discurso para o coletivo que representa a turma.

Alf1: Ai... acertei fêssora... acertei...

Professora: Essa aqui é da guerra...

Alf15: Os professores vai dá tudo?

Alf1: Essa aqui também tava fácil...

A correção da prova não estabelece uma discussão dos conteúdos estudados e cobrados na prova, está restrita à aferição das respostas dadas aos alunos.

Alf15: Dizem que os professores vai pegar os pontos que os alunos tiraram e vai fazer como...

A frase do aluno é incompreensível, como expressão tem erros de concordância. A professora não interfere, o padrão de linguagem da professora e dos alunos é o mesmo, o idioma padrão não está dentro da sala de aula.

Professora: Eu vou colocar como atividade...

O que ela vai colocar como atividade? Questões da prova que os alunos não souberam? Atividades para a retomada do conteúdo que não dominam?

Alf2: Essa aqui também tava fácil fêssora ó...

As alunas e a professora continuam conversando sobre a prova.

Professora: Porque vai faltar atividade. A gente tem que fazer...

O que seria faltar atividade? Ela reconhece que as dificuldades reveladas na prova demandam que os conteúdos sejam revistos? Que pedem atividades?

A fala da professora sugere a hipótese de não planejamento das aulas. A expressão a “*gente tem que fazer*” reforça a importância do volume de atividades dadas ou serem desenvolvidas em detrimento de atividades voltadas para a produção efetiva do conhecimento em sala de aula.

Professora: Porque as apresentações estão atrasadas, então vai demorar um pouquinho mais, pra acabar, a não ser que tenha um grupo que...

A professora muda de assunto repentinamente e começa a explicar sobre as apresentações, dos trabalhos de grupo, e da possibilidade dessas se estenderem em mais aulas o que seria uma situação desfavorável para que fossem feitas atividades que abarcassem as questões da prova.

Alf2: Se dependesse de mim eu ia apresentar trabalho a aula inteira... de tanto que eu falo nossa senhora...
 Professora: Então apresenta... não tem problema não...
 Alf2: Falo demais. Não aqui assim vai ficar ate seco... nó...

A Alf2 afirma que se dependesse dela a aula seria apenas apresentação de trabalho. A fala da aluna gera duas hipóteses. Primeiro, uma recusa da aula, uma forma de negação da aula, ou a aluna realmente percebe o trabalho em grupo como uma atividade que propicie o aprendizado. A fala da professora “*então apresenta... não tem problema não*” soa como uma negação da aula por parte da professora, parece que a docente enxerga a apresentação de um trabalho como importante e então ela reforça o interesse da aluna.

Professora: Você quer apostar quanto que vai ter grupo que não vai apresentar...
 Alf1: Pode apresenta sozinha, fala a minha parte... pode?
 Alf2: Não... mas ela vai avaliar a apresentação...
 Professora: Você pode ajudar...

A professora diz que provavelmente alguns grupos não vão querer apresentar. A Alf1 brinca com a Alf2 acerca da apresentação do trabalho. A Alf2 reforça que a apresentação é avaliada pela professora. A professora permite que a Alf2 que aparenta gostar de apresentar trabalhos diante da turma, ajude a Alf1 no momento de sua explanação sobre o trabalho. Mas a professora não faz uma intervenção pedagógica sobre o sentido do trabalho em grupo no processo de aprendizagem dos alunos, a conversa sobre a apresentação do trabalho assume uma conotação de que o trabalho não é importante como tarefa escolar.

{33:00}

Alf1: Ai professora, gostei demais de estudar os templários é muito bom!!!

A fala da Alf1 é positiva, demonstra que a atividade proposta despertou o interesse pelo aprendizado. A atividade neste caso cumpre o propósito pedagógico de fomentar o desejo pelo conhecimento. A atividade neste aspecto foi educativa, pelo menos para esta aluna.

Professora: Tem um grupo lá na outra escola que tem um menino que fala muito mais, ele não para de falar não... foi

falando...falando...falando...e o grupo dele assim... ele falou um tempão... mas ele adora falar...ele fala ate sem precisar...

A fala da professora nesse momento é desfocada do processo dos alunos em relação ao trabalho de grupo. O trabalho de grupo não é a apresentação, a professora reduz o sentido pedagógico dessa tarefa, A comparação com alunos de outra escola é desnecessária, a forma como colocada pela professora banaliza o trabalho em grupo. A aula efetivamente não acontece. A professora conversa com as alunas próximas, mas não efetiva a lida com o conhecimento. O direito a aula é negado aos alunos, uma vez que a professora não assume seu papel como mediadora da produção de conhecimento.

Professora: La tá difícil... os oitavos anos tá uma tristeza...povo muito desanimado. Fala em apresentar trabalho...

A professora lamenta sobre outra turma, não passa de mais um comentário banal e desnecessário. Tal atitude soa como um desabafo, mas não é pedagógica, pois se trata de assuntos que não são da alçada de uma aula em seu contexto educativo. Os equívocos linguísticos continuam se fazendo presentes na fala da docente.

Professora: Gente vocês tem que acostumar com isso... o mundo exige da gente e outra isso faz a gente acostumar com essa situação e faz a gente estudar mais...

A professora faz um discurso para os alunos que estão próximos a ela sobre situações que levariam a estudar. Mas, a que ela se refere? Quais são as situações? Com que deveriam acostumar? Quais são as exigências do mundo? A explanação da professora não é esclarecedora. A fala da professora é desconexa, não é orientadora, e não é explicativa.

Alf16: Tá chovendo já...

Professora: Pior que essa chuva chata o carro fica cheio de poeira. Da esses pingos.

Alf20: Manda lavar no lava jato uai. Ou então anda com o carro sujo...

Al3: Que cor é esse esmalte?

Professora: eu esqueci... é da Ana Hickman...

Alf3: Ah é da Ana Hickman.

Alf2: Foi você que passou?

Professora: Não sei passar esmalte não...

Alf3: Tá igual minha mãe...

Conversas coloquiais se estabelecem no lugar do processo de ensinar e aprender. Efetivamente não há aula. A negação da aula é explícita. A professora conversa com as alunas sobre assuntos que não se vinculam de forma alguma com a atividade docente. Não há lida com o conhecimento, a aula se torna um ambiente de conversas não educativas, o processo ensino-aprendizagem não é estabelecido. A sala de aula se torna o lugar da não aula.

[Frases não captadas]

Professora: Eu tenho uma preguiça daquilo...

Alf2: Eu gosto de ler e compartilhar...

Professora: No facebook... eu também...

Continua a não aula. O assunto da conversa é a internet e redes sociais. A professora continua sem exercer seu papel como mediadora do conhecimento. Não há formação, e onde a formação não acontece, ocorre a semiformação, pois os alunos são ceceados no seu direito a uma aula no seu sentido educativo e formativo. A reflexão pertinente a uma aula de História não é fomentada, pois simplesmente a aula não acontece.

Professora: eu compartilhei um vídeo “A aula de biches”. Depois vocês olham.

Alf3: O que que é isso?

Alf2: ah eu vi.

Professora: Foi um colega meu que colocou...tá ensinando a como da aula na língua das bufas...

Alf3: Nó que doido!

Professora: Depois vocês olham lá, foi na MTV que passou. Eu vi e não aguentei não... falei...ah vou ter que compartilhar isso aqui...

(Nota: O vídeo se trata de um esquete de um programa de tv que deprecia e cria estereótipos acerca dos homossexuais. Representa uma sala de aula, onde os alunos aprendem o “idioma” dos homossexuais).

A professora informa aos alunos que postou um vídeo no seu face book e recomenda que eles o vejam. Trata-se de um vídeo que aborda o tema da homossexualidade de forma totalmente desrespeitosa. A professora usa termos chulos e preconceituosos para se referir aos homossexuais, como “bufas”. O discurso do preconceito é explicitamente reproduzido. Efetivamente a sala de aula que deveria ser o local da formação se torna o lugar da semiformação, da barbárie,

do desrespeito. A professora abre mão da sua postura enquanto educadora, enquanto formadora. A não aula se materializa como aula de história.

{36:00}

Alf2: Eu compartilho de dois em dois minutos as coisas, eu compartilho tudo...
 Professora: Eu não gosto de ficar... não coloco muita foto minha não...
 Alf3: Tem um ano que minhas fotos estão lá... as fotos do computador apaguei tudo.
 Alf2: Ô gente olha o que a professora compartilha ó...
 Alf3: Deixa eu ver...
 Professora: Quero um celular potente assim... que tem internet...
 Alf1: Trabalha só segunda...
 Professora: É verdade trabalha só segunda e terça...
 Alf2: O que postou ontem... trem mais engraçado...
 Professora: Esse aqui é de política...
 Alf3: Verdade!
 Professora: Ela tá trabalhando com o cachorrinho dela... se eu pudesse eu trazia o meu...
 Alf3: Quanto mais o cruzeiro se ferrar é melhor...

Assuntos sem conexão com a aula, ainda sobre redes sociais na internet disponibilizada também nos celulares, continuam pautando a conversa. Os alunos e a professora mexem nos celulares, assistem vídeos e brincam. A aula continua sendo negada, o conhecimento histórico não é trabalhado, nem de forma equivocada. A sala de aula perde seu sentido enquanto lócus da materialização do currículo, da transmissão de saberes e da produção de conhecimento.

{37:00}

Alf1: E o seu galo... e o galo?
 Professora: Tá pior...
 Alf1: Ah é o seu?
 Professora: Tá um pouquinho melhor...
 Alf1: Porquinho diz mãe tô com medo... mãe diz...medo de que? Porquinho diz...da gripe suína.
 Professora: A gripe pode ser suína? Não entendi...
 Alf2: Não entendi também não. Clica no treco.
 Alf3: Ah clica no negocinho...
 Alf1: Mas a linguíça é sadia... risos. Ah não fêssora...
 Professora: Eu compartilhei o negocio hoje. Eu compartilhei senão eu ia ser aterrorizada o resto da vida. Vocês também vão ser...

A tônica do assunto continua sendo os compartilhamentos na internet, piadas e brincadeiras. A professora simplesmente abandona o seu papel enquanto docente, e se destitui da sua autoridade. A sala de aula perde seu caráter de lócus

privilegiado para a formação de cidadãos críticos e autônomos, a tríade educar, ensinar e formar não se materializa. A professora abre mão de forma explícita do seu papel de formadora.

Alf2: Você acredita nisso fêssora?

Alf3: Eu nem leio, quando eu vejo que é trem assim, eu nem leio. Eu já passo direto...

Alf16: Olha a pergunta da fulana. Você entende isso? Ai ela não mais eu compartilho também...

[Risos]

Professora: Não gostei muito de mexer no celular não... esse aqui é do professor chato...tá faltando até um pedaço...

Alf1: Não vai fazer muita diferença não.

Professora: O professor tá cá em cima vigiando os alunos a fazer prova...

Qual seria o professor chato? Aquele que exerce a sua função enquanto mediador do processo pedagógico. Aquele que possui ciência do seu papel social, que contribui de forma patente para a formação de seus alunos. A fala da professora não explicita qual modelo de professor ela está categorizando como chato.

Alf2: Não vai fazer diferença você fazer isso não fessora. Você ta noiva...

Professora: Mas eu vou fazer esse da caixa... é melhor.

Professora: Eu votei em dinheiro...tem três portas, amor dinheiro e como que chama? Esqueci...

Alf1: Essa internet é doida...

Professora: É ruim...

Alf2: Já falei com minha mãe lá em casa pra ver se a gente coloca velox lá em casa.. porque pelo amor de Deus...

Professora: A lá.. ou sorte... eu votei em dinheiro...

Alf2: Ah vai, não quero ver isso mais não.

Alf3: Vocês tinham que ver o vídeo que colocaram a noite gente... eu ri demais. Portas do fundo...

As brincadeiras com os celulares e as conversas acerca de temas não condizentes com a sala de aula continuam dominando o ambiente. A professora não procura organizar a sala para a lida com o conhecimento. A docência de História não é contemplada nesta sala de aula. De fato não há docência nenhuma neste momento. A professora se coloca em condições de igualdade com as alunas, parece estabelecer uma condição de camaradagem. Entretanto, ela evidencia, nesta relação, que abdica de sua condição de professora.

Professora: Tá no youtube o aí...

Professora: Tá aqui ó "A Aula de Bichês"

Alf1: Dá pra vê? Demora???

Professora: É grande... tá em cima ai mesmo...

Alm6: Professora pode sair?

Professora: Não!!!
 Alf3: Vai bater o sinal daqui a oito minutos.
 Alm6: Pra mim beber água...
 [Risos]
 Professora: Olha da pra vê tudo no seu celular...
 Alf3: Se o povo calasse a boca...
 Alf2: Coloca um fone...
 Professora: Tem o vocabulário, toda palavra gay... tem omh... no final e ele imita...
 Alf2: A sala tá cheia.
 Professora: Queria ter esse tiquinho de aluno também...

Nesse momento a professora consegue mostrar no celular o vídeo a que se referira antes, ela faz comentários. O sarcasmo, o deboche e o desrespeito acerca dos homossexuais volta à centralidade da conversa. A professora incentiva o desrespeito com sua atitude, com suas falas jocosas. Tal discurso nunca poderia se fazer presente numa sala de aula, em um lugar que se pretende uma formação democrática e cidadã. Um aluno pede para sair de sala, mas a professora não deixa. A professora quer manter os alunos dentro de sala, mas, não efetiva uma aula educativa, formativa, não é fomentada nenhuma atividade de caráter pedagógico. Ela está ocupando apenas o tempo de aula, mas, nega aos alunos a experiência da aula. A fala da Alf3 “*se o povo calasse a boca*”, é no mínimo curiosa, parece que a conversa dos demais alunos está atrapalhando a visualização dos vídeos na internet. A aluna quer silêncio para ver o vídeo. É a materialização da não aula atrapalhando a não aula.

Professora: Por que tá todo mundo rodando lá fora? Vou ate lá vê, as vezes já tá liberado..
 [Risadas]

A professora suspeita que algumas classes já saíram da sala, quer verificar. Essa atitude pode indicar que ela quer se ver livre da sua tarefa – estar na sala, conter os alunos na sala.

Professora: Não achou a musica ainda não?

A pergunta da professora ainda se refere à camaradagem com os alunos que estariam procurando músicas no celular, situação com a qual ela concorda. Com sua pergunta ela ainda incentiva.

Alm7: Professora quem é meu grupo?
 Professora: uai... cê não sabe não?
 Alm7: Não ninguém colocou eu uai...
 Professora: Você não tem um grupo definido não? Que já faz trabalho?
 Alm7: Eu ia ser expulso...
 [Risos]
 Professora: Aqui o delas também dá. Pode ser de cinco pessoas... mais um... cê faltou no dia do sorteio e não procurou ninguém não né...

O Alm7 traz de volta o assunto apresentação de trabalhos, ele questiona a professora sobre o seu grupo para a elaboração do trabalho. A linguagem do aluno é cheia de equívocos linguísticos. A professora diz para o aluno se encaixar em um grupo, sem qualquer discussão com os alunos.

{48:00}

[Toca o Sinal]

Final da aula.

5.3.2.4 Em síntese: Aula 02

A aula começa sem uma saudação afável da professora, como na primeira aula o ambiente não é organizado à propiciar a lida com o conhecimento. A aula se inicia com a apresentação de um trabalho em grupo, cujo tema seria a Criação da Bíblia. Na apresentação do trabalho fica claro que os alunos entendem por trabalho em grupo, a reunião de vários fragmentos individuais. A produção coletiva, o debate e a produção coletiva que deveria orientar a elaboração de um trabalho em grupo, dá lugar à bricolagem, ao ajuntamento de partes muitas vezes desconexas entre si. O trabalho em grupo é encarado como um mosaico, e não como produto da reflexão coletiva. A professora não intervém pedagogicamente na explanação dos alunos, contribuindo para a disseminação de informações truncadas, que em muitos momentos se configuraram como equívocos do ponto de vista histórico. A performance oral na apresentação se torna mais relevante que o aprendizado, a reflexão e a produção do conhecimento. Tanto que a professora não faz qualquer intervenção em falas dos alunos onde as informações explicitadas são duvidosas, ele permite o senso comum e erros. O importante é falar, fazer a exposição verbal para a professora, o entendimento e o esclarecimento perdem o protagonismo para

a mera explanação. Os equívocos linguísticos outra vez são contundentes, a professora não toma os cuidados devidos com o idioma, dessa forma os educandos também não aprendem e nem se veem compelidos a falar corretamente.

A sala de aula deixa de ser o local privilegiado da formação para se tornar o lugar da transmissão de informações equivocadas, do preconceito e da semiformação. A professora abre mão de seu lugar como docente, ao partilhar aspectos pertinentes á sua vida privada com os alunos. Brincadeiras, compartilhamentos em redes sociais, piadas substituem a aula de história corroborando para a efetivação da não aula e da negação do conhecimento. O preconceito homofóbico ganha lugar privilegiado nas conversas da professora com os alunos, numa ação contundente de discriminação, ausência da alteridade e proliferação da barbárie. Palavras chulas, expressões jocosas e sarcásticas são naturalizadas no ambiente da sala de aula. A aula de história, não se traduz como aula, o caráter pedagógico se esvai, e a negação do conhecimento se torna aporte para a semiformação.

5.4 A materialidade História revelada nas aulas analisadas

A partir das análises realizadas acerca das aulas de História, pretende-se expor, melhor evidenciar, quais as marcas da estrutura das aulas que se apresentaram com regularidade. Acredita-se que dessa maneira pode-se entender a aula em sua realidade e discutir se como o currículo em sua materialização revela a possibilidade de realização da tríade da teoria pedagógica, a partir dos elementos ensino, educação e formação. Para isso fez-se necessário tensionar o aparente, ou operacionalizar a dialética negativa adorniana, para revelar a aula em sua realidade. A aula precisa ser entendida em suas contradições, em suas interdições, nos seus discursos explícitos e também nos tácitos. Para Adorno *“a contradição é o indício da não verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo é concebido no próprio conceito.”* (ADORNO, 2009, p. 12). Entender a aula em suas contradições é revelar como o currículo em sua materialidade, dentro desta, realiza ou não o processo pedagógico: de um lado na forma do processo educativo, constituído pela socialização do aluno no desenvolvimento de condutas de autonomia no seu papel de aluno e na sua preparação para a vida social, e do outro lado, na condução, pelo professor da lida com o conhecimento, se de fato, as possibilidades de

desenvolvimento e de incorporação do aluno, de conteúdos e competências de uma determinada disciplina, são viabilizadas na sala de aula. O processo como tal se instala na sala de aula a permanente relação entre educar como socializar e a lida com o conhecimento, que capacita o aluno com as ferramentas instituídas como legítimas na sociedade, relacionadas com o conhecimento científico e cultural revelam a condição da sala de aula na execução do seu papel, dentro da escola de viabilizar a formação integral do aluno, ou seja o exercício pleno da cidadania.

Na totalidade das aulas gravadas destaca-se a falta de um clima favorável ao processo educativo, com a forma que a professora trata os alunos desde sua entrada em sala. Não há uma saudação explícita, que denote a chegada da docente e o início efetivo da aula. Destaca-se um modo brusco de começo da aula, sem um cumprimento e um anúncio de que atividade ali teria lugar, mesmo sinal de falta de cordialidade, o que pode ser um indicativo de desalento da professora frente às condições objetivas do seu trabalho, ou até mesmo um descompromisso com a atividade docente. De qualquer forma não se estabelece um vínculo inicial entre a professora e os alunos no que tange à criação de um ambiente propício para uma aula educativa (a aula onde a dinâmica educar, ensinar e aprender para conduzir o aluno à formação). As entradas da professora na duas aulas são marcadas pela desordem e agitação dos alunos, ela não consegue organizar a sala de aula de uma maneira que permita a lida efetiva com o conhecimento, assim como não cria os processos de relação entre os alunos, entre estes e o conhecimento, de forma a que eles se eduquem para a autonomia. A organização da turma é uma disposição fundamental que o professor instaure uma aula educativa, que em seu cerne possibilite a lida com o conhecimento e a instauração da prática pedagógica. A desorganização da turma incide diretamente na qualidade da aula, pois a prática educativa não se efetiva, o que compromete sobremaneira a formação dos educandos. Um ambiente pedagógico tumultuado é impeditivo da formação da reflexão.

Outro aspecto revelado pela aula em sua materialização foram ações de disciplinamento que ora tendiam ao autoritarismo, ora tendiam à ironia sarcástica. Dentro dessa perspectiva, o sarcasmo pode ser entendido como uma forma de violência tácita da professora em relação aos alunos. A ironia e o sarcasmo são, antes de tudo, duas formas de disciplinamento que não educam para a autonomia, causam constrangimento e educam por imposição, o que resulta em adestramento e

não em autonomia. Elas podem ser entendidas como uma forma dissimulada de dominação, de punição.

O professor já não precisa mais chamar seu aluno de “burro” na frente dos outros. Basta fazer um comentário jocoso em tom sarcástico. Doravante o riso nervoso de identificação da plateia denotará o temor de se tornar a próxima vítima (ZUIN, 2008, p. 6).

As aulas mostraram que a professora conhece os alunos, pois quando os chama individualmente, chama-os pelo nome. Tal fato pode ser confirmado no momento da chamada, a professora reconhece visualmente os educandos, e se preocupa com os recorrentemente faltosos. Nessa evidência deve ser destacado que ela assume sua função educativa, ela quer ser referência para a classe, pois essa atitude pode ser entendida não apenas como “eu conheço vocês”, mas também como “eu estou aqui para trabalhar com vocês”.

As tentativas de disciplinamento da professora, como mencionado, oscila entre o autoritarismo e a camaradagem excessiva. Em ambos os casos a professora tem dificuldade em naturalizar o seu papel de autoridade. As ações denotativas de autoritarismo remetem a uma sociedade onde a autoridade é pautada pela força e não pela natureza do papel de educador, que media o processo pedagógico. Já as ações denotativas da camaradagem excessiva podem destituir o professor da sua função pedagógica, uma vez que essa aproximação também não corrobora para o estabelecimento da sua autoridade enquanto organizador das práticas pedagógicas na sala de aula. O professor não deve fazer da sala de aula um local de práticas totalitárias, mas também não deve abrir mão do seu papel de educador. O professor deve conhecer o seu ofício de professor e levar o aluno a conhecer o seu ofício de aluno. Educar consiste em levar o educando à compreensão que ele é um ser social, inserido em uma coletividade, na qual condutas apropriadas, normas e regras devem se tornar intrínsecas.

Segundo Pflugmacher:

A tarefa escolar de socializar os alunos realiza-se a partir de dois componentes: de um lado é disciplinar – ensinar normas, condutas, é fazer com que o sujeito compreenda em qual situação social está enquadrado, inserido, e como é que tem que se comportar dentro disso -, de outro lado deve possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da autonomia, necessária para que se encontre e se estabeleça como sujeito social (PFLUGMACHER, 2012, p.136).

As aulas se revelaram confusas no que concerne a lida com o conhecimento, pois a sala de aula se tornou o lugar da proliferação do senso comum, de informações equivocadas e desconexas, o substrato histórico se perdeu em maio a explicações reducionistas e superficiais. Não existe docência sem conhecimento teórico. Sem dominar o conteúdo da sua disciplina o professor não pode ser o conduto do conhecimento, por isso nas duas aulas analisadas o conhecimento histórico ficou ausente. A crítica, a problematização, a reflexão acerca das relações sociais produzidas pelo homem se perderam em explanações reducionistas e análises superficiais. Evidenciou-se uma situação de fazer pelo fazer, apresentar um trabalho por apresentar, ganhar o visto em uma atividade se tornou mais importante que aprender, compreender e refletir. A crítica, a problematização, a reflexão pertinente à aula de história não se fizeram presentes, os educandos foram alijados da possibilidade de sua formação enquanto sujeitos históricos, plenos e autônomos. Os alunos não foram levados a pensar, a experienciar o conhecimento.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação. (ADORNO, 2011a, p 151).

As aulas também evidenciam momentos explícitos de não aula. A professora abre mão da sua posição enquanto mediadora do conhecimento para participar de conversas com os alunos acerca de temáticas não relevantes para uma aula de história. O facebook, vídeos, esmalte se tornam pauta do dialogo entre professoras e alunas. Essa atitude da professora parece corresponder a uma disposição de cliar um clima de camaradagem, colocar-se em igualdade de condições com eles e poderia ser interpretado como uma disposição do professor para criar interesse para o envolvimento dos alunos. Entretanto essa atitude intalando-se na sala de aula com muita frequência e ocupando um tempo significativo do tempo da aula pode indicar por um outro lado a usurpação aos alunos do direito que eles tem em serem socializados e encaminhados para a lida com o conhecimento, portanto impedidos de se constituírem como sujeitos autônomos. Tal fato se traduz como a materialização de negação da educação e do conhecimento na sala de aula que

deveria ser o lócus primaz da formação se torna local da reprodução da semiformação. *Brincadeiras e comentários homofóbicos partem da própria professora, que chama os homossexuais de “bufas”, além disso questiona-se a propriedade da ação da professora de veicular na sala de aula um elemento midiático evidentemente preconceituoso.* A aula de história que deveria fomentar a alteridade, a pluralidade e o respeito se torna o lugar da disseminação de preconceitos, estereótipos e termos jocosos.

As aulas analisadas não evidenciaram princípios fomentadores da cidadania, da liberdade, e de autonomia que fundamentam o currículo de história. Informações equivocadas, a não organização da turma, os erros de linguagem, o reducionismo do processo histórico são recorrentes nas aulas analisadas. A professora se omite enquanto aquela que educa, que ensina e que forma. Os educandos não experienciam o conhecimento, o que incide negativamente na formação cidadão e democrática dos mesmos. Uma aula ao não criar condições para experiência, para a reflexão e para a produção de conhecimento se torna uma aula inócua, que não possibilita o esclarecimento e a autonomia. Dessa forma a sala de aula, a escola se tornam lugares onde o processo pedagógico não se efetiva.

A escola reforça a heteronomia e confirma a ideia de ser um lugar de semiformação a partir do momento que deixa de criar condições para o desenvolvimento de alunos autônomos e mantém o controle da situação por meio da execução de tarefas cujos fins já estão estabelecidos; para atender o desejo do professor ou para obter nota. (VILELA, 2012, p. 177).

Na sociedade marcada pela Indústria Cultural, na aula que nega a educação para a autonomia e que nega o conhecimento, percebe-se que os sujeitos perdem a capacidade de fazer esquematismos, ou seja, de mediar eles próprios sua relação com o mundo. As experiências perdem o seu caráter subjetivo, e se tornam reproduções verticalizadas e totalizantes de modos de vida que parecem originais, mas na realidade são tacitamente impostos. O indivíduo perde sua capacidade de reflexão, pois o mundo já é dado e interpretado. A liberdade é aparente, pois a experiência individual é cerceada em prol de ditames massificantes, que alienam o indivíduo. Dessa forma os alunos são sujeitados à indústria cultural e à semiformação, não refletem, não problematizam aceitam a informações veiculadas em sala de aula como verdades absolutas.

Na aula analisada a sala de aula se transforma no lugar da negação do conhecimento. Evidencia-se que as informações trabalhadas na sala de aula incorrem em “[...] concepções ultrapassadas sob parcelas ou tópicos concretos, ou se vê a insistência em aspectos irrelevantes para a própria área do conhecimento ou para a experiência do aluno.” (SACRISTAN, 2000, 183). O conhecimento histórico é transformado em cenas, em espectros que não denotam a importância do fazer humano, das relações sociais intrínsecas, dos arranjos políticos, das formas de organização econômica e da produção cultural. O aluno se torna um expectador, e como expectador não consegue se enxergar como parte integrante do processo histórico, mas sim como algo extrínseco, como um ente a parte da História. A aula de História não oferece assim, os substratos educativos para a cidadania que tal como está preconizado nas orientações curriculares para a disciplina. A aula que não educa e não possibilita que o aluno acesse o conhecimento, social, cultural e disciplinar, impede a uma formação plena e com isso impedir o fomento da cidadania e da democracia, a sala de aula não realiza aquilo que deveria realizar para o processo social de aquisição da plenitude da cultura que os alunos necessitam para serem sujeitos emancipados.

Reitera-se que onde não há formação, há semiformação. A banalização do preconceito é um aporte para a barbárie para a proliferação da insensibilidade:

Mas no momento refiro-me a uma outra questão. Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como falência da cultura. A cultura, que conforme a sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu suas promessas. Ela dividiu o homem. (ADORNO, 2011b, p.164).

A cultura para Adorno seria o progresso material e intelectual humana, que para os iluministas retirariam o homem do obscurantismo e os conduziria a condição de emancipados. Neste sentido o filósofo alemão afirma que as promessas do progresso cultural, não impediu a barbárie, mas em certo termo a reforçou. Em termos da aula analisada, a perspectiva adorniana se faz patente à medida que as redes sociais, a internet, que de fato representam o progresso técnico humano são utilizados de forma a reproduzir o preconceito, através do vídeo compartilhado pela professora e assistido pelos alunos na sala de aula.

Não se pode encerrar essa conclusão sem chamar atenção para um aspecto que parece grave: a sala de aula não é a referência para que os alunos incorporem formas corretas de lidar com o idioma nacional.

Os equívocos linguísticos por parte de professor e alunos são patentes. A sala de aula deveria ser o local de fomento do idioma falado corretamente. O que se aponta com equívocos, não se trata de um falar coloquial, que poderia ser interpretado como uma atitude da professora para criar camaradagem com os alunos, mas trata-se, pelo contrário de um descaso absoluto com normas e regras linguísticas, uma linguagem com erros de concordância e frases em anacoluto totalmente sem sentido, o que não permite a instalação da ação comunicativa necessária à aula. Falas truncadas, desconexas, recheadas de erros gramaticais são impeditivas da educação, do ensino e da formação em termos pedagógicos. O professor **deveria** se postar como referencia linguística para os alunos, tal fato é denotativo do processo de aprendizagem, pois os alunos têm o direito de, na escola, aprender o domínio do idioma padrão, seu correto domínio é, portanto, condição para a formação. Além do mais, banalizada e com erros, a linguagem perde seu caráter formal, que implica na sua correta utilização e se torna uma marca de comportamento, que de fato não informa ou comunica, mas sim tumultua a comunicação e impede o entendimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da experiência educacional é aguçada a partir da vivência prática. Mais do que uma proposição retórica, as práticas curriculares educacionais devem permitir em sua materialização a autonomia e a humanização do sujeito, que por meio do diálogo crítico, da reflexão que promove a emancipação. Bem, dessa forma a educação deve objetivar a liberdade e a promoção da capacidade de reflexão crítica e emancipação dos indivíduos. A educação deveria então se configurar como ferramenta para a humanização, contra a massificação e a alienação, promovendo a formação cidadãos plenos, esclarecidos preparados para a vivência democrática. Um projeto educacional não é nada mais do que a materialização coletiva de experiências pedagógicas que possam permitir ao educando um aprendizado crítico e reflexivo. Para que isso ocorra é necessário que a sala de aula seja o local da problematização do empoderamento dos educandos, da sua condição de sujeitos autônomos e também da cultura, esta entendida como conhecimento cultural, social, linguístico e disciplinar. Qualquer experiência educacional verticalizada, e tutelada pelo professor de forma autoritária, está fadada ao fracasso. É necessário conferir poder aos educandos. Um currículo que objetiva promover a cidadania e a democracia em seu nascedouro precisa ser fruto de uma prática educativa que prime pela educação, pelo ensino e pela formação, apenas assim a educação concretizará a formação de sujeitos autônomos.

O ensino de História deve levar os educandos a se perceberem como sujeitos históricos. Para isso faz-se necessária uma práxis curricular reflexiva e

emancipadora, que permita aos alunos se compreenderem enquanto sujeitos históricos, enquanto construtores da História. A História não pode ser enxergada a partir de um viés contemplativo, na qual fatos e eventos históricos são apresentados aos alunos como ventos distantes, desconexos com a realidade. Na sala de aula o aluno precisa ser levado a pensar, a refletir sobre a tradição cultural produzida através das relações sociais, políticas e econômicas, mediante o fazer humano. Uma aula de História formativa é pautada por ações dialéticas e dialógicas, que permitem ao aluno entender o constructo do processo histórico. Do contrário a aula de História incorre na debilitação dos processos de subjetivação acerca do conhecimento o que, corrobora para a massificação, a alienação e a semiformação. O desenvolvimento do pensamento crítico dessa maneira é dificultado uma vez que ao invés da autonomia, promove-se na sala de aula a repetição discursos esvaziados de arcabouço teórico que tolhem e cerceiam o indivíduo em sua autonomia, promovendo a reificação, a semiformação e a reprodução do *status quo*.

Repetir o *status quo* é contribuir para a semiformação, mas a alienação massificante da Indústria Cultural. A escola ao se tornar o local da massificação alienante, da semiformação perde seu sentido social de local de formação, de local onde os indivíduos são preparados para a sua inserção responsável na coletividade. A *Bildung* (formação plena) não se materializa porque e a tríade educar, ensinar e formar não se evidencia como fundamento da prática pedagógica. Privar o sujeito de uma formação plena é impedir o fomento da cidadania e da democracia.

Para que a *Bildung* se materialize de forma pertinente é necessário desmitificar a falácia da relação unívoca entre ensinar e aprender. Ora, o aprendizado de fato se dá por meio de um processo intrínseco de subjetivação, no qual a informação a partir da reflexão do indivíduo se transforma em conhecimento. A simples transmissão de informações pelo professor não significa um aprendizado real por parte dos educandos. Faz-se necessário que o professor entenda o ofício de ser professor. Ser professor é, sobretudo, criar um ambiente pedagógico que propicie a lida com o conhecimento, e não há conhecimento sem subjetivação, sem reflexão. A sala de aula tem se tornado o lugar da explanação vazia, da enxurrada de informações, muitas vezes calcadas no senso comum não problematizadas, onde de fato a reflexão e a crítica são substituídas pelo fazer inócuo, onde entregar uma atividade, se torna mais importante do que entendê-la. Quando o professor não

reflete sobre sua prática, o processo educativo não acontece. Perde-se o cerne da formação, e a sala de aula se torna o lugar da não aula.

A produção do conhecimento escolar deve se opor a opinião. Dentro dessa perspectiva os educadores devem se balizar em práticas qualitativas que visem a ruptura com o senso comum. Romper com o senso comum de maneira nenhuma significa a desconsideração da experiência e dos saberes dos educandos, mas sim a constante construção/reconstrução do olhar acerca dos objetos pesquisados durante a ação pedagógica. O professor deve constantemente promover o diálogo, o confronto entre os paradigmas teóricos que sustentam a análise dos seus alunos. Faz-se necessária então uma constante problematização das questões que orientam a o trabalho docente e a ação pedagógica. Essa problematização constante incide não em uma ruptura simples e objetiva, mas na retomada crítica, em um processo constante de vigilância epistemológica, que considera as noções e conceitos presentes na prática cotidiana do professor e dos seus alunos.

A sala de aula de história precisa ser o lugar de produção de cidadão, do sujeito pleno capaz de traçar seus próprios esquematismos, capaz de pensar por si mesmo. É nesta sala de aula que a *Bildung* é efetivada, onde o aluno deixa de ser um ente meramente contemplativo, e passa a compreender a importância da reflexão acerca da realidade histórica. Uma pergunta se faz pertinente. O que seria esta realidade? Ora, não se pode conceber a realidade como algo restrito simplório, linear e contemplativo. A realidade é construída mediante experiências que subjetivas e coletivas, através da ação humana no tempo. O desenvolvimento dessa percepção na sala de aula é que permitirá ao educando a sua inflexão enquanto sujeito histórico. A prática pedagógica em uma aula de História deve ser sempre formativa, sempre democrática, pois somente dessa maneira forma-se o cidadão pleno e emancipado. Apenas o cidadão pleno, capaz de refletir acerca da sociedade em que está inserido pode compreender e experimentar a efetiva democracia. A premissa fundamental de educação precisa ser a formação de cidadãos esclarecidos, prontos para atuar em uma sociedade democrática. Não se nasce cidadão, torna-se cidadão. Uma consciência cidadã verdadeira só pode ser forjada a partir de uma experiência educacional formativa, em que a educação, o ensino e a formação, não sejam trabalhados como conceitos dispares, mas sim como constituintes norteadores de uma aula educativa. Uma educação potencialmente democrática

deve propiciar ao educando prerrogativas para que ele se torne mentor e agente do seu próprio projeto.

O indivíduo ao experienciar a História no entendimento do seu constructo social entende que o conhecimento histórico não é dogmático, mas sim produzido a partir de uma miríade de simbologias e representações. O educando precisa perceber que um evento histórico no seu âmago político econômico e cultural, pode ser interpretado das mais diversas formas, levando-se em conta várias perspectivas. O entendimento dos diversos fatores que incidem e permeiam a construção do conhecimento histórico é condição básica para a ruptura da semiformação em prol da formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: USP/Companhia Editora Nacional, 1972.
- ADORNO, Theodor. **A Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.
- ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011e.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz . In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011g.
- ADORNO, Theodor. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011c.
- ADORNO, Theodor. Educação: para que? In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. O conceito de Sociologia. In: ADORNO, Theodor, HORKHEIMER Max (Orgs). **Temas Básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix/USP, 1973
- ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011d.
- ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011f.
- ADORNO, Theodor. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- APPLE. Michael. **Conhecimento Oficial**. Petrópolis: Vozes, 1997
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BERTUCCI, Liane M; FILHO, Luciano M. F; OLIVEIRA, Marcus A. T. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

BEZERRA, Holien G. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto, 2010. p. 37 – 48.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). São Paulo, 2 ed, 1998, Editora Contexto. p. 11 – 27.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa América LTDA, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, da nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 set. 1996. <[portal.mec.gov.br /arquivos/pdf/.e1496.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf)>. Acesso em: 15 outubro 2012.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 setembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 novembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Bases Legais. MEC, SEF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 14 novembro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, ParteIV. Ciências Humanas e suas Tecnologias. SEMTEC/MEC, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>Acesso em: 22 novembro 2012.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

CARR, E.H. **Que é História**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

COHN, Gabriel. A sociologia como ciência impura. (Apresentação à edição brasileira). In. ADORNO. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

COMENIUS, Jon Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1996.

COMENIUS, Jon Amos. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CURY, Carlos R. J. Leis de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação Nacional. In: **Carlos Jamil Cury: intelectual e educador**. VEIGA, Cyntia Greive. (Org). Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

DOLL Jr. **Currículo**: uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DESCARTES, Rene. Discurso do Método. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1979. p. 26-71.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOURQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**. v. 5, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

GATTI, Luciano F. Theodor Adorno: A Indústria Cultural e Crítica da Cultura. In: **Curso Livre de Teoria Crítica**. NOBRE, Marcos (Org.). Campinas: Papirus, 2008.

GASPARIN, João Luís. **Comênio**: a emergência da modernidade na educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HEGEL, George W. F. A Fenomenologia do Espírito. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980. P. 1 - 75.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KANT, Immanuel. Introdução à crítica do juízo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980. p. 163 - 204.

KANT, Immanuel. Analítica do Belo e Da Arte do Gênio. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980. p. 206 - 269.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Editora UNIMEP, 1996.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

MARX, Karl. Teses contra Fierbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980. p 50-53.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1986.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. História, política e ensino. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p. 42 – 53.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In. LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24. n. 83, ago.2003.

MAAR, Wolfgang. Educação crítica, dominação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Bruno Pucci (org). Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **O Manifesto Comunista**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 13 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular de História: Educação Básica**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. **CBC de História: Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2008.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p.128 – 148.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. KARNAL, Leandro. (Org). 6 ed. São Paulo, Editora Contexto. p. 17 – 20.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLFUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. PUCCL, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo:, Autores Associados, 2012.

POMER, Leon. **O surgimento das nações**. 10 ed. São Paulo: Editora Atual. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998

SANTOS, Lucíola Lícino P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SCHIMDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber Histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. (Org). 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p. 54 – 66.

SCHIMDT, Maria A; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann. In: **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. PUCCI, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo: Autores Associados, 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: Apontamentos. In: MAFRA, Leila Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). **Sociologia para educadores: volume 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia Hermenêutica Objetiva na investigação da escola contemporânea. in: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010;

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In **Sociedade, subjetividade e educação: Perspectiva marxista e frankfurtiana**. ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva; MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. (Orgs.) São Paulo: Alínea, 2011.

YOUNG, Michael F.D. **O Currículo do Futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

ZUIN, Antônio. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

ZUIN, Antônio. **Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural**. In: Caderno Cedes. n.54. Indústria Cultural e Educação. Campinas, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - TEXTO PASSADO NO QUADRO PELA PROFESSORA

26/10/12

DOM SEG TER QUA QUI SÁB

Cap. 19 - Expansão Europeia e conquista da América

A desestruturação do feudalismo concorreu para a formação das monarquias nacionais e o fortalecimento do poder do rei o Estado se tornava mais eficaz.

Desde o século XIII, os reis europeus vinham conquistando cada vez mais poder. Apoiados pelos burgueses (banqueiros e comerciantes).

Os nobres e o clero, por sua vez, perderam poder e foram, aos poucos ficando sob autoridade real.

Instrumentos dos Estados nacionais - burocracia administrativa, força militar, leis e justiça unificadas e sistema tributário.

Portugal - a formação de um país

Durante a Reconquista - nome dado pelos cristãos à luta contra a presença dos muçulmanos na península Ibérica, as terras conquistadas dos árabes eram transformadas em condados (territórios administrados por condes); do condado de Portucale ou Portucaleense (século IX), Portugal originou-se como país.

DOM SEG TER QUA QUI SÁB

26/10/12

Expansão Comercial - marítima -

No século XI, em Portugal, setores ligados à administração pública e à burguesia ambicionavam enriquecer por meio da expansão da atividade comercial-marítima.

Como o tráfego comercial-marítimo pelo mar Mediterrâneo era controlado pelos italianos, restava aos portugueses encontrar um novo caminho pelo oceano Atlântico, tendo como base projetos de alguns navegadores da época.

ANEXO B – MAPAS RETIRADOS DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA SALA DE AULA

Formação de Portugal

até o ano 1000

até o ano 1200

até o ano 1500

Dinastia – série de soberanos (reis ou imperadores) que pertencem à mesma família.

Portugal foi governado, por mais de duzentos anos, pelos reis da **dinastia de Borgonha**; no reinado de D. Dinis (1279-1325), iniciou-se um período de organização interna do país.

Apesar das diferenças religiosas entre católicos e muçulmanos que habitavam a península, os portugueses foram muito influenciados pelas práticas muçulmanas de comércio e navegação. A economia de Portugal, que era basicamente agrária (seus principais produtos eram o vinho e o azeite), foi-se voltando também para as atividades comercial-marítimas (pesca e comércio de sardinha, baleia, atum, bacalhau), devido ao crescimento de grupos sociais ligados a essas atividades.

Em 1383, com a morte do rei D. Fernando, que não deixou um sucessor do sexo masculino, a dinastia de Borgonha chegou ao final. A rainha, D. Leonor Teles, assumiu o poder como regente e estava disposta a entregar o trono português a sua filha Beatriz, casada com o rei de Castela.

Comerciantes e banqueiros interessados no desenvolvimento da atividade marítima não concordavam com a anexação do país ao reino de Castela — queriam preservar a independência política de Portugal sob o comando de um rei que apoiasse o crescimento comercial. Com esse objetivo, uniram-se em torno de D. João, irmão **bastardo** do rei falecido e mestre da Ordem de Cavalaria de Avis, motivo pelo qual a luta contra as intenções do rei de Castela ficou conhecida como **Revolução de Avis**.

Assim, apoiado por comerciantes e banqueiros, D. João saiu-se vitorioso, preservando a independência política de Portugal. Com D. João teve início a **dinastia de Avis**, período no qual a nobreza agrária subordinou-se aos reis, que reforçaram e centralizaram os poderes em suas mãos, favorecendo a expansão comercial-marítima portuguesa.

Bastardo – filho nascido fora do casamento oficial, sendo considerado ilegítimo e, pelas regras da monarquia portuguesa, sem direito à sucessão.

Fonte: Baseado em Manoel Maurício de Albuquerque, Arthur César Ferreira Reis e Carlos Delgado de Carvalho. *Atlas histórico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro, Fename/MEC, 1980. p. 90-91 e Hermann Kinder e Werner Hilgemann. *Atlas histórico mundial – De los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri, Ediciones Istmo, 1982. p. 192.

Expansão Européia e Conquista da América

ANEXO C – TEXTO UTILIZADO PELOS ALUNOS PARA CONFEÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO



A CRIAÇÃO DA BIBLIA

Para cerca de 2 bilhões de pessoas em todo o mundo, ela conta a história de como Deus criou tudo o que existe. Agora, arqueólogos, historiadores e teólogos estão descobrindo como a própria *Bíblia* surgiu

Por RODRIGO CAVALCANTE Design BERNARDO BORGES Ilustrações SÉRGIO FERRO Caligrafia CLÁUDIO GIL

“No princípio, Deus criou o céu e a terra.” A frase curta, simples e direta – e talvez, por isso mesmo, de uma força avassaladora – está logo na abertura da *Bíblia*, o conjunto de textos mais conhecido do mundo. É quase impossível pensar o Ocidente sem essas narrativas. Seria o mesmo que imaginar o mundo sem as sonatas de Bach, os oratórios de Handel, os afrescos de Giotto, as esculturas de Michelangelo, os quadros de Leonardo da Vinci, as catedrais góticas – nunca é demais lembrar que boa parte dessas obras foram inspiradas em textos bíblicos. A própria noção divina de criação, ao menos como a conhecemos, sequer existiria – assim como não conheceríamos também o sentimento de pecado original e culpa que lota os consultórios de psicanálise.

Mas se a versão bíblica da criação é conhecida até por seguidores de outros textos sagrados, como budis-

tas, hinduístas e muçulmanos (no caso dos seguidores do Islã, esses textos teriam sido atualizados e superados pelo *Alcorão*), poucos são os que se perguntam, afinal, como a própria *Bíblia* foi criada.

Durante muito tempo, a maioria dos cristãos (hoje estimados em mais de 2 bilhões) se contentava com uma resposta simples para essa pergunta: a *Bíblia* fora escrita por líderes religiosos inspirados diretamente por Deus, e pronto. “Ainda hoje há uma noção ingênua de que ela praticamente caiu do céu”, diz o historiador André Chevitarese, professor de História Antiga da Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialista em primórdios do cristianismo. “Poucos se dão conta de que esses textos foram selecionados, escritos, copiados e modificados durante séculos e que, até chegar às versões atuais, muitos outros manuscritos ficaram de fora.”

Após décadas de pesquisas, os especialistas estão conseguindo, finalmente, revelar como os textos sagra-

dos da *Bíblia* foram escritos e editados até se transformarem no livro mais influente do planeta.

AUTORIA COLETIVA

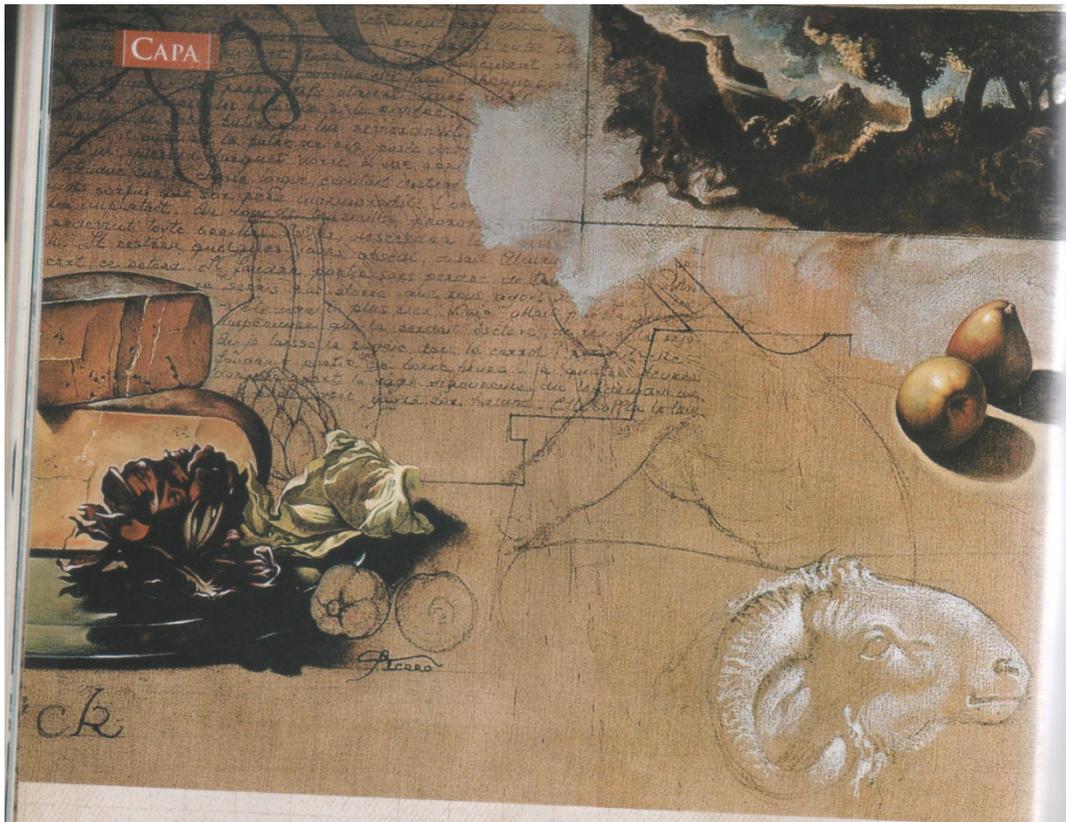
Hoje é fácil identificar quem escreveu um livro. Quase sempre o nome do autor está lá, em letras chamativas, na capa da edição. No caso da *Bíblia*, contudo, a coisa é bem mais complicada. Por muito tempo, a tradição pregava que os textos bíblicos foram escritos por autores claramente identificáveis. A tradição cristã e judaica, por exemplo, costuma identificar Moisés como o autor do Pentateuco, os cinco livros que abrem a *Bíblia*. O rei Davi seria autor da maioria dos Salmos, Samuel seria autor de Juizes, enfim, cada uma dessas obras teria sido escrita por uma pessoa. Mas hoje os estudiosos sabem que, durante o período em que esses textos foram criados, essa idéia de autoria sequer existia.

Arqueólogos e historiadores estimam que as primeiras narrativas bíblicas começaram a ser transmitidas

© COLEÇÃO WANDER WEEGE/CORTESIA SIMÕES DE ASSIS GALERIA DE ARTE

DEZEMBRO 2005 HISTÓRIA 33

Quem escolheu os livros que entraram e os que foram excluídos?



oralmente antes do segundo milênio antes de Cristo. Ainda assim, elas só teriam sido compiladas em forma escrita por volta do século 7 a.C. Ou seja: entre a tradição oral e sua reunião em rolos de pergaminho teriam se passado séculos. Para complicar ainda mais a situação, os escribas que copiavam manualmente os pergaminhos ficavam à vontade para fazer correções, adições e inserções no texto, de acordo com a inclinação religiosa de sua comunidade. Ou seja: a *Bíblia* seria, no final, uma obra de autoria coletiva a partir de antigas narrativas orais. “Acostumados com a moderna noção de autoria, essa idéia parece hoje estranha para muitos leitores”, diz o pesquisador John William Roger-

son em seu livro *An Introduction to the Bible* (no Brasil, traduzido como *O Livro de Ouro da Bíblia*). Mas como seria possível provar que a *Bíblia* foi escrita dessa maneira?

Durante muito tempo, a resposta estava na análise dos próprios textos. Segundo os especialistas, até um leitor comum poderia identificar, na repetição de vários trechos, essa autoria coletiva. Esse seria o caso, por exemplo, da narrativa do Dilúvio, no capítulo seis do Gênesis. Com uma distância de poucas linhas, há trechos praticamente idênticos, como os dois abaixo:

“Iahweh (Deus) viu que a maldade do homem era grande sobre a terra, e que era continuamente mau todo designio de seu coração.”

“Deus viu a terra: estava perversa, porque toda a carne tinha uma conduta perversa sobre a terra.”

A repetição acima não seria, como já se chegou a cogitar, um artifício literário para reforçar o conteúdo do texto – e sim a fusão de duas narrativas distintas sobre o mesmo tema, assim como um editor de jornal pode escrever um artigo com base em reportagens de vários jornalistas.

Até meados do século passado, conclusões como essa só podiam ser feitas a partir de textos relativamente recentes. Desde então, uma série de descobertas arqueológicas revolucionou a pesquisa sobre as origens da *Bíblia*, fazendo com que os historiadores pudessem ter acesso a pergami-

nhos com mais de 2 mil anos, em um tempo em que não existia nem o chamado Novo Testamento.

PRIMEIROS TEXTOS

Imagine se você pudesse voltar no tempo e ler os textos sagrados que existiam na antiga Palestina antes de Jesus nascer — ou mesmo durante a vida dele. Foi isso o que aconteceu em 1946 quando, ao procurar uma cabra perdida em uma gruta nas proximidades do mar Morto, o pastor Mohamed Adh-Dhib encontrou, por acaso, jarras de cerâmica com escrituras sagradas em peles e papiros que foram datadas do século 3 a.C. até o ano 68. Eram os chamados *Manuscritos do Mar Morto*, considerados a mais importante descoberta da moderna arqueologia bíblica.

No total, foram encontrados 15 mil fragmentos de texto, a maioria em hebraico, a língua em que as primeiras narrativas bíblicas foram escritas. Mais tarde, os pesquisadores descobriram que as grutas funcionavam como uma espécie de biblioteca. Logo que começaram a ser traduzidos, os pergaminhos provocaram uma verdadeira revolução na pesquisa dos primórdios da *Bíblia*. “Eles revelaram a diversidade de textos do período entre as várias correntes religiosas que existiam dentro do judaísmo”, diz Paulo Nogueira, professor de Literatura Bíblica da Universidade Metodista de São Paulo. “Além disso, os manuscritos trouxeram à luz textos religiosos até então desconhecidos.”

Entre esses textos, estava uma narrativa apocalíptica sobre uma guerra entre “Os Filhos da Luz e os Filhos da Escuridão”, além de um “Manual de Disciplina”. Os pesquisadores atribuíram os textos aos essênios, seita judaica radical cujos seguidores viviam distantes do judaísmo oficial do Templo de Jerusalém, seguindo regras que incluíam a renúncia de todo bem material assim como de toda forma de prazer carnal. Por adotarem esse estilo de vida, há pes-

quisadores que acreditam que João Batista e que o próprio Jesus teriam tido contato com os essênios.

Polêmica à parte, a descoberta dos pergaminhos levou os estudiosos a concluir que não havia apenas uma coleção de textos sagrados. De acordo com a direção religiosa de cada grupo judaico do período, outros textos podiam ser copiados em rolos de pergaminho.

Alguns deles, contudo, traziam versões parecidas com o que se conhece hoje. É o caso, por exemplo, dos trechos do Pentateuco, os cinco livros que abrem o que os cristãos chamam de Antigo Testamento e que os judeus chamam de *Torá*, a “Lei” (fazem parte do Pentateuco Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuterônimo). “Esses textos eram a base de qualquer biblioteca judaica”, diz Nogueira.

Apesar das mudanças feitas com o passar do tempo, a essência dessas narrativas foi preservada. Após a queda dos reinos de Israel e Judá entre os séculos 8 e 6 a.C., quando milhares de judeus partiram para o exílio, surgiram as primeiras traduções dos textos bíblicos para outras línguas. A partir daí, narrativas como as do Gênesis escaparam das fronteiras da Palestina para o mundo.

A mais famosa dessas traduções foi feita por volta do século 3 a.C. para a língua grega, o idioma mais influente na época. A tradução foi encomendada para a Biblioteca de Alexandria, o mais importante centro cultural do período. Como há uma lenda dizendo que o trabalho foi obra de 72 tradutores judeus para o governante egípcio Ptolomeu II, essa versão ficaria conhecida como a *Septuaginta*, ou LXX (70, em algarismos romanos), que ainda hoje é a base da *Bíblia* usada pela Igreja Ortodoxa Grega. Essa versão da *Bíblia Hebraica* para outro idioma geraria a primeira grande polêmica envolvendo as traduções. O *Talmude*, livro de tradições judaicas que reúne textos escritos entre os séculos 2 e 5, narra a confecção

da *Septuaginta*: “O dia foi tão doloroso quanto o dia em que o bezero de ouro foi construído, pois a *Torá* não poderia ser acuradamente traduzida”. Seguindo a tradição judaica, “as trevas cobriram a Terra durante três dias”.

A primeira tradução realmente continha diferenças, a partir dos próprios nomes dos livros do Pentateuco. No hebraico, o primeiro se chamava Bereshit (“No princípio”). Na versão em grego foi renomeado de Genesis, que quer dizer “origem”. Shemót (“Nomes”, em hebraico), o segundo, virou Exodos, ou “saída”. O terceiro livro, chamado Vaicrá (“Ele chama”) ou Séfer Torat Cohanim (“Livro dos sacerdotes”), recebeu o nome de Levitikon (“Descendentes de Levi”). Bamibdar (“No deserto”), também chamado Humash Hapercudim (“Livro dos censos”), virou Arithmoi em grego, ou Números em português. Por fim, Dvarim (“Palavras”) ou Misné Torá (“Segunda Torá”) virou Deuteronomos (*deuteros* = segundo / *nomos* = lei).

Além da versão em grego, havia traduções para o aramaico, a língua corrente na antiga Palestina na época do nascimento de Jesus. Por isso mesmo, os pesquisadores dizem que Jesus pode ter tido acesso a essas escrituras.

Se Jesus teve ou não acesso aos textos bíblicos, ninguém sabe — há estudiosos que defendem que, por ter nascido em uma família pobre, ele sequer sabia ler. A única coisa certa é que, após a sua morte, novos textos iriam ser escritos por seus seguidores. Dali em diante, os textos sagrados de judeus e cristãos iriam se separar, e a *Bíblia* ganharia o que seria mais tarde chamado de Novo Testamento.

BÍBLIA D.C.

Após a pregação de Jesus, seus seguidores tiveram que lidar com uma questão nada fácil: os antigos escritos sagrados continuavam valendo, ou eles foram anulados pela mensagem do Cris-

no texto?

ESCRITA VALIOSA

Quais são e onde estão os manuscritos originais da *Bíblia*

Guardado na biblioteca da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, o *Papiro Nash* é um verdadeiro tesouro arqueológico. Adquirido no Egito, em 1902, por Walter Llewellyn Nash, é composto por quatro fragmentos que, reunidos, revelam 24 linhas escritas à mão, onde aparecem os Dez Mandamentos e alguns versos do Deuteronômio, livro do Antigo Testamento. A língua utilizada é o hebraico antigo e o texto não possui vogais. Embora diminuto em tamanho (consiste em apenas uma folha de papiro), sua importância é gigantesca – data do século 2 a.C., o que faz dele um dos mais antigos manuscritos da *Bíblia*. Textos como o do *Papiro Nash* são pistas preciosas para os arqueólogos, teólogos e historiadores que buscam desvendar os mistérios sobre a composição da *Bíblia*. A análise desse material permite uma aproximação do conteúdo original das Sagradas Escrituras, já que os primeiros textos hebreus não resistiram ao tempo. Além disso, os manuscritos revelam fatos interessantes, como os métodos de redação e o contexto em que surgiram. Sabe-se, por exemplo, que os mais antigos textos bíblicos foram escritos a pincel e pena, primeiramente em rolos de papiro e, depois, em pergaminhos. As folhas de papiro eram feitas de uma planta muito comum no Egito (chamada *Cyperus papyrus*), mas, por serem frágeis, poucas chegaram aos dias de hoje. Já os pergaminhos eram feitos do couro de animais, como ovelhas e carneiros, e resistiram por mais tempo. “Os papiros, em tese, dão acesso a cópias mais fiéis aos textos originais. Porém, pela fragilidade do material, eles são



compostos por milhares de fragmentos, alguns do tamanho de confetes. “É o caso do *Papiro Bodmer*, do final do século 2, onde se encontra o Evangelho de João quase na totalidade, e isso já é algo espetacular”, diz o teólogo Pedro Lima Vasconcelos, da PUC de São Paulo.

Os pesquisadores também descobriram que o papiro, além de frágil, era mais barato que o pergaminho – o que explicaria por que os cristãos demoraram a utilizar o segundo material em seus escritos. “Nos primeiros séculos, quando o cristianismo era uma religião de grupos marginalizados, houve uma predominância de textos em papiro. Só quando a religião foi aceita pelo Império Romano, no século 4, o pergaminho começou a ser adotado”, diz Pedro. O conjunto mais famoso de papiros e pergaminhos bíblicos foi descoberto em 1946, em onze cavernas na região de Qumran, em Israel.

Batizados de *Manuscritos do Mar Morto*, a maioria teria sido escrita entre os séculos 3 a.C. e 1 d.C. Atualmente expostos no Santuário do Livro, em Jerusalém, eles contêm alguns dos textos mais antigos das Escrituras de que se tem notícia.

Mas não são os únicos considerados valiosos pelos especialistas. Com o tempo, os rolos de papiro e pergaminho começaram a ser trocados pelo códice (ou códex), espécie de livro arcaico, cujas folhas eram sobrepostas e costuradas numa das margens. É esse o formato de outros grandes achados arqueológicos, como o *Códex Sinaitico*, descoberto em 1844 no mosteiro de

Santa Catarina, próximo ao Monte Sinai, no Egito, e o *Códex Vaticano*, localizado no

século 15, num canto esquecido da biblioteca do Vaticano. Escritos em grego, no século 4, ambos contêm tanto o Novo quanto o Antigo Testamento, embora algumas partes estejam faltando. O *Manuscrito de Santo Efrém* – também chamado de *Reescrito de Santo Efrém* – é um códice igualmente importante, principalmente pela técnica nele utilizada. Os copistas empregaram um processo conhecido como palimpsesto (do grego “raspado de novo”), que consistia em raspar ou lavar o pergaminho e usá-lo de novo. Testes com luz infravermelha revelaram que o texto havia sido copiado no século 4, raspado 200 anos depois e, mais tarde, substituído pelos sermões de Santo Efrém, religioso que viveu na Síria no século 4. Atualmente, está exposto

na Biblioteca Nacional de Paris. Da *Vulgata* (tradução da *Bíblia* para o latim feita por São Jerônimo no século 5) sobraram milhares de manuscritos. Há mais de 8 mil, a maioria anterior ao século 12.

O mais antigo e completo é o *Códex Amiatinus*, hoje guardado na Biblioteca Laurentiana, em Florença, na Itália. Foi escrito por várias mãos, em caligrafia medieval. Alguns calculam que sua redação tenha consumido peles de mais de 500 carneiros. Ao contrário do *Papiro Nash*, este tem tamanho e peso proporcionais a sua importância: são 2 060 páginas e mais de 30 quilos. ■

MICHELLE VERONESE





► ro? A resposta dos primeiros cristãos não podia ter sido mais habilidosa. Por um lado, ficou acertado que as antigas escrituras tinham, sim, validade, como prova da aliança firmada entre Deus e o povo hebreu. Por outro, a mensagem de Jesus teria criado um novo pacto, já que o próprio Deus havia enviado seu filho para ser crucificado e assim redimir os pecados da humanidade.

Essa nova mensagem é a base dos quatro evangelhos, livros que foram incluídos na Bíblia junto com outros textos cristãos, no que passou a ser chamado de Novo Testamento. Mesmo quem não é cristão já ouviu falar dos evangelhos de Marcos, Lucas, Mateus e João. Mas poucos são aqueles que ouviram falar, por exemplo, do Evangelho de To-

mé, uma das muitas narrativas sobre Jesus que ficaram de fora.

Encontrado em 1945, na aldeia de Nag Hammadi, no Egito, o Evangelho de Tomé fascina os historiadores pelo seu formato completamente diferente dos outros evangelhos. Praticamente não há narração. Tampouco há qualquer menção a eventos como a anunciação, a infância, os milagres ou a ressurreição de Jesus, mas apenas uma coletânea de 114 ditos atribuídos diretamente a ele. Quem o lê tem a sensação de estar ouvindo frases de um sábio, sem interpolações. Por que, então, o Evangelho de Tomé foi excluído da versão definitiva?

“O Evangelho de Tomé não trata do Jesus ressuscitado, um dos pilares

da ala mais forte da Igreja liderada por Paulo de Tarso”, diz o pesquisador André Chevitarese. “A decisão do que entra ou não no cânon, afinal, sempre foi uma questão de poder.” Na prática, o cânon é uma espécie de lista oficial de livros considerados de inspiração divina e reconhecidos como tal por autoridades eclesásticas. (O termo “cânon”, de origem grega, deriva da palavra semita ganu, “vime”, utilizado para construir cestos e também como medida de comprimento – e, por extensão, significa norma, lei).

O manuscrito mais antigo que contém a íntegra do Novo Testamento foi achado em 1844, em um mosteiro no Monte Sinai, e data do século 4. Escrito em grego, ele é uma evi-►

© COLEÇÃO RAFAEL GREGA DE MACEDO/CORTESIA SIMÕES DE ASSIS GALERIA DE ARTE

Que dizem os crechos se ficaram de fora.



► ro? A resposta dos primeiros cristãos não podia ter sido mais habilidosa. Por um lado, ficou acertado que as antigas escrituras tinham, sim, validade, como prova da aliança firmada entre Deus e o povo hebreu. Por outro, a mensagem de Jesus teria criado um novo pacto, já que o próprio Deus havia enviado seu filho para ser crucificado e assim redimir os pecados da humanidade.

Essa nova mensagem é a base dos quatro evangelhos, livros que foram incluídos na Bíblia junto com outros textos cristãos, no que passou a ser chamado de Novo Testamento. Mesmo quem não é cristão já ouviu falar dos evangelhos de Marcos, Lucas, Mateus e João. Mas poucos são aqueles que ouviram falar, por exemplo, do Evangelho de To-

me, uma das muitas narrativas sobre Jesus que ficaram de fora.

Encontrado em 1945, na aldeia de Nag Hammadi, no Egito, o Evangelho de Tomé fascina os historiadores pelo seu formato completamente diferente dos outros evangelhos. Praticamente não há narração. Tampouco há qualquer menção a eventos como a anunciação, a infância, os milagres ou a ressurreição de Jesus, mas apenas uma coletânea de 114 ditos atribuídos diretamente a ele. Quem o lê tem a sensação de estar ouvindo frases de um sábio, sem interpolações. Por que, então, o Evangelho de Tomé foi excluído da versão definitiva?

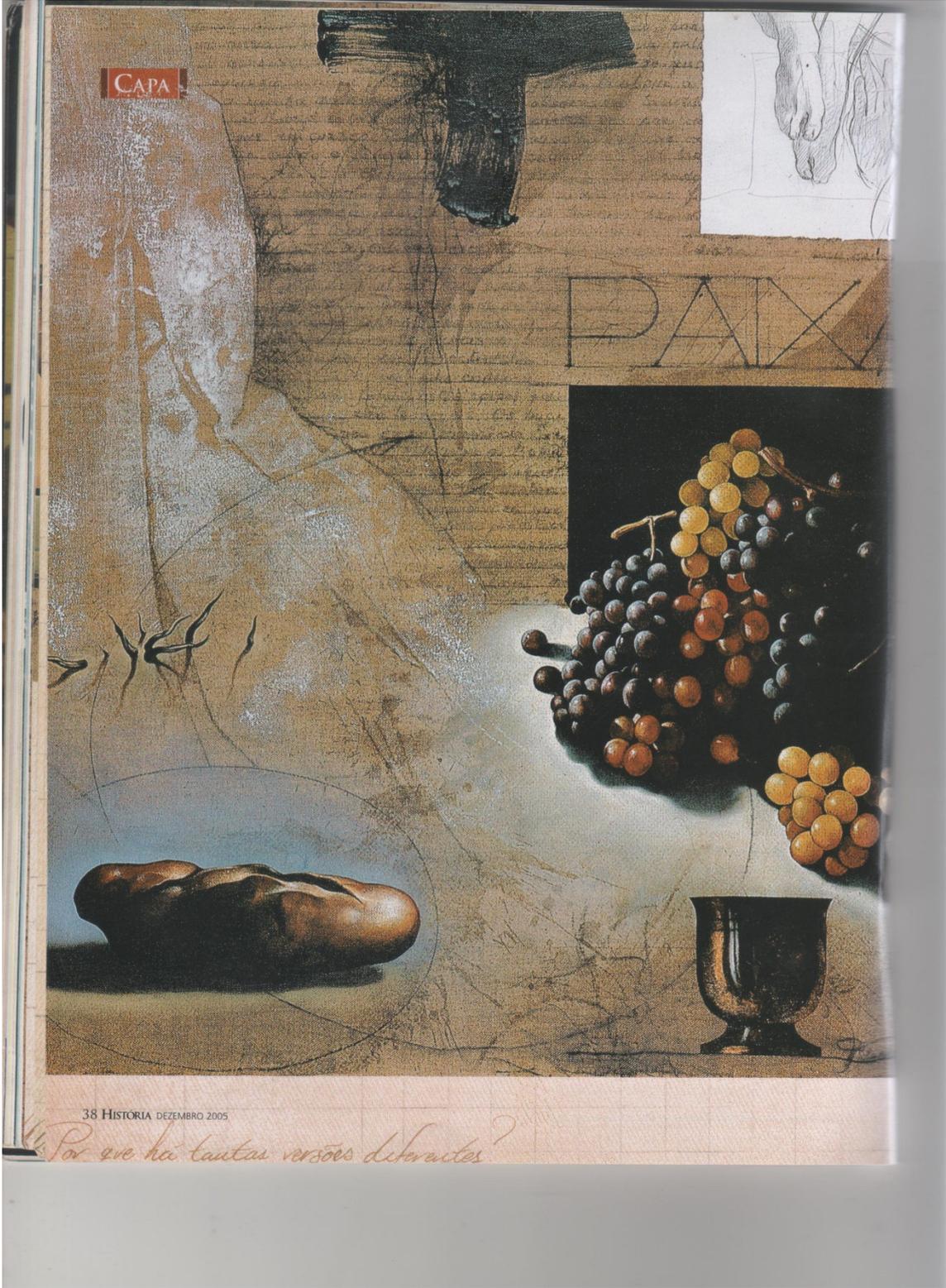
“O Evangelho de Tomé não trata do Jesus ressuscitado, um dos pilares

da ala mais forte da Igreja liderada por Paulo de Tarso”, diz o pesquisador André Chevitarese. “A decisão do que entra ou não no cânon, afinal, sempre foi uma questão de poder.” Na prática, o cânon é uma espécie de lista oficial de livros considerados de inspiração divina e reconhecidos como tal por autoridades eclesásticas. (O termo “cânon”, de origem grega, deriva da palavra semita *ganu*, “vime”, utilizado para construir cestos e também como medida de comprimento – e, por extensão, significa norma, lei).

O manuscrito mais antigo que contém a íntegra do Novo Testamento foi achado em 1844, em um mosteiro no Monte Sinai, e data do século 4. Escrito em grego, ele é uma evi-►

© COLEÇÃO RAFAEL GREGA DE MACEDO/CORTESIA SIMÕES DE ASSIS GALERIA DE ARTE

Que dizem os crechos de ficaram de fora.



38 HISTORIA DEZEMBRO 2005

Por que há tantas versões de Jesus?

▶ dência de que o cânon já estava praticamente fechado nesse período. Além disso, o manuscrito tem o formato de códice, o ancestral do livro moderno, revelando a preferência dos cristãos pelo uso da nova tecnologia no lugar dos velhos rolos de papiro ou pergaminho. Segundo os pesquisadores, o uso do códice foi uma vantagem na difusão dos textos cristãos, tornando-os mais fáceis de serem manuseados em comparação aos antigos rolos. A “nova mídia” possibilitava também, pela primeira vez, a inclusão de todas as escrituras em um único volume, o que deu unidade à narrativa bíblica.

Com a conversão do imperador romano Constantino ao cristianismo, no século 4, o centro da nova religião se desloca do Oriente Médio para Roma. Nada mais natural, então, que os textos sagrados ganhem uma versão em latim, a língua do império. A tarefa é dada a São Jerônimo (*cujo retrato feito pelo holandês Joos Van Cleve, no século 16, está reproduzido na capa desta edição*), que, em 405, cria a versão conhecida como *Vulgata*, traduzida com base na versão em grego e em textos hebraicos.

Durante a Idade Média, a *Vulgata* seria a base das edições da *Bíblia*, conhecida até hoje como texto oficial da Igreja Romana. Nos mais de mil anos que separam a versão de Jerônimo da primeira *Bíblia* impressa de Gutemberg, em 1455, a única forma de difundir os textos sagrados eram as cópias à mão, tarefa quase exclusiva de monges especialistas. Fora a possibilidade de erros no entendimento da letra alheia, os copistas se especializaram em tornar o texto mais agradável aos reis, cardeais e poderosos de ocasião: surgiram assim diferenças entre as versões francesa, de Flandres e outras. Eram, em sua maioria, trocas de palavras ou supressões de trechos considerados impróprios ou imorais – ou simplesmente erros. Na Espanha, por exemplo, o termo “infiel” era usado para os babilônicos, para associá-

los aos muçulmanos, inimigos na briga pelo controle da península Ibérica. Em 1441, durante o Concílio de Ferrara-Florença, eram tantas e tão diferentes versões, que a *Bíblia* trazida pela missão francesa tinha 340 páginas a mais do que a versão dos espanhóis.

A REFORMA

Depois da Reforma Protestante, em 1522, Martinho Lutero publica a famosa tradução em alemão do Novo Testamento, a primeira feita em uma língua europeia moderna, a partir do grego e do hebraico. Em 1534, ele publica a tradução completa da *Bíblia* para o alemão. Nela, houve uma supressão na escolha dos textos que até hoje faz com que a *Bíblia* de católicos e de protestantes seja diferente. Para escrever sua versão do Antigo Testamento, Lutero se baseou apenas no cânon da *Bíblia Hebraica*, que não incluía os livros do Antigo Testamento conhecidos pela Igreja Católica como deuterocanônicos (Tobias, Judite, Sabedoria, Eclesiástico, Baruque, Macabeus I e II, partes de Daniel e Ester), chamados assim por terem sido reconhecidos somente após a canonização dos outros livros do Antigo Testamento. Já que não havia uma versão hebraica desses textos, Lutero não os reconheceu (apesar de considerá-los uma leitura edificante), e até hoje eles são considerados apócrifos (não inspirados por Deus) pelos protestantes.

Desde então, com a proliferação das técnicas de impressão mecânica, a *Bíblia* já foi traduzida para mais de 250 línguas – as primeiras versões em língua portuguesa apareceram no século 18. Entre as edições modernas, há tantas versões diferentes do livro que os pesquisadores preferem falar de bíblias, no plural, no lugar de *Bíblia*, no singular. Eles lembram que a edição que você tem em casa, dependendo da tradução e da linha teológica que segue, pode ser diferente da de outra edição. E essa dife-

rença não se restringe apenas a nuances do texto e de traduções. Católicos, protestantes e seguidores da Igreja Ortodoxa até hoje não chegaram a um consenso sobre se alguns textos devem ou não ser considerados sagrados.

No século 20, surgiu até uma adaptação em linguagem moderna, baseada nas teorias gramaticais do pesquisador Noam Chomsky. Com o objetivo de provocar nos leitores modernos o impacto que o texto original teria causado, o Salmo 1, por exemplo, mudaria de “Feliz o homem que não vai ao conselho dos ímpios, não pára no caminho dos pecadores...” para “Felizes aqueles que rejeitam os conselhos de homens maus, que não seguem o exemplo de pecadores”.

Deixando de lado as diferenças, a *Bíblia* continua, em pleno século 21, encabeçando a lista dos livros mais influentes do mundo. São publicadas, anualmente, mais de 11 milhões de versões do texto integral, 12 milhões de Novos Testamentos e 400 milhões de brochuras com trechos de textos bíblicos. Como diz o escritor americano Jack Miles, autor de *Deus, uma Biografia*, a *Bíblia* criou um ideal de caráter humano e divindade que vem moldando os homens por séculos. Até mesmo aqueles que não acreditam nela ou em Deus. ■

SAIBA MAIS

LIVROS

O Livro de Ouro da Bíblia, J.W. Rogerson, Ediouro, 2002

Uma introdução à história da Bíblia, do seu uso e de suas diferentes versões

História do Cristianismo, Paul Johnson, Imago, 2001

Clássico para entender a história da Igreja – e, por consequência, o debate sobre a origem da Bíblia

O Evangelho de Tomé, Marvin Meyer, Imago, 1993

Além da versão em português do interessantíssimo evangelho apócrifo, a edição traz um belo ensaio do crítico literário Harold Bloom

Deus, Uma Biografia, Jack Miles, Companhia das Letras, 2002

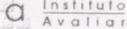
Ao abordar a Bíblia como uma obra literária, o autor consegue traçar um perfil fascinante de seu personagem principal, Deus.

ANEXO D – PROVA DO PAAE

CÓDIGO DA PROVA: 691337



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ANUAL 2012 - ENSINO MÉDIO



Instituto
Avaliar



GOVERNO
DE MINAS
EDUCAÇÃO

Escola: **EE DES RODRIGUES CAMPOS** Disciplina: **História**
 Professor: _____ Turma: _____

Nome do Aluno: _____ Resultado: _____

Prezado(a) Aluno(a)

- Esta é a prova do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. Leia e responda às questões com bastante atenção, pois o objetivo da prova é acompanhar o seu desempenho e identificar possíveis dificuldades de forma a orientar o professor sobre como ajudá-lo.
- Você deve marcar a sua resposta em cada questão e depois transcrevê-la na Folha de Respostas. Veja o exemplo:

| | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D |
| 01 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas corretamente. Verifique se preencheu o cabeçalho da prova.

FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE HISTÓRIA

| | A | B | C | D |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bom trabalho!

1 de 7
10/30/aaaa 13:17



RUGENDAS, J. M. *Verida em Recife*.
(<http://goo.gl/Se27r>. Acesso: 03/11/2011.)

Essa imagem apresenta uma série de personagens que faziam parte do cenário urbano do Brasil imperial. As ações realizadas na cena representam a

- A) convivência entre nobres, comerciantes, religiosos e escravos, possibilitando a anulação das distinções sociais.
- B) maneira desimpedida em que os negros transitavam pela cidade, indicando que eles eram livres ou libertos.
- C) marcante presença de mulheres negras, escravas ou livres, comprando e vendendo diversos gêneros.
- D) predominância da cultura europeia sobre as demais no cotidiano dos habitantes dos cenários urbanos brasileiros.

QUESTÃO 5

[...] *E quem garante que a História,
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente*

(Canção por La Unidad de Latino América. Pablo Milanés e Chico Buarque. In: MOTA, V. B. & BRAICK, P. R. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2005, p. 9.)

O tema central do fragmento da canção é a História. Os autores promovem uma reflexão acerca do papel e da função social da História. Partindo da análise do fragmento, constata-se que a História, como ciência, é uma narrativa construída com base no conhecimento:

- A) empírico.
- B) espiritual.
- C) místico.
- D) mitológico.

QUESTÃO 6

O racismo não deriva da raça, ou melhor, da existência objetiva da raça, seja em termos biológicos ou culturais. O racismo constituiu-se historicamente em diferentes contextos sociais do mundo moderno, sistematizando-se como uma prática discursiva, à medida que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como verdade. É o racismo que cria a raça; ou dito de outro modo, é o racismo que opera o processo social e cultural de racialização. Esse processo de racialização das pessoas que compõem uma dada sociedade alcança pleno sucesso sobretudo quando conta com o apoio formal do Estado na construção de uma ordem racial explícita.

(CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. S. P: Summus, 2000, p. 72-3.)

A partir da leitura desse texto, constata-se que o racismo

- A) constitui-se de forma autônoma em relação ao Estado para a sua construção explícita.
- B) constitui-se de um processo histórico em diversos contextos sociais do mundo moderno.
- C) deriva da raça, isto é, da existência objetiva da raça em termos culturais.
- D) deriva da raça, ou seja, da existência objetiva da raça em termos biológicos.

QUESTÃO 7

A primeira Constituição do Brasil de 1824, assim como a primeira Constituição Republicana de 1891 apresentavam características contraditórias, pois ao mesmo tempo reuniam leis liberais e autoritárias.

Essa afirmativa pode ser confirmada ao se constatar que ambas

- A) garantiam o direito de voto às mulheres e homens maiores de 18 anos de idade.
- B) garantiam o direito restrito de voto aos homens e impediam o direito de voto às mulheres.
- C) reconheciam importantes direitos relativos às terras dos povos indígenas.
- D) reconheciam o direito de greve que se tornou praticamente irrestrito.

QUESTÃO 8

Manoel crioulo, filho de Maria Cabra, alforriado com a obrigação de servir-me a mim enquanto for viva cuja graça lhe faço de muito minha livre vontade... pelo muito amor, que lhe tenho.

(Arquivo Municipal do Rio das Contas/AMRC. Seção Judiciário. Livro de Notas do Tabelionato, N.50 (1879-82). Série Cartas de Liberdade. 1871, 189v.)

A carta de alforria era um documento através do qual o proprietário de escravo rescindia dos seus direitos de propriedade sobre o mesmo. Ainda que as senhoras libertassem os filhos de suas escravas, alegando geralmente "pelo muito amor que lhe tenho", essas cartas eram condicionadas e revelavam a

- A) expressão de afeto e vínculo familiar entre senhores e escravos.
- B) intenção de permanência de dominação por parte dos senhores.
- C) transformação de ex-escravos em negros libertos e independentes.
- D) vontade genuína do senhor de libertar o escravo e torná-lo cidadão.

QUESTÃO 9

A ideologia liberal, que surgiu no século XIX, foi utilizada para fundamentar a formulação da doutrina neoliberal, que _____.

A sentença que completa **corretamente** essa lacuna é

- A) foi abandonada em meados do século XX.
- B) ganhou força em fins do século XX.
- C) surgiu no início do século XX.
- D) vigorou ao longo do século XX.

QUESTÃO 10

Não obstante o quadro geral instaurado com a República permitir o funcionamento de um Estado democrático, as elites dirigentes, como veremos, não compartilhavam o poder com os novos grupos que tinham teoricamente assegurada sua representação no processo político.

(SOLZA, Maria do Carmo Campello. O processo político partidário na primeira república. In: *Brasil em Perspectiva*. (Org.) Carlos Guilherme Mota.)

A Constituição republicana promulgada em 1891 recebeu influência da Constituição dos Estados Unidos. Apesar do seu caráter liberal e do reconhecimento dos direitos individuais e democráticos, a Constituição assegurou às elites dirigentes o controle do poder. Entre os dispositivos da Constituição que asseguravam esse controle estava

- A) a adoção do modelo federalista, através do qual as antigas províncias foram transformadas em estados com autonomia, para eleger seus governantes e elaborar suas próprias constituições.
- B) a separação entre Igreja e Estado e o estabelecimento do registro de nascimento, registro de casamento civil e o atestado de óbito.

- C) o estabelecimento do voto direto e aberto a todos os cidadãos, exceto às mulheres, a mendigos, a analfabetos e a menores de 21 anos.
- D) o reconhecimento da igualdade de todos perante a lei, a liberdade e segurança individual e a garantia do direito à propriedade.

QUESTÃO 11



(www.visaopanoramica.com/imagens/coe.jpg. Acesso em: 08 abr. 2010.)

Essa charge critica os três tipos básicos de fundamentalismos ligados às grandes religiões monoteístas. São eles, respectivamente, o

- A) islâmico, o cristão e o hindu.
- B) islâmico, o judaico e o cristão.
- C) judaico, o budista e o cristão.
- D) judaico, o budista e o hindu.

QUESTÃO 12

A Carta Testamento e o direito social

A Carta Testamento de 1954 tinha como característica a exaltação do líder Getúlio Vargas em seu vínculo com os pobres. Sem "ele", o povo fica desamparado. Não há quem o defenda. O povo lutará sozinho por seus direitos e sua força decorrerá apenas da lembrança do líder. "Ele" seria o único brasileiro a defender e a entender os pobres e os humildes que agora se quedavam órfãos, desamparados. A carta, nesse trecho, retrata a tragédia de um homem que explica seu suicídio, mas retrata principalmente a tragédia de um povo que ficará refém dos traidores.

(D'ARAUJO, M.C. Getúlio Vargas: Cartas-Testamento como testemunho do poder. In: GOMES, A (org.). *Escrita de SI Escrita da História*. RJ: FGV, 2004. p.305. Adaptado.)

Os governos de Getúlio Vargas marcaram a regulação dos direitos sociais e a formação do Estado de bem-estar social no Brasil. Produzida nesse contexto, como patrimônio cultural do Brasil, a Carta Testamento de 1954

- A) colocava o trabalhador e Vargas como os centros da nacionalidade brasileira.
- B) expressava o fraco vínculo entre direito social e Vargas na cultura política brasileira.
- C) indicava os pobres como excluídos da política de massas brasileira.
- D) salientava a liberdade sindical instituída pela legislação trabalhista brasileira.

QUESTÃO 13

Leia este texto sobre o período entre guerras (1918-1939).

A crise econômica e social do pós-Primeira Guerra possibilitou o surgimento de ideologias de extrema direita, totalitárias e racistas. A continuidade da crise, a desagregação dos valores sociais e o descrédito da ordem social liberal fizeram com que aquelas ideologias recebessem amplo apoio político da população. Nesse contexto, surgiram partidos políticos de caráter fascistas, que, em alguns países, se tornaram governo. Uma vez no poder, promoveram uma política externa agressiva, militarista, nacionalista e belicista. Assim, o que apareceu como solução dos problemas colocados pela Primeira Guerra Mundial acabou por provocar a eclosão da Segunda Guerra.

(ARNAUT, L.; MOTTA, R. P. S. *A Segunda Grande Guerra: do nazi-fascismo à Guerra Fria*. SP: Atual, 1994. p. 81. Adaptado.)

Como as ideologias fascistas conseguiram conquistar o poder na Alemanha e Itália e levar estes países à Segunda Guerra Mundial?

- A) Através de golpes militares e com a instalação de governos autoritários, que obrigaram a população a lutar em benefício do crescimento de seus países.
- B) Através do amplo apoio da população a um projeto que visava, ao mesmo tempo, reerguer esses países e torná-los grandes potências econômicas e militares.
- C) Com um projeto de governo liberal baseado na valorização do indivíduo como o responsável pelas mudanças sociais necessárias à superação da crise.
- D) Com uma política nacionalista e de incentivo à indústria bélica, que acabou gerando um clima de tensão na Europa e o ataque preventivo inglês aos países fascistas.

QUESTÃO 14

Os europeus ficaram sem saber qual o lugar ocupado pelos índios na humanidade, se eles tinham alma ou não (...).

(SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. *O encontro entre culturas: europeus e indígenas no Brasil*. 12.ed. São Paulo: Atual, 2000. p. 39.)

Durante o processo de conquista e colonização do Novo Mundo, o contato entre os europeus e as populações nativas promoveu a

- A) inserção das populações nativas da América no processo civilizatório, através do respeito mútuo entre europeus e indígenas do Novo Mundo.
- B) morte de milhares de índios na América, favorecida pela ocupação européia no Novo Mundo.
- C) preservação dos hábitos e costumes das populações nativas da América, através do processo de coabitação e casamentos.
- D) tolerância às particularidades dos nativos da América, através do estreito contato entre europeus e populações indígenas do Novo Mundo.

QUESTÃO 15

Fragmento de texto sobre o trabalho escravo e o trabalho livre no Brasil:

Nesse contexto, os escravos libertos passaram a não ter trabalho, ficando sem condições de inserção social e de sobrevivência. O trabalho foi fornecido ao trabalhador europeu, pois era mais vantajoso ao proprietário, dadas as condições contratuais onerosas impostas aos imigrantes.

(www.buscalogis.ufsc.br/revistas/files/anexos/32901-40990-1-PB.pdf. Acesso: 09/11/2011.)

A qual momento da História do Brasil o autor se refere?

- A) Transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil, entre os séculos XIX e XX.
- B) Transição do trabalho escravo para o trabalho semiescravo no Brasil, no fim do século XIX.
- C) Transição do trabalho livre para o trabalho assalariado no Brasil, no século XX.
- D) Transição do trabalho livre para o trabalho escravo no Brasil, no século XIX.

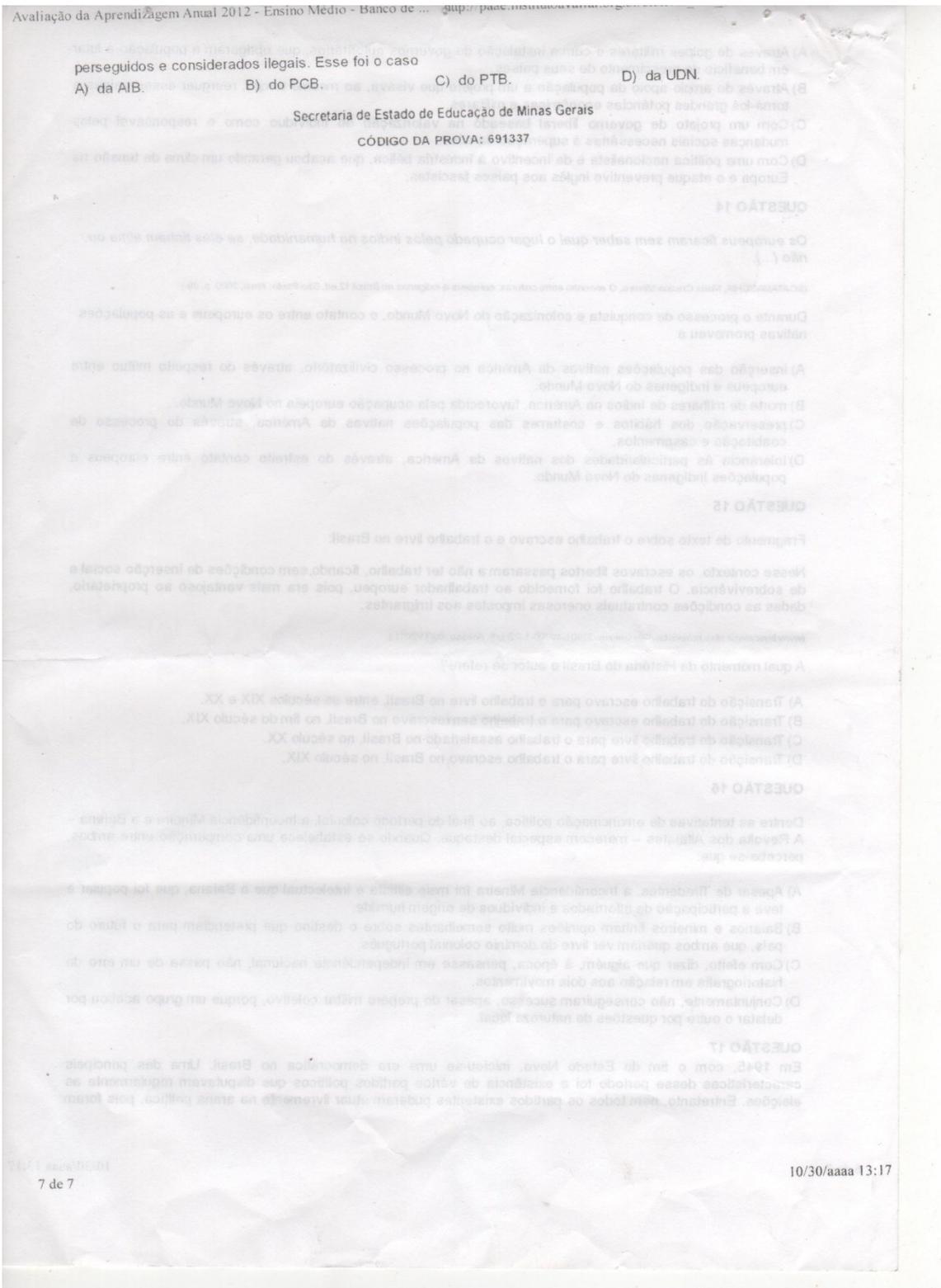
QUESTÃO 16

Dentre as tentativas de emancipação política, ao final do período colonial, a Inconfidência Mineira e a Baiana – A Revolta dos Alfaiates – merecem especial destaque. Quando se estabelece uma comparação entre ambas, percebe-se que:

- A) Apesar de Tiradentes, a Inconfidência Mineira foi mais elitista e intelectual que a Baiana, que foi popular e teve a participação de alforriados e indivíduos de origem humilde.
- B) Baianos e mineiros tinham opiniões muito semelhantes sobre o destino que pretendiam para o futuro do país, que ambos queriam ver livre do domínio colonial português.
- C) Com efeito, dizer que alguém, à época, pensasse em independência nacional, não passa de um erro da historiografia em relação aos dois movimentos.
- D) Conjuntamente, não conseguiram sucesso, apesar do preparo militar coletivo, porque um grupo acabou por delatar o outro por questões de natureza local.

QUESTÃO 17

Em 1945, com o fim do Estado Novo, iniciou-se uma era democrática no Brasil. Uma das principais características desse período foi a existência de vários partidos políticos que disputavam regularmente as eleições. Entretanto, nem todos os partidos existentes puderam atuar livremente na arena política, pois foram



perseguidos e considerados ilegais. Esse foi o caso
 A) da AIB. B) do PCB. C) do PTB. D) da UDN.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
 CÓDIGO DA PROVA: 691337

QUESTÃO 14

Os europeus ficaram sem saber qual o lugar ocupado pelos índios no Brasil, pois eles tinham outros nomes. Durante o processo de conquista e colonização do Novo Mundo, o contato entre os europeus e as populações nativas provocou a extinção das populações nativas da América, através do contato com doenças e a escravização. A) Insegurança das populações nativas da América no processo civilizatório, através do contato com doenças e a escravização. B) morte de milhares de índios na América, através do contato com doenças e a escravização. C) transmissão das doenças e costumes das populações nativas da América, através do processo de conquista e escravização. D) formação de povoados pelos nativos da América, através do contato com doenças e a escravização.

QUESTÃO 15

Fragmento de texto sobre o trabalho escravo e o trabalho livre no Brasil. Nesse contexto, os escravos tinham passarem a não ter trabalho, ficando em condições de insatisfação social e de sobrevivência. O trabalho foi limitado ao trabalhador europeu, pois era mais vantajoso ao proprietário, desde as condições contrárias oferecidas aos indígenas.

QUESTÃO 16

Entre as tentativas de emancipação política, ao final do período colonial a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana foram as mais importantes. A Revolução dos Alibatis - também conhecida como Conjuração Baiana - foi uma tentativa de libertação política que ocorreu em 1798. A) Apesar de tentativas de libertação política, a Inconfidência Mineira foi mais eficiente e libertadora que a Conjuração Baiana, que foi posterior e teve a participação de escravos e indivíduos de origem livre. B) Baianos e mineiros tinham opiniões muito semelhantes sobre o destino que pretendiam para o futuro do país, que ambos queriam ver livre do domínio colonial português. C) Com efeito, duas das maiores e mais importantes tentativas de libertação política ocorreram no Brasil, a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana. D) Conseqüentemente, não conseguiram sucesso, apesar do preparo militar coletivo, porque em grupo agitou por demais o outo por questões de natureza local.

QUESTÃO 17

Em 1945, com o fim do Estado Novo, iniciou-se uma era democrática no Brasil. Uma das principais características desse período foi a existência de eleições políticas que deram origem ao governo de Getúlio Vargas.