

MARIA DAS DORES IBIAPINO ROCHA.

**A REPRESENTAÇÃO DOS (DES)
CAMINHOS DO SABER: - A AVALIAÇÃO!**

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

MAIO – 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS II
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

MARIA DAS DORES IBIAPINO ROCHA.

A REPRESENTAÇÃO DOS (DES) CAMINHOS DO SABER – A AVALIAÇÃO!

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES DA PARAÍBA
Setor de Doc. e História Regional
CAMPINA GRANDE - PB.

Monografia apresentada ao Curso de graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de licenciada, sob a orientação da Professora Mestra Eronides Câmara Donato.

Orientadora: Professora Mestra Eronides Câmara Donato.

**CAMPINA GRANDE – PARAÍBA
MAIO – 2005.**

MARIA DAS DORES IBIAPINO ROCHA

**A REPRESENTAÇÃO DOS (DES) CAMINHOS DO
SABER: - A AVALIAÇÃO!**

Monografia apresentada em: _____, _____, _____

Banca Examinadora:

Eronides Câmara Donato
Orientadora

Alarcon Agra do Ó
Examinador

Fabio Gutemberg R. de Souza
Examinador

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE HUMANIDADES DA PARAIBA
Setor de Doc. e História Regional
CAMPINA GRANDE - PB.



Biblioteca Setorial do CDSA. Dezembro de 2023.

Sumé - PB

"GOSTARIA DE SEMPRE PODER OFERECER FLORES A ALGUÉM/
NÃO SOMENTE PARA OS MEUS AMIGOS, MAS TAMBEM PARA OS
MEUS INIMIGOS, PORQUE, SÓ ASSIM, O MUNDO SERIA UM
IMENSO JARDIM, UM LUGAR MELHOR DE SE MORAR PELA
MULTIPLICIDADE DE FORMATOS, CORES E PERFUMES DAS
FLORES!"

Maria das Dores Ibiapino Rocha.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE HUMANIDADES DA PRAIA
Setor de Doc. e História Regional
CAMPINA GRANDE - PB.

DEDICATÓRIA:

*Dedico este trabalho aos
meus dois filhos, Joelmir e
Julliet, por serem essências
do meu ser.*

AGRADECIMENTOS

A um Deus vivo que existe dentro de mim, que me faz levantar a cada tropeço, a cada queda, tornando-a um passo de dança que aprendo numa melodia invisível, que me faz forte, me faz caminhar e continuar sempre, sempre, apesar da queda. A minha força de vontade é maior que todos os obstáculos. Por isso, venci!

Aos meus filhos, Joelmir e Juliet, jóias do meu Ser, que ocupam um lugar muito mais que especial no meu coração, porque sem eles, eu não saberia viver. Obrigado pelas vezes que compreenderam quando eu os releguei à minha ausência pelo grande desejo de me tornar “alguém”.

Ao meu esposo e companheiro Valdo (Cutia), pela aceitação, apesar da relutância a princípio, em perceber que eu estava buscando o meu aperfeiçoamento e espaço. Obrigado pela força que me deste, por aturar o meu mal-humor ocasionado pelas urgências do sem-tempo e também pela responsabilidade das atribuições que me confiei.

A minha filha do coração, Julinha, pelo carinho e atenção que os seus gestos e palavras demonstram.

Aos meus pais, José Ibiapino dos Santos (In Memorium) e Maria Domingos dos Santos. Primeiro, pela emergência de eu ser fruto do amor dos dois e, segundo, pelo apoio que sempre tive, junto a eles, como um barco à deriva que

encontra um ancoradouro onde se amarrar e ficar ao sabor das ondas do mar num dia de calmaria.

Aos meus irmãos e irmãs, Jose Ibiapino dos Santos Filho e Lucía de Fátima Ibiapino Barbosa (In Memorium), a Maria Dalva Ibiapino Xavier e Francisco de Paula Ibiapino dos Santos, pelas palavras de carinho, incentivo, apoio e compreensão que me dedicaram no decorrer deste longo percurso.

A minha nora Leidiane por ser parte da felicidade do meu filho Joelmir.

Aos meus cunhados e cunhadas, Assis (In Memorium), a Beбето, a Nalva, a Maria, a Neneca e a Vando, que são especiais para mim.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Adriana (Dri), Leandro, Leonardo, Cristiane, Denyelle, Marcio, Romário, Paulo José (Paulinho), Pedro Henrique e a mais pequenina da sementes, a Maria Eduarda, filha da Denyelle, por seres estrelas dos firmamentos dos meus irmãos e irmãs e, por isso, significarem muito para mim.

A Professora Mestre, Eronides Câmara Donato, minha orientadora neste trabalho, a qual agradeço de todo coração por ter sido minha estrela-guia por todo o meu percurso pelos caminhos do saber, me iluminando nas horas de escuridão, me apoiando nas horas de fraqueza e me dando confiança nas incertezas do (des) conhecido Saber Científico. A você, Nilda, minha eterna gratidão pelo apoio e descontração que sempre me passasse. Obrigado pela compreensão nas horas dos meus

desassossegos e pelo encaminhamento que sempre me deste. A você, eu posso chamá-la de professora-artista.

Aos meus examinadores da banca, o Professor Doutor Fabio Gutemberg R. de Sousa e ao Professor Doutorando Alarcon Agra do Ó, pela competência, simplicidade e compromisso que têm com seus educandos, demonstrando que podem ser considerados professores educadores do saber. O meu muito obrigado pela contribuição de engrandecimento que me deram na minha vida estudantil, profissional e pessoal no processo do conhecimento.

Ao meu inesquecível Professor Doutor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, pelo carinho e compreensão com que sempre me tratou. Obrigado por me ensinar que Mestre não é quem sempre ensina, mas sim quem também aprende com seus educandos, e, você é exemplo disto. Parabéns!

A todos os outros professores do Departamento de História pela contribuição de forma direta ou indireta que me deram neste curso.

As amigas do Curso de História, com as quais eu comecei a trilhar tão árduo caminho, genilda Amorim, Graça Elías, Lucia Maciel, Marluce, Telma Almeida e Terezinha Pires, pelos momentos de lazer e também de sofrimento e crescimento que o curso proporcionou e que tivemos o prazer de compartilhar.

À minha amiga e vizinha, Odete Rosa de Medeiros e família pela força que me deram em permitir que eu invadissem o espaço sagrado do seu lar e que usasse-abusasse do computador

para que pudesse concluir este trabalho. Obrigado, mil vezes, obrigado!

A uma segunda mãe, amiga de todas as horas, mestra da minha vida, Maria Sonia de Oliveira, que significa para mim exemplo de anjo da guarda pela pessoa que é. Obrigado pelas muitas vezes que me ouviu, me aturou e me apoiou nas decisões da vida.

Ao meu ex-aluno e hoje, colega de profissão, Carlos Henrique Balbino pelas dicas que me deu frente ao discurso do computador que me era um pouco desconhecido.

A Bosco, pela força que me deu na impressão de parte deste trabalho.

A Judí Nicolau da Costa pelos bate-papos de amizade e encorajamento frente às dificuldades da vida.

A Valdomiro Francisco Xavier, Maria Barros Xavier e família pela amizade que me dedicam. Obrigado por tudo!

A Maria das Graças Silva e a Josivan Barbosa da Rocha pelo socorro nas horas de "alerta-vermelho" na minha vida econômica.

E por fim, a todas as pessoas amigas que direta ou indiretamente me ajudaram a prosseguir no caminho do saber.

TODO DIA, UM NOVO DIA.

Todo dia, um novo dia.

Sempre novo, sempre único. Cada dia. Todo dia.

Um dia, quem sabe hoje,

A vida não será só um projeto futuro.

Mas todo o potencial que há no momento presente.

Nesse dia, quem sabe hoje, sentiremos que a vida é

Contínuo movimento,

Que ser é se tornar.

Nesse dia, quem sabe hoje,

Vão pulsar todas as possibilidades.

Nesse dia, valorizaremos o que está a nossa volta.

*Nesse dia, descobriremos tudo o que os nossos sentidos Nos
oferecem,*

Em cada simples dia/ o ar que se respira,

A água que banha o nosso corpo, um leve toque,

Um novo olhar, um perfume no ar, em nós, em alguém.

Os sons de tudo. Os gostos de nossa vida.

Momento a momento, sentir o corpo.

Momento a momento, celebrar a vida.

E construir o futuro. Todo dia.

(Autor Desconhecido).

A REPRESENTAÇÃO DOS (DES) CAMINHOS DO SABER: - A AVALIAÇÃO!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	01 a 04
CAPÍTULO I _____ A AVALIAÇÃO: UM GRITO DE PODER QUE SE ESTABELECE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	05 a 13
CAPÍTULO II _____ REPRESENTAÇÃO DO SABER HISTÓRICO NAS AVALIAÇÕES: DISCUSSOS, SUJEITOS E REPROVAÇÕES.	14 a 29
CAPÍTULO III _____ LIVROS DIDÁTICOS: AS REPRESENTAÇÕES COMO ESPELHO DA VERDADE?	30 a 42
CONCLUSÃO _____	43 a 45
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação as avaliações de História que são aplicadas no Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Francisco Apolinário da Silva, situada à Rua Pedro Grangeiro da Silva, nº - Centro – Areial – PB.

Nesta pesquisa, analisei avaliações de alunos da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

Minha pesquisa foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro, apresento as representações que são produzidas pelo discurso do saber científico escolar e que faz com que através das avaliações, o professor se institua como um mecanismo cultural de reprodução das “verdades” construídas pelos grupos sociais, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem. Nessas representações, está a idéia de sujeitos históricos, de acontecimento, de narrativas e de história que são trabalhados como temáticas em sala de aula.

Busco discutir a relação de alteridade que se estabelece entre o professor e o aluno, a qual é demarcada pela avaliação, construindo, assim, a diferença entre estes dois sujeitos históricos e produzindo suas identidades, no que o discurso do livro didático vem contribuir e muito para que isso ocorra.

Procurei fazer essa discussão porque sempre me angustiou o fato da avaliação ser apenas um fim que determina o sucesso e fracasso do aluno, e, que determina a sua condição de inferioridade frente ao discurso do professor e frente ao discurso que o livro didático impõe como “verdades”.

Porém, essa discussão só foi possível mediante a leitura de textos de autores como Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva, dentre tantos outros que contribuíram para a efetivação deste trabalho. Muitos outros trabalhos nos serviram de base para nossas discussões e que, certamente, ampliaram as nossas possibilidades de apontarmos possíveis soluções para o processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, apresento uma discussão da forma avaliativa que alguns professores da supracitada escola desenvolvem em sala de aula. Busco perceber os critérios usados pelos professores para avaliar os seus alunos. Se os

professores reproduzem o discurso do livro didático ou não; se a forma de avaliar é quantitativa ou qualitativa.

É este enfoque, o da qualidade do ensino, que veremos no presente trabalho. Entretanto, não pretendíamos ficar restritos a uma conceituação. Desejávamos *imprimir-lhe uma linha bastante concreta*. Assim, procuramos observar os elementos constitutivos da escola na busca do objeto que nos conduzisse a tal discussão. Sem dúvida, a escola hoje está tão reduzida ao processo de avaliação e tão vazia de proposta pedagógica, que não vimos melhor objeto do que o estudo do processo de avaliação.

Abordo também a questão da empatia entre professores e alunos, para que o processo do ensino e da aprendizagem seja realizado a partir de uma reflexão conjunta do próprio conhecimento, para que este não se der de forma fragmentada. Em vez de fragmentar, é preciso incentivar a interação do aluno, o que tornará a avaliação apenas um elo entre os entes que compõem a produção do conhecimento.

Mas para que toda essa interação aconteça, também é bastante importante não só a presença, mas a forma de usar um objeto que faz parte desse processo que é o livro didático, que iremos discutir no terceiro capítulo.

No terceiro capítulo, busco compreender não como os livros didáticos são estruturados como também os interesses que estão engajados na sua produção e de como a escola pode ser norteadora de um saber exercido pelos seus sujeitos de forma participativa e construtiva.

Aponto também a falta deste objeto nas escolas que, para muitos alunos, se constitui como única forma de leitura. Mas o problema maior não é ter ou não ter o livro na escola; é como esse livro poderá ser utilizado como recurso didático e de que forma ele é inserido na prática pedagógica de determinados professores. Pois, sabemos que eles são veiculadores de identidades produzidas pelo discurso da linguagem, que, muitas vezes, apontam e demarcam as diferenças, causando a discriminação e a exclusão, cabendo a escola o papel de desconstrução desses preconceitos.

Sabemos que o livro didático é construído a partir de outros livros e influências sofridas pelos autores, trazendo uma série de citações. Transmitem um saber "legítimo" que se faz útil por si só, visto ser considerado como um fim e

não como um meio passível de questionamento. No caso dos livros brasileiros, a força desse discurso é corroborada – e reforçada – pelo aval do MEC. Ao selecionar e recomendar títulos através do Guia de Livros Didáticos, o próprio Governo Federal estaria afirmando que o conteúdo dos livros é pertinente.¹

É impondo regras que os discursos vêm criando as diferenças e legitimando as identidades que são excludentes. Assim, segundo Tomaz Tadeu da Silva “(...) afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinção entre o que ficou dentro da normalidade instituída e o que ficou de fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder(...)”².

Diante do exposto, discutimos também a importância que a escola tem frente a esses discursos prontos que o livro didático traz para a sala de aula. É preciso que ela seja não só um espaço de saber, mas também um espaço diversificador das práticas de ensino para que haja aprendizagem realmente, e, para que o livro didático não se tome somente um fim na reprodução das identidades produzidas culturalmente.

Nessa discussão, um fator é fundamental, que é o professor, porque ele é o elo de ligação entre a prática pedagógica da escola, o discurso produzido no livro didático, o aluno e o conhecimento. Cabe a ele a reprodução ou não das identidades; cabe a ele fazer uma apropriação da leitura informativa do livro e torná-la formativa. Ou seja, fazer uma leitura crítico-reflexiva do discurso do livro didático para este não se tome uma verdade inquestionável dos valores culturalmente produzidos.

Estes valores são produzidos por uma ordem que é colocada no mundo. “(...) uma ordem que se realiza pelas operações de aproximação>conhecimento>estranhamento, ou seja, inclusão>saber>exclusão(...)”³, como nos afirma Veiga Neto. Os valores são

¹ .FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.) {Quem é quem nessa história} Iconografia do livro didático In *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 50.

² .SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Produção Social da Identidade e da Diferença* In *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais/traduições e (org.): Tomaz Tadeu da Silva/Stuart Hall, Kathryn Woodard*, Petrópolis, RJ:

³ VEIGA NETO, Alfredo J. *Incluir para excluir* In *habitantes de babel. Políticas e Poéticas da diferença*.

Jorge Larroza e Carlos Skliar (orgs) Trad. De Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

produzidos, havendo a segregação das identidades que são representadas. A representação constrói a diferença e a identidade ou, vice-versa, institui o sujeito.

Portanto, estes são os pontos que, com a ajuda de leitura de outros autores, tento discutir neste trabalho, tentando compreender como se dar o tão complexo processo do ensino e da aprendizagem, que tem como ponto norteador, a avaliação.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO: UM GRITO DE PODER QUE SE ESTABELECE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Sempre me incomodei com o fato da avaliação se restringir apenas como julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. Para mim, ela devia ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica do professor. Contudo ela não acontece de forma contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Dessa forma, ela não possibilita nem ao professor e muito menos ao aluno se aproximar ou não da expectativa de aprendizagem que foi estabelecida no processo do ensinar e do aprender.

A avaliação é objeto de minhas investigações porque sempre discordo do papel de representação do poder que ela estabelece entre os dois lados da aprendizagem – que são o professor e o aluno. Diante disso, busco discutir como as identidades do professor e do aluno são produzidas e representadas pelo discurso do saber no uso do direito de nomear e ordenar possibilitando uma hierarquização nessa estrutura do “fazer aprender” que demarca as identidades do docente – àquele que conhece o saber, e o discente – àquele que desconhece o saber; apesar das subjetividades, essas identidades são vistas de forma hegemônica porque são produzidas pelas práticas culturais que generaliza os sujeitos, e uma vez internalizadas pelos discursos, são consideradas como naturais.

Quando escolhi trabalhar na investigação de como as representações dos sujeitos históricos são produzidas é porque me incomodava bastante o fato de serem consideradas, em geral, como naturais, mas são produzidas pelo discurso do livro didático, no qual muitas vezes se constitui como único recurso de leitura informativa e formativa⁴ dos alunos. Para que os livros não se tornem veículos de reprodução de representações das identidades, é preciso que o professor seja o

⁴ A leitura formativa é aquela que muda a gente. As leituras como formação, simplesmente não passam por nós, mas nos transpassa. A informativa é aquela que agrega um maior número de informações, que serve para ‘interpretação do mundo’, mas não para nos modificar ou provocar uma experiência. Donato, Eronides Câmara. As narrativas dos livros didáticos de História e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura – p.2.

mediador de discussões críticas e reflexivas mediante as representações que o discurso do saber produz.

A representação é uma forma metodológica de apreensão dos fatos. Usamos uma metodologia para interpretar o mundo e dar significados àquilo que consideramos como real. Por exemplo, a forma como a gente lê, escreve e fala segue uma metodologia de representação. Essa idéia de representação das coisas nasceu com Platão. Para ele, existia um real esperando para ser narrado e representado e esse real só é verdadeiro quando é interpretado de forma inteligível através do pensamento com o uso da razão. A principal característica do pensamento platônico é a divisão entre o Ser e a Razão que termina por iniciar os parâmetros da dualidade. Quando o homem usava os sentidos para chegar a apreensão do real, ele tinha uma cópia imperfeita deste real, portanto, só se chegava ao conhecimento pelo uso da Razão.

No século XVIII, Descartes, também colocou essa dualidade entre o Ser e o Conhecimento, o que é justificado por sua famosa frase: "Penso, logo existo". Daí, a emergência do Homem como ser produtor do seu contexto social através do raciocínio. O Positivismo de Auguste Comte também vai ser influenciado pelas idéias de Descartes, em cujo teor o sujeito era neutro, centrado.

Já no século XIX, a partir das idéias de Durkheim, as representações são formuladas com o sujeito subjetivo, sendo ele tanto centrado e representando esse papel, como também vai ser levantada a idéia de que, a representação social do homem não é somente individual, mas também coletiva. Ou seja, ele separa o indivíduo da sociedade e retoma o significado das representações. O homem é um Ser social quando é representado como tal, surgindo as identidades que vão sendo legitimadas pelo discurso da linguagem e internalizadas nas pessoas como naturais.

Dentro da Escola Cultural, você tem várias interpretações do que seria a representação do real, porém, Roger Chartier é quem mais trabalha com representação do real. Para ele, o papel da História Cultural é lê a realidade, porque existe um real que precisa ser buscado e representado. Mas como a História Cultural identificaria na História o Real? Pela apreensão deste real através da nomeação, da classificação e da ordenação. "Ao trabalhar sobre as lutas da representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização

da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.⁵

As identidades são construídas a partir de simbologias que vão determinando os lugares que cada um ocupa na sociedade e determinando as relações que, ora são de inclusão, ora são de exclusão, ocorrendo com esta última, a nomeação dos “desiguais”, a classificação em grau daquilo que seria melhor ou pior é a colocação em ordenamento deste Real. Os conceitos atribuídos as categorias ajudam os pesquisadores a captar o real. Através desse processo, é que se chega ao real. Ele (O Real), só é visível e inteligível a partir do que o pesquisador o apreende através do processo de nomeação, classificação e ordenação.

Os sujeitos históricos vão ganhando identidades a partir da apreensão deste real através das representações que ele assume num determinado contexto social. Diante disso, o saber não só se apropria como repete essas categorias e produz toda uma divisão desse saber por disciplinas, por séries, ou seja, por etapas na linguagem do discurso formativo de uma instituição. E esse discurso se insere também na avaliação se tornando muitas vezes um problema.

O problema da avaliação está relacionado com a qualificação e a promoção. E a esse respeito, existem normas estritas que os professores não podem modificar, estejam ou não de acordo com elas. Ao mesmo tempo, que a avaliação pode ser um mecanismo de inclusão, é também de exclusão. É ela que inclui o aluno numa série, num segmento, mas exclui de outros pelo o seu poder de classificação, de qualificação.

Quando avaliamos, fazemos as qualificações sem levar em consideração outra realidade além do rendimento em sala de aula, ignorando situações extra-escolares que condicionam tal rendimento, reforçando a produção das identidades e das diferenças. A busca da coerência entre aquilo que exigimos do

⁵ .CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação In Estudos Avançados nº 11. Vol. 5, Janeiro a Abril, USP,1991.p.p.183-184.

outro e de nós mesmos é uma condição fundamental para um trabalho mais justo e solidário. O professor não pode se tomar um mero repetidor de chavões e sim um esclarecedor de conceitos para que eles não se tornem palavras vazias. A busca permanente do sentido das palavras é condição essencial para estabelecermos uma coerência com a prática diversificada que queremos exercer. Se o sentido é dado por nós ao lermos e escrevermos, é porque as avaliações não podem ser um instrumento homogêneo, pois somos diferentes.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas⁶. As identidades do professor e do aluno são tomadas como fatos da vida social e, que perante as quais se deve tomar uma posição. Geralmente, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com as produções culturais da diversidade e da diferença.

Nessa posição liberal de respeito e tolerância, as questões que englobam os conceitos de diversidade e de diferença não se esgotam e nem tampouco essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora de como são produzidos os sujeitos históricos. É preciso que se formule uma pedagogia e um currículo que não se limitem apenas a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las. Mas a identidade é vista e concebida como aquilo que se é: sou professor, sou aluno. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria; ela é auto-contida e auto-suficiente.

Nesse mesmo sentido, a diferença também é concebida como uma entidade independente, mas mantém uma relação de dependência com a identidade, porque justamente esta última identifica o que o outro é ou não é – ou seja, a diferença entre os entes, entre os seres e entre as coisas, demarca assim as identidades de cada coisa, constituindo uma imbricada rede de ligação entre aquilo que é e aquilo que não é. Portanto, identidade e diferença são inseparáveis.

Os papéis do professor e do aluno também se encontram nessa cadeia de identidade e de diferença. O professor só existe se existe também o aluno e, vice-

⁶ .SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais\traduções e (org): Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ.

versa, não há aluno sem professor, e o conhecimento constrói uma ponte entre eles *demarcando, nesse sentido, a avaliação como representação dessa relação de alteridade que é produzida pela linguagem que significa o real.*

Mas como a História Cultural vai fazer a percepção do real? *Através do discurso; mas são discursos que produzem práticas que podem determinar uns majoritários sobre outros. Como posso fazer uma diferenciação entre um discurso e outro? Pelas representações. A partir dos argumentos ou das estratégias que cada um usa para legitimar o seu discurso e dependendo desta técnica, é que um discurso vai sobrepor outro discurso. “Os discursos em seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração”. “Que cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade”⁷.*

A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, *mas uma construção feita a partir dele. A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. Porém, a força da representação não se dar pelo seu valor de verdade, mas sim pela capacidade que tem de se substituir a realidade que representa, construindo um mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem. No discurso do saber escolar, a avaliação é a representação da relação de alteridade que se estabelece no processo do ensino e da aprendizagem, caracterizando as identidades do professor e do aluno.*

Outro conceito que vem imbricado na leitura que a História Cultural faz do mundo é o da narrativa, *contudo, nessa forma de leitura, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse fato pode ser objeto de múltiplas versões. Diante desses pressupostos da História Cultural, é que o professor não poderia se colocar como único dono da verdade perante as narrativas do livro didático e nem tampouco considera-las como reais, verdadeiras e inquestionáveis. Daí, Chartier considerar que o real existe naquilo que é sua*

⁷ . CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação In Estudos Avançados, n° 11, Vol. 5, Janeiro a Abril de 1991 (USP).

representação. As representações contribuem para anular o poder da verdade absoluta. A verdade positivista passa a ser anulada pela subjetividade, pela relatividade.

Dentro dessa discussão epistemológica, percebemos a emergência de outra forma de enxergar o que chamamos de realidade que a História Cultural vai nos evidenciar que é a explicação do mundo através de uma articulação de conceitos, como por exemplo, as sensibilidades⁸, que traz a questão do indivíduo enquanto ser apercebido do seu eu, porque trabalha com as sensações, com o emocional e com o subjetivo de cada um. As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo um foco de tradução da chamada realidade por meio das emoções e dos sentidos.

É nesse sentido que buscamos compreender a produção das identidades do professor e do aluno. Essas são construídas na relação de alteridade que se estabelece entre eles pelo saber, mas que também são produzidas e forjadas na percepção de quem vê e anuncia o outro, os quais são descritos e avaliados pelo discurso, figurado e representado por imagens. Há uma produção imaginária deste outro, que afirma a alteridade e a diferença, no tempo e no espaço. Ora, o professor é um narrador, e o texto do livro didático, um meio de traduzir um Outro ao destinatário, que é o aluno. Mas a leitura, como diz Chartier, é rebelde e vagabunda. Ela pode levar a formulação de significados bem distantes daqueles almejados ou previstos pelo esforço retórico do professor. Portanto, nesse sentido, o professor não pode se considerar o único dono da verdade.

O discurso do saber vai se apropriar dessas considerações acerca do discurso da linguagem, e vai instituir os sujeitos do conhecimento porque as representações vão dar subsídios para que através dos conceitos se dê identidade ao real. A representação faz a construção do ser, do objeto; a nomeação faz com que eu diga quem é o ser, quem é o objeto. Se o discurso para tornar o real inteligível, precisa descrever, narrar, nomear, então, o mundo do saber como representação é um mundo cheio de “verdades”. Daí a justificação do livro didático e do discurso do professor serem instituídos como verdades irrefutáveis, e da classificação do aluno como desconhecedor desse saber.

⁸ . PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar In História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Nesse processo de instituição do ser e do objeto, o saber se utiliza de um instrumento pedagógico que até hoje ainda é bastante usado para construção de verdades e a retenção destas verdades como naturais, que é o livro didático. Mas o livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares que são impostas aos educandos pelos poderes do saber.

Nesse aspecto, ele elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os "livros do professor" ou do "mestre". Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem, como por exemplo, exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim, as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado.

Diante desse veículo que é portador de um sistema de valores, de poderes e de uma cultura porque transmitem estereótipos e valores dos grupos sociais, muitas vezes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa, caberia ao professor reconduzi-los com novas propostas metodológicas dando ao educando a possibilidade de reflexão acerca de tais temáticas para que este fosse o agenciador do seu próprio conhecimento, marcado por reflexões ou possíveis discordâncias daquilo que lhe é enunciado pelo livro didático.

Assim, mesmo considerando que o livro didático se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, o professor é o instrumento cultural fundamental na mudança das formas de usá-lo, possibilitando que o saber não seja ditado e sim discutido. Porém, estabelecendo outra relação de poder entre o livro escolar, o professor e o aluno, que Michel Foucault tão bem vai trabalhar. A relação de poder que se estabelece no processo do ensino e da aprendizagem é instituída pelo discurso da linguagem, cuja representação maior é a avaliação.

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual, porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos, com uma influência decisiva para o êxito do processo.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse. A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Se todos os homens de uma sociedade puderem ter consciência clara da realidade vivida por eles, e, dessa forma, perceberem as tendências das transformações sociais, terão também consciência do seu poder de transformar o mundo. Mas isto vai depender muito da formação educativa de cada ser não de forma individual, mas de forma coletiva e homogênea. Só assim teremos, a construção de um mundo melhor. Portanto, será melhorando as condições de vida da sociedade como um todo, sem discriminação de forma alguma, sem a reprodução de estereótipos, sem a reprodução de verdades absolutas, é que poderemos almejar o encontro com homens inteiros, íntegros e dignos, cuja mudança só se dá a partir do aspecto ideológico de uma sociedade.

A partir da representação de uma sociedade imaginária do que seria o real é que a História Cultural vai trabalhar com o conceito de imaginário em cuja linha vai haver várias definições. Para alguns pensadores que dão uma dimensão histórica a esse conceito, o imaginário seria um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens em todas as épocas criou para dar sentido a si e ao mundo, ou seja, ao real.

Em síntese, se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino,

mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem, para que os discursos e as representações desses discursos sejam de um "real" de mundo melhor.

Portanto, as avaliações que estudaremos a seguir, seriam as representações dessa relação de alteridade que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II

REPRESENTAÇÃO DO SABER HISTÓRICO NAS AVALIAÇÕES: DISCURSOS, SUJEITOS E REPROVAÇÕES.

Nesse capítulo, pretendo estudar as representações das avaliações de História de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Começamos fazendo análise das avaliações de História de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Nelas procurei detectar os tipos de representações que a produção do conhecimento científico escolar trata de enfatizar, como por exemplo, quais os sujeitos históricos; qual a idéia de acontecimento; quais os tipos de narrativas que foram utilizadas, e, como foi tratada a idéia de história e de tempo nos fatos históricos trabalhados nas avaliações.

As avaliações da 8ª série do Ensino Fundamental que estamos analisando, têm como temática a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo no Brasil. Nelas, percebemos a emergência de um sujeito histórico, cuja representação social não é individual, mas também coletiva. Vejamos por exemplo, o papel que tanto Lenin, como Karl Marx ou Frederich Engels ocupa na Revolução Russa, onde o discurso histórico os coloca como líderes dessa Revolução, porque os seus ideais serviram de base para mudanças sociais, políticas e econômicas na Rússia. Os seus ideais de contestação à ordem pública, os transformam em sujeitos históricos subjetivos, porque, ao mesmo tempo, que eram centrados e “representavam” esse papel, também coletivizavam os seus ideais com o restante da população russa.

Contudo, esse é um discurso marxista, cujo ideal foi levantado em tese pelo próprio Karl Marx e que norteou a visão de mundo dos homens até o século XX. Em sua obra “O Capital”, ele defendeu os princípios do Materialismo Histórico, segundo o qual, a história se movia segundo as lutas de classes, quando o proletariado numa revolução tomaria o poder em suas mãos e reverteria com isso, a situação econômica e política de uma sociedade. Então, alguns autores que ainda seguem esse pensamento marxista, retratam o desenrolar da História ainda do ponto de vista político e econômico e colocam as

representações de sujeitos históricos como Lênin, Karl Marx e tantos outros como revolucionários de determinados contextos históricos. Seus tratados teóricos ainda são concebidos como uma representação de uma história verdadeira

As sociedades e culturas em que vivemos são produzidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos destes efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas; ao fazer isso, eles instituem as coisas, inventando sua identidade. E as identidades de Lênin, Karl Marx e de tantos outros foram inventadas pela linguagem do discurso, que as instituições do saber fazem questão de subjetivar.

A idéia de acontecimento que percebemos nas avaliações que analisei é de um acontecimento extremamente “verdadeiro”, porque ao aluno não é sugerido a discutir o assunto, mas apenas a reproduzi-lo, como por exemplo, as avaliações analisadas foram elaboradas com questões para se completar, exigindo, com isso, cópia fiel do discurso do livro didático. É nesse sentido e contexto que não só o livro, mas também, quem vai utilizar – o professor, que os discursos vão produzindo e reproduzindo as identidades históricas do saber.

Segundo Adriana⁹, ‘O processo de avaliação teria sua definição na análise dos resultados produzidos no processo de aprendizagem com intuito de uma tomada de consciência por parte do professor daquilo que foi aprendido e que deve ainda ser ensinado’. Esta também é o meu conceito de avaliação, o qual deveria acontecer de forma contínua, sem nomeação, separação e exclusão.

Em uma questão da avaliação de uma aluna da 8ª série do ensino fundamental cujo enunciado era seguinte: Complete: letra c:” _____, Frederich Engels e _____, foram os líderes da Revolução Russa”. A aluna completou as lacunas com os nomes Karl Marx e Lênin. Nessas avaliações que analisamos cujas questões eram para os alunos completar, não sabemos que critérios o professor atribui a elas para avaliar os alunos, porque ele não atribui valor às questões e no final dá uma nota aleatória total da prova sem nenhuma observação, ou seja, mesmo que a aluna tenha completado toda a questão com as palavras pertinentes do tema e o professor coloque o símbolo de correto na

⁹ .LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

questão, ele não dá a nota máxima nessa prova, porém não explicita o porquê de sua atitude, já que havia considerado as questões como corretas.

O professor e o livro didático são os processos culturais utilizados para a repetição dos acontecimentos e seus enunciados são considerados como “verdadeiros”; e, a escola é a instituição que permite distinguir os enunciados “verdadeiros” dos “falsos”, na “maneira como se sanciona uns e outros”.¹⁰ Esta oposição de valores entre verdadeiros e falsos só serve para legitimar um sistema de exclusão que o discurso da linguagem produziu e que as instituições do poder colocam em prática mediante as interdições do saber científico que o naturaliza, daí, a reprodução das identidades como representações do que seria “um real”.

Nas avaliações, o professor utilizou uma narrativa bastante tradicional porque ao trabalhar com as temáticas, como por exemplo, o período brasileiro conhecido como Estado Novo, ele dá bastante relevância ao “herói” Vargas, quando coloca nas questões para completar os seguintes enunciados: “O movimento em favor de Getúlio Vargas chama-se _____ e a palavra de ordem era _____. A aluna preencheu a primeira lacuna com o nome de *Queremismo* e a segunda com: “queremos Getulio”. Noutra questão da mesma avaliação, o professor colocou: “Em 1953, Vargas criou a _____ dando a essa empresa o _____”. A aluna completou com as palavras *Petrobrás* e *monopólio da exploração e do refino do petróleo*. Em outra, ele colocou: “Getúlio liderou a campanha “o petróleo é nosso” que visava _____”. A aluna completou: “estabelecer o monopólio brasileiro da exploração desse produto, no também teve muita influência”. O professor considerou todas as questões corretas.

Segundo o professor, é a partir das ações de Vargas que a história do Brasil é encaminhada para novas ações. Sendo assim, o professor trabalha com uma idéia de história de causa e efeito, o que é bastante tradicional, porque assim, a história seguiria uma linealidade de tempo sem rupturas, como se um caminho já fosse previamente traçado, bastando apenas segui-lo para acontecer o “fazer” histórico de uma sociedade.

Quando o professor coloca na sua avaliação, Lenin, Karl Marx e Frederich Engels como líderes revolucionários, ele passa a pensar a história do ponto de

¹⁰ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1989. p.12.

vista do materialismo histórico de Karl Marx, onde o fazer histórico se movia a partir das lutas de classes, ou seja, os oprimidos contra os opressores, quando no final, os primeiros tomariam conta da situação. A “realidade” histórica se moveria pela vontade de opostos que estariam situados nos discursos de cada classe – opressor e oprimido.

O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem¹¹ tem um papel constitutivo. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é medida pela linguagem.

A meu ver, a pedagogia do conhecimento em sala de aula ao trabalhar com temáticas de forma tradicional é bastante comum. O educador, em geral, apenas reproduz o discurso do livro didático, sem proporcionar discussões quanto aos eventos históricos, como também dos atores que dele participaram, como, por exemplo, questionar o papel do líder atribuído a Lenin, Karl Marx na Revolução Russa. Seria bastante interessante que se levantasse questões do tipo: - Como Karl Marx, Frederich Engels e Lênin se constituíram como sujeitos históricos da Revolução Russa? Que tipo de discurso contribuiu para que eles se tornassem históricos? Pois sabemos que Lênin participou da Revolução Russa. Mas Marx e Engels não! Eles apenas elaboraram uma teoria que acabou por desencadeá-la.

Nesse sentido, enfatizamos que talvez a escola tenha perdido o seu sentido educativo, porque ultimamente, compreendemos que a escola tem como objetivos as provas e os testes, configurando-se desde as escolas primárias até as academias. Quando a escola perde o sentido educativo, ela perde o controle da disciplina, passando a utilizar-se de provas e testes como instrumento de controle e poder disciplinar.

Outra temática que o professor também trabalha em sua aula de forma bastante tradicional é o período conhecido como Estado Novo no Brasil. Ele é trabalhado a partir da figura de Vargas. Será que esse período da história brasileira só pode ser visto e analisado a partir do sujeito de Vargas, um sujeito histórico centrado, de cujas ações resultam outras ações? Nesse caso, a história

¹¹ Entende-se aqui linguagem, não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria as coisas. COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura In Cultura, Linguagem no ensinar e aprender. Vera Mª Candau (org.) Rio de Janeiro. DP&A, 2001. 2ª ed. P.32.

é vista como causa e efeito com um tempo cronológico linear, sem rupturas, sem (des) caminhos, no que, muitas vezes, se constitui assim, a história dos heróis.

Outras questões poderiam ser pertinentes nesta temática do Estado Novo. Como por exemplo, que outro tipo de leitura poderíamos fazer deste contexto histórico brasileiro chamado Estado Novo Por que não sugerimos aos alunos discutir as representações que Vargas assume perante o povo nesse contexto histórico? Que discurso possibilita a representação dele como “Pai dos Pobres”? Quais as “falas” que o colocam como a representação de um ditador? Que outras “faces” têm Vargas no Estado Novo? O que emergiu no campo do saber que possibilitou diversos discursos sobre a figura de Vargas frente ao poder?

Partindo desse olhar, os sujeitos são estrategicamente dispostos conforme a “lógica”, da cultura e do sistema político dominante e, os livros didáticos são textos culturais que operam constitutivamente em relação aos objetos, sujeitos e verdades de seu tempo. O caráter produtivo que assumem na invenção de sujeitos e no exercício de processos de subjetivação deve justificar que o sujeito centrado não é naturalizado, mas sim produzido pelo discurso da linguagem.

O livro didático articula de forma minuciosa, mecanismos de legitimação dos sujeitos históricos no tempo e no espaço e a Escola os institucionaliza dentro das esferas do saber científico, o que serve para as bases dominantes gerar um discurso naturalizado destes sujeitos. É por isso que é fácil compreender porquê as narrativas tradicionais são repassadas e reproduzidas como naturais, já que “O discurso está na ordem das leis”. “Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade¹²”. Ou, segundo Donato¹³, ‘na nossa tradição de pesquisa e leitura, o que está escrito ou constitui os textos é a representação do “real”. Em outras palavras, é comum nos apropriarmos do que lemos como um espelho, ou como radiografias do “real”.

Dando prosseguimento a nossa leitura sobre as avaliações como representação do discurso do saber, percebemos que a legitimação dos

¹² .FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Sampaio. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.p.9.

¹³ . DONATO, Eronides Câmara. As narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: o papel (in) formativo da Leitura. P.3.

conhecimentos históricos se produz por aquilo que o professor concebe e quer reproduzir e materializa-se através da avaliação, até porque se o discurso é selecionado e controlado, como nos evidencia Michel Foucault, talvez para alguns educadores se torne impossível dentro de um sistema controlador levantar tais questionamentos, *ou talvez, ele não esteja preparado para tais questionamentos devido a sua preparação metodológica como educador.*

Para avaliarmos por que determinados professores apenas reproduzem os discursos dos livros didáticos, precisaríamos levantar diversos questionamentos que não achamos oportunos neste momento porque foge um pouco do meu objeto de pesquisa, que é perceber como as representações produzidas pelo discurso da linguagem são reproduzidas.

Esta prática metodológica de reprodução das identidades que o discurso produz se estende também para as salas de aulas do Ensino Médio (antigo segundo grau). A sala de aula que atende alunos do Ensino Médio deveria ser um espaço de reflexões acerca do mundo, possibilitando uma aprendizagem dinâmica cujo paradigma seria formar cidadãos críticos e participativos do próprio conhecimento. Porém, a prática metodológica de determinados professores nos mostra o “velho costume” de reprodução do conhecimento e da aplicação de “castigos” numéricos atribuídos às respostas das questões para fazer o alunado aprender.

Numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio¹⁴, constatei que um determinado educador o qual vamos denominá-lo “x” tem uma prática metodológica bastante tradicional que se evidencia nas suas atividades de avaliação, porque ele requisita que seus alunos expliquem determinadas questões, porém, não sabemos de quais critérios ele se utiliza para analisar as respostas do alunado, já que não leva em consideração o conhecimento adquirido no processo do ensino e da aprendizagem e, por sua vez, atribui notas baixas às questões, sem, no entanto, fazer nenhuma consideração a respeito daquilo que considerou incorreto, mesmo que fosse por escrito na própria avaliação, o que dava ao aluno a chance de uma explicação na sua defesa.

¹⁴ A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito Francisco da Silva e situada a Rua Pedro Grangeiro da Silva, n. Centro – Areial – PB.

Vejamos por exemplo a seguinte questão do professor “x” que numa de suas provas, ele se pronuncia assim: “Explique porque a sociedade egípcia era politeísta?”. Resposta da aluna: “Porque os egípcios adoravam vários deuses, que eram representados na forma humana e animal (antropozoomorfia)”, em cuja interpretação o professor só atribui à metade do valor da questão.

Um dos conceitos de explicar é: entender, compreender”; então, se a aluna se aproximou em boa parte da resposta, mesmo que esta tenha sido elaborada com suas palavras, e o professor não a considerou de forma integral talvez seja porque ele quer uma cópia fiel do que está no livro didático. Ainda recorrendo aos conceitos, politeísmo é: “Religião em que há pluralidade de deuses”. Então, nos questionamos que critérios o professor usou para atribuir à resposta que a aluna deu somente um valor de forma parcial?

Em outra questão, ele é mais excludente ainda quando questiona: “Por que os egípcios acreditavam na imortalidade?”. Resposta da aluna: “Porque para eles a morte apenas separava o corpo da alma. A vida poderia durar eternamente, desde que a alma encontrasse no túmulo, o corpo destinado, a servi-lhe de moradia”. O peso da questão era um ponto, ele só atribuiu (0,4) quatro décimos.

Nessa consideração parcial da nota da aluna percebemos quanto o discurso interdita um saber e como ele se revela numa relação com o desejo de poder. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder¹⁵”. O professor interdita a resposta da aluna quando a considera incorreta, já que só atribui um valor parcial à mesma. Isso demarca o lugar do outro – o educando, aquele que sabe menos, justificando assim a linguagem do discurso que produz identidades diferentes e excludentes. É uma prática de exclusão do discurso quando produz representações do saber – o educador como dono da “verdade” e o educando como submisso a essa verdade, estabelecendo, dessa forma, uma relação de poder.

A avaliação traz em si a possibilidade de aumentar a capacidade de consciência, pois coloca os professores como parte ativa do imenso fracasso que acontece nas escolas, através de sua identificação e reconhecimento no objeto

¹⁵ FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1996. p.10.

(provas e testes) que constitui, de fato, o dia-a-dia do professor e que por eles são elaborados¹⁶.

Vejamos outra questão de outra avaliação da mesma aluna com o mesmo professor: "Explique o que foi a mitologia grega". A aluna respondeu: "A mitologia grega conta que do nada surgiram duas entidades: Urano (o céu) e Gaia (a Terra). Desta união das duas entidades nasceram os titãs, os gigantes e os ciclopes. Titãs eram uma família, que desta família nasceu Cronos, que era o filho mais jovem, que destituiu o pai Urano, para que ele próprio não fosse destituído, passou a comer seus filhos logo depois de nascer. Rea sua esposa, resolveu salvar seu último filho Zeus. Esse acontecimento se transformou numa crença da cultura oriental".¹⁷ Nesta questão, ele retirou do seu peso apenas (0,2) dois décimos, mas também não fez nenhuma observação quanto à confusão que a aluna fez em referir-se à Grécia como cultura oriental, apenas atribuiu um peso menor do que o estipulado para a mesma.

Através das correções das provas e testes, é possível desvendar o pensamento (estrutura cognitiva) da criança/adolescente e o nível de compreensão do professorado a respeito dos significados das respostas dadas pelos alunos e revela ainda a inadequação dos conteúdos, fatores culturais, ideológicos e tudo com a espontaneidade do imprevisto.

Concomitantemente, talvez a justificação esteja no fato de que certos professores têm apego às respostas padrões, ou às próprias "verdades" e formas de conhecer, reprimindo respostas alternativas e desvalorizando o saber e a compreensão que os alunos, a partir da prática pedagógica, podem produzir. Nestes casos, o professor reproduz as narrativas do livro didático como "verdadeiras" e cobra isto dos alunos nas avaliações, que ele as coloca como um fim e não como um meio, estabelecendo como naturais as identidades que são produzidas, as interdições a estas identidades e, conseqüentemente, as exclusões nessa relação de poder que se estabelece pela força do discurso na relação do ensino e da aprendizagem.

Essa política educacional aborda a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade. Contudo, se não há uma relação interativa entre docente e

¹⁶ LIMA, Adriana de Oliveira. Página 18 da obra já citada.

¹⁷ Grifo nosso, porque quando falamos da Grécia, estamos nos referindo a cultura ocidental.

discente, a partir da reflexão conjunta do próprio conhecimento, esta vai se dar de forma fragmentada. Em vez de fragmentar, é preciso incentivar a interação do aluno no processo de ensino e da aprendizagem onde cada um tem algo a ensinar para o outro sendo a avaliação um elo entre as sociedades, as escolas e os estudantes.

Prosseguindo com a nossa análise, buscamos também avaliações do mesmo professor, porém numa série mais “avançada” segundo os paradigmas do saber, a segunda série do Ensino Médio. O professor “X” mais uma vez nos mostra que tem apego às respostas padrões, ou às próprias “verdades” e formas de conhecer como já citamos acima. Numa das avaliações de um determinado aluno, ele colocou: “Explique quem foi São Pedro?” E o aluno respondeu: “São Pedro foi o 1º papa da Igreja Católica”. Em seguida, perguntou: “Por que a Igreja foi obrigada a se deslocar para o campo?”, onde ele se referia logicamente à Igreja da Idade Média. O aluno outra vez respondeu: “Porque no campo era que tinha a maior concentração de devotos”.

A relação que se evidencia nestes questionamentos é de pura aceitação das respostas como “verdadeiras”. Essa vontade de verdade do saber leva a uma aplicação de valores, onde este é distribuído, repartido e atribuído, perante a relação de poder que se estabelece entre o docente e o discente. Nos questionamos, por que o professor acima se achou no direito de ter empatia pelas respostas do aluno. Quais são as subjetividades produzidas nessa relação para que o professor considere as respostas deste aluno de forma tão correta e as da aluna anterior de forma parcialmente incorreta.

Acreditamos que as significações do poder das provas e testes escolares atingiram tamanha envergadura, que quase não admite “defesa” dos alunos. Mas dão predominância ao medo e à submissão. Se a maioria abandona a escola, ficamos ainda com um grande problema para nos preocupar: como ficam aqueles que não a abandonam}

Por que o professor não sugestionou ao aluno uma discussão sobre a identidade que Pedro assumiu na Igreja, diante dessa representação de pontífice máximo de uma religião que se evidenciava como universal, levantando tais questões: Quais os discursos que possibilitaram a emergência da representação de Pedro como Primeiro Papa da Igreja Católica e também quais as

subjetividades que levam a Igreja a se mudar para o campo durante a Idade Média? Será somente porque lá se encontrava a maior concentração de fiéis ou porque toda população européia se ruralizou a partir do século V devido à queda do Império Romano?

Esta prática pedagógica se evidencia positivista e tecnicista, porque há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos. Nela, o mais importante é o produto, ou seja, reflete uma educação baseada na memorização de conteúdos. Nas duas questões deste aluno, o professor foi bastante redundante porque atribuiu às mesmas o peso total, significando que não sabemos os critérios utilizados por ele para considerá-las como legítimas enquanto que considerou apenas parcialmente as questões da aluna anterior, excluindo parte da nota de sua avaliação.

Voltamos novamente o olhar à prova dessa mesma aluna e notamos algo inusitado. Em determinadas questões, apesar do professor colocar a simbologia que identifica que a questão está correta, mesmo assim, ele retirou pontos da aluna. Por exemplo, O professor perguntou: "O que é filosofia? E qual o papel do filósofo grego?" A aluna respondeu: "É a de compreender o mundo. Filósofo grego tem o papel de observar as coisas que aconteciam e dá resposta lógica a todas as perguntas dos povos". A questão valia dois pontos (2,0), ele só atribuiu a ela um e meio (1,5) apesar de colocar o sinal de correto e não justificar o seu procedimento.

Noutra questão, ele colocou: "Comente sobre os historiadores gregos: Heródoto e Tucídides". A aluna comentou: "Heródoto tinha o título de Pai da História; ele acreditava em tudo que acontecia era pela vontade dos deuses. Tucídides acreditava que as coisas aconteciam somente por interesses políticos". O mesmo procedimento se repete. A questão valia dois (2,0) pontos, ele só atribuiu um e meio (1,5), mas a identifica com o sinal de correto. Ou seja, ele codificou a questão como correta e a classificou como incorreta. Diante disso, nos questionamos: que critérios ele usou para considerar a questão correta e ao mesmo tempo atribuir um valor menor do que o estipulado por ele para a supracitada questão?

Será que a concepção de avaliação que norteia esse professor não passa também de um instrumento de exclusão e seleção? Se olharmos pelo lado quantitativo que a avaliação, às vezes, assume, o professor é excludente sim, porque tirou o direito da aluna de ganhar um conceito melhor em questão da nota, *quem sabe até, ao ponto, de uma reprovação.*

Na verdade, todo nosso discurso, que muitas vezes imobiliza projetos pedagógicos na escola, tenta justificar-se por conceitos aprendidos por nós, *durante nossa formação. Conceitos que, no cotidiano escolar, tornaram-se preconceitos, criando mitos sobre o ponto de vista de como o aluno aprende e castigos para ensinar como fazê-la aprender.* Porventura, essa diminuição na pontuação da questão não foi como “castigo” para fazer a aluna aprender. Nesta relação de ensino e de aprendizagem, percebemos uma relação de poder que coloca o professor como único dono da “verdade”. ‘O professor, através do julgamento, deve estimular a originalidade e o senso crítico. É seu dever elementar levar o aluno à autonomia intelectual’.¹⁸ E não se tornar como único dono de uma “verdade”, que na realidade, é subjetiva.

Pressupostos como esses, reunidos a outros, como por exemplo, a reprodução do conhecimento como uma coisa verdadeira e natural, e, não na discussão de como foram produzidas as representações dos sujeitos históricos é que os livros didáticos e os discursos interpretativos do professor fazem uma reprodução como sendo naturalizados, tornaram-se fundamentos para justificar o fracasso do alunado na escola, quase uma teoria; buscava-se explicar como esses fundamentos contribuíam para a incapacidade de um aluno aprender o saber da escola. Daí, a prática pedagógica se tornar um espaço de classificação, nomeação e exclusão diante de um resultado negativo para os seus parâmetros de “verdades”.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva¹⁹, tanto a identidade como a diferença, são criaturas da linguagem, porque são o resultado de atos de criação lingüística. Não sendo *categorias do mundo natural ou transcendental, mas do mundo cultural e social*, portanto, são produzidas pelos homens nas relações que determinam um

¹⁸ . LIMA, Adriana de Oliveira. Citação feita pela autora na página 49 da obra já citada. O autor da frase segundo a autora é Lauro de O. Lima.

¹⁹ .SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* traduções e (org): Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodard, Petrópolis,RJ.p.76.

contexto social de diferenciação entre eles e que são internalizadas como naturais pelas reproduções discursivas da linguagem.

Nesse sentido entra a questão da nomeação que faz toda a diferença entre o professor e o aluno. Quando nomeamos pelo poder do discurso da linguagem, também destacamos a diferença, passando a haver nesses pressupostos a classificação, a ordenação e a exclusão da diferença como algo inferior da identidade primeira. Por exemplo, a linguagem do discurso do saber determina *que quem sabe mais é o professor – àquele que ensina e, quem sabe menos é o aluno – àquele que não detém o conhecimento*. O discurso da linguagem os nomeia como tal docente e discente.

Nessa perspectiva, houve a classificação, porque houve a ordenação dos discursos dos saberes, apresentando a diferença como algo inferior. Ou seja, entre o professor e o aluno se estabeleceu uma relação de alteridade, se tornando uma *relação de poder criada pela linguagem, que é uma cadeia de diferenças*. Mas no saber escolar, o que identifica e demarca essa relação de alteridade e conseqüentemente de poder? – A avaliação! Ela é aquela que fala e denota a diferença entre o conhecido e o não-conhecido – o saber que é marcado pelo signo da avaliação.

Resta-nos uma interrogação (?). Levando em consideração o discurso da linguagem que classifica, nomeia e ordena o processo decisório da aprendizagem, por que um aluno que se encontra na segunda série do Ensino Médio, já que este, segundo a classificação dada pelo saber, devia acumular mais conhecimentos do que aqueles que se encontram em séries “inferiores”, dá respostas tão sucintas sem demonstrar maior compreensão do tema em questão, não colocando em prática uma autonomia intelectual e discursiva da temática em questão, já que pelos ditames da classificação do saber, ele – o aluno, não devia ter?

Nos reportando novamente à prática metodológica avaliativa que se dá por determinados professores no Ensino Fundamental, analisaremos a seguir provas de história de uma turma de sétima (7ª) série, nas quais percebemos continuidades e rupturas da prática educativa considerada tradicional. A professora que solicitou as avaliações, à qual chamaremos de “Y”. Ela aplicou instrumentos avaliativos diversificados para os seus alunos.

Em determinadas avaliações aplicadas pela professora "Y", cujas temáticas trabalhadas foram "O Absolutismo" e "A Revolução Industrial", percebemos que, além da metodologia que é comumente utilizada nas provas, àquela, cujas avaliações são elaboradas a partir de perguntas e respostas padrões de acordo com a leitura feita pelo aluno no livro didático ou, daquilo que é compreendido e repassado pelo professor, produzindo assim usos e significações diferenciados, também percebemos que a professora usou algo inovador nas mesmas, que foi *diversificação na forma de avaliar com questões para ser solucionadas de forma individual e em dupla de alunos.*

Essa diversificação se constitui no caráter individual e coletivo que ela deu a prova. Em um primeiro momento, ela colocou perguntas; em seguida, pediu que os alunos produzissem um texto sobre a temática em questão e num terceiro momento, ela pediu outra produção textual pontuando a mesma temática, *mas agora em duplas de alunos. O que achei mais relevante, é que a professora considerou todas as colocações como corretas e aquelas que considerou parcialmente, justificou o porquê de tal procedimento, levantando alguns questionamentos para o alunado.*

Por exemplo, a professora colocou algumas questões sobre a Revolução Industrial do tipo: *O que foi a Revolução Industrial. Explique como passaram a viver os operários a partir da Revolução Industrial. Explique os fatores que influenciaram para que a revolução Industrial tivesse início na Inglaterra.* Essas questões eram para ser respondidas individualmente. Mas, em seguida, a professora colocou a seguinte questão: *Produzam um texto falando como os trabalhadores reagiram às péssimas condições de trabalho no começo da revolução Industrial.* Observação: a tarefa foi executada individualmente e em duplas de alunos.

Eu achei interessante este tipo de avaliação, porque ao fazer a leitura dos dois textos, tanto o individual quanto o coletivo, percebi diferenciações nas duas produções textuais. *O texto individual de cada aluno estava menos estruturado, já o coletivo se encontrava tanto na estruturação quanto no apontamento dos pontos negativos das condições de trabalho impostas aos homens no início da revolução Industrial, mais bem mais elaborado. Daí, a professora enfatizar na observação*

que colocou na avaliação, a importância do trabalho em equipe, o que considero muito importante também na construção do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a avaliação se constituirá como uma possibilidade de hipóteses para uma reflexão entre educando e educador sobre o aprendizado, dando ao educando a oportunidade de refletir sobre qual determinado ponto ele progrediu ou não e, dá ao educador o papel de mediador do conhecimento entre ele e o aluno, além disso, o subsidia com elementos para uma reflexão sobre sua prática metodológica\avaliativa.

À medida que ele cria possibilidades para utilizar novos instrumentos avaliativos, está vendo o seu educando de diferentes ângulos o que lhe dar subsídios para atribuir um valor ao conhecimento adquirido pelo alunado, contribuindo, assim, para a retomada de aspectos que possam ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados pelas duas partes interessadas, para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo.

Nesse aspecto, a avaliação é, para o aluno, o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, o que lhe dar subsídios para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a professora, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educativas demandam maior apoio.

A partir dessa prática avaliativa diversificada e discursiva é que a educadora pode intervir e ajustar constantemente as deficiências de cada aluno. Assim, a avaliação se tornará de fato um mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, o que contribuirá efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Percebemos diferenças na prática metodológica\avaliativa dos professores que analisamos. O primeiro se constituiu como reprodutor do conhecimento, dando continuidade ao discurso do livro didático e perpetuando na memória do educando a história dos heróis; o segundo segue essa mesma linhagem de conhecimento pronto e determinante, mas é mais excludente quando dar conceitos de valor as interpretações do discurso do saber pelos educandos; e a terceira segue uma linha discursiva aberta a possibilidades de acertos e erros, possibilitando assim uma aprendizagem contínua e pertinente a cada uma das partes interessadas na aprendizagem.

Segundo alguns intelectuais, a avaliação que servia apenas de memorização dos conteúdos que constavam na grade curricular, ficou no passado. Os educandos eram vistos incapacitados de aprender. No entanto, ainda hoje a postura da educação tradicional continua em nossas escolas, mesmo que expressa em forma diferente de antigamente.

Mas em qualquer um dos casos, tal forma de avaliar não parece compatível com uma relação professor-aluno que promova uma crescente autonomia dos alunos e uma respeitosa camaradagem entre todos. Pelo contrário, é dessa forma que se facilitará o desenvolvimento de uma atitude passiva, indiferente e irresponsável. Os fracassos acabam sendo atribuídos ao mau-humor do professor, os êxitos, a boa sorte. E não se percebe nenhuma relação de progresso ou de estancamento no processo de aprendizagem.

A avaliação, nesta concepção é representação da repressão quando o professor não dá importância àquilo que foi construído pelo aluno, servindo apenas para testar e medir os acertos e erros cometidos, ou quando o professor não dinamiza sua metodologia, levando o conhecimento aos alunos apenas como uma narrativa, sem levar em conta a compreensão do mesmo.

Nesse sentido, além dos livros didáticos, o professor também contribui para a construção do conhecimento de forma taxativa e crucial, porque utiliza-se de instrumentos avaliativos vinculados à reprodução do saber, sem dar ao educando possibilidades de problematizar e de refletir sobre o conteúdo aplicado, e sobre a ação educativa/avaliativa da instituição.

A característica que, de imediato, se evidencia na nossa prática educativa é que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”²⁰.

Pode-se dizer que não são apenas os instrumentos usados que caracterizam uma avaliação conservadora, mas principalmente as formas como esses instrumentos são usados e analisados. É preciso reflexão conjunta quanto à construção do conhecimento para que este não se tome apenas uma narrativa de acontecimento, de sujeitos, de história e de tempo como “verdadeiros”.

²⁰ LIMA, Adriana de Oliveira. Citação feita pela autora de Cipriano C. Luckesi na página 137 da obra já citada.

Mesmo que a escola tenha sempre uma função básica e universal, que é a de garantir o direito ao saber científico, cultural e ético, a construção desse conhecimento é um processo longo que requer perseverança. A prática muda mais lentamente que o discurso. Nem sempre nossa prática anda lado a lado com o desejo de mudança expresso em nossas palavras. Quando menos esperamos, estamos repetindo hábitos e comportamentos antigos. Contudo, é importante percebermos o porquê do descompasso entre o que se fala e o que se faz, buscando analisar as razões dessa incoerência.

Às vezes, tal descompasso deve-se ao fato de as pessoas não estarem suficientemente convencidas da mudança proposta. Aparentemente sim, mas no fundo não tem convicção. E nossa prática é, em parte, conduzida por nossas crenças mais profundas. É o que acontece com o professor quando lida com o livro didático. Apesar do discurso científico pregar quanto é válido trabalhar com outros discursos alternativos que não estejam inseridos somente no livro didático, na prática, o professor se apegava mesmo é a ele na crença dos mitos e dos heróis que foram construídos e lhes legado como naturais pelo discurso do saber.

O desenvolvimento de capacidades, como às de relação interpessoal, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que implica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. A escola tem que ser um espaço onde o aluno vivencie situações diversificadas que favoreçam o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir deveres, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

Portanto, o “bom” ou “mau” uso do livro didático deve-se ao professor, que poderá fazer dele um instrumento de análise crítico-reflexiva ou, tomá-lo apenas um veículo reprodutor de ideologias e estereótipos das representações sociais, que é o que iremos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

LIVROS DIDÁTICOS: AS REPRESENTAÇÕES COMO ESPELHOS DA "VERDADE"?

“Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos/ são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”.

(Alain Choppin).

“Nenhum livro é tão ruim que não possa trazer algum proveito”.

(Plínio, o Jovem).

“A base de todo Estado é a educação de sua juventude”.

(Diógenes).

Neste capítulo busco compreender como os livros didáticos são estruturados e quais os interesses que estão engajados na sua produção e de que maneira a escola pode ser norteadora de um saber exercido pelos seus sujeitos de forma participativa e construtiva. “Os dispositivos formais – textuais ou materiais - inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto a partir de uma representação da diferenciação social”¹.

Segundo Chartier, o livro é escrito atendendo várias expectativas/ de espaço, de tempo e de sujeito, representando os interesses desse último, principalmente, porque ele precisa atender as competências do público a que visam dependendo da sua condição social. Diante de tal posicionamento,

¹ Apud. CHARTIER, pág. 186 na obra já citada.

percebemos porque ele é um problema nas escolas brasileiras, principalmente, nas nordestinas e, mais ainda nas escolas públicas do Estado da Paraíba, primeiro pela sua quase ausência e segundo pela má qualidade dos mesmos.

A quase ausência do livro nas escolas se dar pela má distribuição e pela de compromisso dos poderes do Estado com a educação. Os alunos não são contemplados de forma homogênea, vêm para uns e outros não, como por exemplo, os alunos de Ensino Médio que não são contemplados com nenhum tipo de recurso didático, nem mesmo com o livro.

Outro problema bastante comum nas escolas públicas é a não contemplação pelo MEC dos livros escolhidos pelos professores, muitas vezes, nem com a primeira e nem tampouco com a segunda opção, terminando por a escola receber livros de péssima qualidade que são “empurrados” para as escolas públicas. Os livros são de péssima qualidade porque induzem os alunos a um conhecimento “pronto”, tomando-os meros reprodutores dos conteúdos, sem, no entanto, questioná-los, reproduzindo as identidades de heróis, os discursos dos interesses econômicos das elites do poder, as representações como verdades inquestionáveis etc.

Mas uma problemática bastante singular é que: ‘o livro é instituído a partir de outros livros e influências sofridas pelos autores, trazendo uma série de citações’. ‘Transmitem um saber “legítimo” que se faz útil por si só, visto ser considerado como um fim e não como um meio passível de questionamento. No caso dos livros didáticos brasileiros, a força desse discurso é corroborada – e reforçada – pelo aval do MEC’².

Mas o problema maior não é ter ou não ter o livro na escola; é como este livro poderá ser utilizado como recurso didático e de que forma ele é inserido na prática pedagógica de determinados professores. A simples posse do livro, durante muito tempo significou uma superioridade cultural, fosse efetivado seu uso de forma pedagógica ou somente pelo bel-prazer de se deliciar com uma boa leitura. Hoje, porém, sabemos que somente isto não basta, precisamos refletir sobre como eles são produzidos, considerando os discursos em seus próprios

² FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.). Quem é quem nessa história/Iconografia do livro didático In Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver, Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.50.

dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração, e a qual jogo de interesses estão respondendo.

Segundo Chartier, “Os agenciamentos discursivos e as categorias que os fundam – como os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações – não se reduzem absolutamente às idéias que enunciam ou aos temas que contém. Possuem sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, como uma letra de mensagem”. Como educadores, precisamos ficar atentos para a compreensão dos discursos, para que haja uma definição de sua especificidade de lugares e dos meios nos quais foram produzidos e quais as “verdades” que nos são passadas através das representações nele inseridas com tal propósito.

Só assim, poderemos usar o livro didático com certa autonomia para questionar os princípios de regularidade que ordenam e controlam os discursos do saber escolar, questionando os seus modos de reconhecimento e de veracidade. O livro, segundo Foucault, nos dá possibilidades de práticas descontínuas porque, “No discurso também se percebe um princípio de descontinuidade; os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”³. Ou seja, eles precisam ser analisados, interpretados, discutidos e inseridos de acordo com a proposta social e cultural de cada tempo, de cada espaço – no caso, a escola.

‘Mas ele não é apenas um instrumento pedagógico, ele se apresenta como de elaboração e circulação do saber, portanto com muitos significados, ele é um espaço privilegiado para construção e subjetivação das identidades’⁴. Nele, as práticas do saber científico são instituídas e legitimadas como “verdades”.

De acordo com o espaço, por quem e para quem é produzido, o livro didático se utiliza de um variado aparato discursivo – imagens, textos escritos, ilustrações, fotografias, cartuns etc, e articula de forma minuciosa os mecanismos de legitimação que o credenciam diante de seus leitores e leitoras como autoridade na formulação de discursos válidos relativos às temáticas que são exigidas em cada série de cada segmento – fundamental e médio. Daí, a

³ FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. p.p. 52-53 da obra já citada.

⁴ DONATO, Eronides Câmara. As narrativas dos livros didáticos de História e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura. p.p.6-7.

necessidade de saber como utilizá-lo para que atenda ao contexto social do aluno e não das ideologias nele inseridas.

No sentido de monopolização e reprodução de seus discursos, os livros didáticos passam também a exercer controle e a regular a identidade profissional de professores e professoras, prescrevendo-lhes o que é legítimo pensar, fazer e sentir em relação a alunos de diferentes idades. Os livros produzem, desta forma, discursos poderosos que governam os docentes e suas práticas pedagógicas, tornando evidente o interesse das editoras em interferir na forma como os mesmos concebem os sujeitos históricos e, conseqüentemente, consomem os produtos editoriais que supostamente tem correspondência e suprem as demandas de tais sujeitos históricos. Assim, compreendemos que, os sujeitos são estrategicamente dispostos conforme a “lógica” da cultura e do sistema político dominante.

Os livros vistos desta perspectiva são textos culturais que operam constitutivamente em relação aos objetos, sujeitos e “verdades” de seu tempo e espaço. O caráter produtivo que assumem na invenção de sujeitos termina por condicionar o livro como veículo de ideologias e estereótipos das representações sociais. E a avaliação se insere ou é inserida nesse contexto do saber escolar como a representação da relação de poder que se estabelece nessa busca constante pelo conhecimento, demarcando as diferenças e as identidades do professor e do aluno.

São tantas as identidades reproduzidas pelo discurso do livro didático como também por outros meios de comunicação, como o do negro, do índio, do homossexual, do anormal, da criança, da mulher, da professora etc, que, às vezes as internalizamos como naturais, se não tivermos uma leitura diversificada e bastante eclética quanto aos autores e de como essas identidades vão sendo produzidas, porque, só assim, o sujeito não enraíza-se na História.

Segundo Foucault, “A vontade de saber que é também vontade de poder, quando se descrevem, explicam, desenham ou contam coisas, quando variadas textualidades falam sobre pessoas, lugares ou práticas, estes estão sendo inventados conforme a lógica, o léxico e a semântica vigentes no domínio que

produz o discurso⁵”. Diante disso, precisamos como educadores, fazer uma leitura crítica não só dos textos escritos, mas também das imagens, cartuns, charges etc, porque eles produzidos de acordo com os interesses a que respondem.

É bastante para o professor que o aluno perceba e reconheça a caricatura como uma representação gráfica que usa uma linguagem metafórica para exprimir uma reflexão crítica e interrogativa acerca do mundo de forma velada pela ironia ou explicitamente opinativa. Não é sem razão que os grandes jornais e revistas lhes reservam um espaço nobre, transformando a caricatura em editorial de considerável repercussão..

Compreendemos que a análise da constituição da imagem inclui a compreensão de várias vertentes: depende de refração de luz, depende de olho, de células, de nervos, de localização cerebral, mas depende, sobretudo, da cultura de quem vê, dos sentidos e significações que lhe forem atribuídos. A identidade de uma imagem depende do lugar de onde é construída, social e culturalmente.

‘É importante ter em vista, ainda, que as imagens não estão soltas no livro. Estão em uso dentro de um texto e de um capítulo. Geralmente têm uma relação forte com o título e com a legenda. Nos livros, elas se amarram e se ligam de modo a concatenar idéias e produzir um discurso coerente⁶’

Dai, a importância que se deve dar a ela, porque se constitui como uma veiculadora de produção de identidades cujas representações podem ser consideradas como verdadeiras e naturais pelos professores que dela fazem uso ou, são “forçados” a fazer, já que a mesma vem inserida em certos livros didáticos e as reproduzam para os seus alunos sem uma reflexão a respeito. Elas não fazem sentido por si sós, respondem também ao interesse de quem as produzem.

Nesse sentido, precisamos também refletir sobre a prática metodológica dos professores. A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é

⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8ª ed. Trad. Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1989.

⁶ França. Vera Regina Veiga.(org.) *Quem é quem nessa história: iconografia do livro didático* In *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica 2002. p.p. 52-53.

importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem a atividade de ensino, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz.

Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluída as suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Outra reflexão cabível é quanto ao papel da escola. Ela, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres frente ao contexto histórico no qual estão inseridos.

A integração de diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade escolar. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detém.

O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos nas escolas públicas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o "real".

A escola como espaço do saber, precisa diversificar as suas práticas de ensino para que haja aprendizagem. A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de

conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo *senso comum*, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante.

A escola tem que ser o espaço onde seja possibilitado ao aluno que, *aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente*, na medida em que favorece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tomam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que vão se colocando a cada dia.

Dessa forma, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, onde os sujeitos escolares aprendam a ser. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente as diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível dono do seu próprio destino.

Assim, aprender não é apenas a informação, mas principalmente a *formação que visa sempre ao amadurecimento integral da individualidade em todos os seus aspectos*, porque o aluno é um ser vivo e dinâmico que obedece a um complexo processo de amadurecimento e de aprendizado constantes dentro e fora da escola.

Mas voltemos ao nosso objetivo principal que é a discussão sobre os livros didáticos, principalmente, os de História. *'Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo como recurso pedagógico no ensino de História'*⁷. Atualmente, as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaços, com os textos escritos.

Ao lado dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, têm sido ampliadas a produção e a utilização de "imagens tecnológicas" em vídeo e, mais

⁷. BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens In O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1997.p.69.

recentemente, as informáticas dos softwares e dos CD – ROMs. As mais famosas editoras de livros escolares fazem produções de multimídias educativas, e novos títulos de CD – ROM de História tem sido lançados no Brasil nos últimos anos. Porém, estes são artigos de luxo que não chegam as escolas públicas e porventura, se isso ocorrer, será destinado somente para as escolas consideradas modelos para o Estado, no que se constitui numa prática social bastante excludente e discriminatória.

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, é preciso haver uma reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? Elas são utilizadas para “concretizar” noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles? Advém daí, a necessidade do professor saber trabalhar com elas, para que não incorra no erro de considerá-las como verdadeiramente “corretas” e naturais.

Segundo França, que faz uma citação de Joly(1996), ‘ uma imagem não pode ser avaliada em si como verdadeira ou falsa. Somente seu uso junto à linguagem textual pode dar-lhe um significado “correto” e, portanto, fechado: julgamos uma imagem “verdadeira” ou “mentirosa”, não devido ao que representa, mas devido ao que nos é dito ou escrito que representa’.

A reflexão sobre as diversas ilustrações que infestam os livros didáticos impõe-se como uma questão de bastante relevância no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? Mas buscar respostas para tais indagações exige inicialmente uma abordagem sobre a natureza do livro didático e o papel que este objeto cultural desempenha no cotidiano escolar.

O livro didático, segundo Circe Bittencourt, “tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam no seu dia-a-dia complicado”. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram - no referencial básico para o estudo. Diante disso, compreendemos porque em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras diferenciadas em tamanho e qualidade, havendo com isso, uma disputa acirrada entre elas pelo monopólio de escolha nas escolas, promovendo uma série de privilégios para aquelas que adotarem os seus exemplares.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado. É importante destacar que o livro didático como objeto da industrial cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. Circe Bittencourt faz uma citação de Chartier que confirma tal afirmativa/ “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”.

Mas o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, realizando uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e cria formas de comunicação específica ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.

Segundo Donato⁸, ‘O livro didático é resultado dos procedimentos do saber científico. Este produz o saber com o objetivo de que este seja reproduzido e circulado. Este saber, foi institucionalizado a partir das intencionalidades da razão ocidental e segundo as metanarrativas do iluminismo, deveria contribuir para livrar

⁸ DONATO, Eronides Câmara. As narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura.p. 7.

o homem da ignorância, dos dogmas, da “escuridão”, que, culturalmente a idade média o havia condenado’. Diante desta afirmação, percebemos que as identidades dos livros são construídas como “verdades históricas” que precisam ser reproduzidas e legitimadas. Mas se o livro didático é produto de um pensamento que deveria livrar o homem de todo tipo de ignorância, por que ainda continuamos conservamos valores tão antigos e supersticiosos, como no caso da religião, mas que neste momento não nos cabe discutir.

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. Segundo Donato, ‘O livro didático é um mundo cheio de significados. Ele se apresenta para o professor e para o aluno como um lugar cristalizado de verdades e certezas’. Era preciso historicizar as narrativas nele inseridas, para que se tenha uma produção discursiva sobre elas, sem a intenção de sacralizá-las como verdades inquestionáveis.

Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e *podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente as regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro didático se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo, existem e existirão formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. Por que muitas vezes, nós como docentes incorremos no erro de sermos apáticos frente aos discursos que nos são “impostos”? Por que não reagimos e inventamos formas novas de interpretação dos “velhos” discursos?*

Segundo Donato, esta é uma das preocupações da leitura formativa. Ela pode ajudar professores e alunos a pensar como vemos ‘o outro e o eu’. Pode *ajudar a lidar com as diversas identidades que há em sala de aula, pois em geral, não estamos preparados para trabalhar com temas que são muitas vezes*

considerados tabus. Ler modificando-nos é desdizer o que foi dito, é tornar uma página em branco, é apreender e ler reescrever tudo outra vez⁹.

No magistério, seja a respeito da prática educativa, ou a respeito de como trabalhar com o livro didático, nós, docentes precisamos estar sempre atentos, nos questionando e produzindo novas ideologias para que não caiamos na tristeza que acometem todos aqueles que trabalham com educação. Ao educar, nos deparamos com paixões tristes, forcas reativas, ressentimentos e ate mesmo infelicidades.

Todos podemos dizer que essa tristeza e do tipo grave, pesada, uma carga, já que nossas ações educativas julgam, medem, limitam, aniquilam a vida, sendo, em verdade, reações contra a vida vigorosa e exuberante. E se trata de uma tristeza imensa, tão duradoura, que nos leva a exaustão, ao desejo que chova muito para irem poucos alunos a aula, que haja greve, que chegue logo o término do turno ou, melhor ainda, as abençoadas férias. Improdutiva tristeza expressa em lamentações, queixas, nostalgias/ nunca, nunca, nunca... Vamos encontrar a escola idealizada, o aluno sonhado, os colegas perfeitos.

Alimentada pelo hábito, pela tradição, pela assiduidade da rotina profissional, há quase um século tal tristeza nos faz repetir os mesmos atos, exigir as mesmas condutas, ensinar os mesmos conteúdos, fazer as mesmas perguntas e formular as mesmas soluções a muitas gerações de alunos. Tristeza que nos compele a criar uma imagem pobre, medíocre, indigente de nós mesmos, a qual nos faz pensar o já pensado, dizer o já dito, fazer o já feito, ter cada vez menos idéias, menos amor a nossa profissão.

Tristes, paquidérmicos, cinzentos, feios, emburrados, burocráticos, mecânicos, de mal com o mundo, formalistas, severos, rígidos, forçados, tensos... de tanto nos fazer juízes do bom senso e do senso comum, vigias da moral e pastores dos bons costumes. Tememos o desprezo dos colegas, se nos pusermos a inventar, a questionar, a problematizar o que é da ordem do consenso?

Por que aceitamos trabalhar separados da potência de criar educação, pedagogia, currículo, da qual acreditávamos ser capazes? Por que não lutamos contra tudo o que ameaça a nossa vida criativa de educadores? Por que

⁹ DONATO, páginas 10 e 11 da obra já citada.

chegamos a escola, sempre vestidos com a pompa circunstanciada de todos os valores estabelecidos, *dos quais resulta mais tristeza? Por que não trabalhamos de maneira leve e despojada, livre e bem-humorada, que crie condições de possibilidade para fazer de nossa profissão uma obra artística?*

Está certo: nunca nos pagaram de modo justo, as condições de trabalho são péssimas, os horários são abusivos, a formação é militada e limitadora. Nós nos acostumamos a falar de nossa profissão como de alguma coisa disfuncional, defeituosa, danificada, fora dos eixos, embora sempre nos sensibilizemos pelas promessas políticas de esquerda e de direita em prol de uma educação plena – como se ela pudesse, algum dia, existir!

Será que já não chega de tudo isso? Será que a tristeza dos educadores não chegou ao seu estado terminal? Não está na hora de aniquilar a tristeza, de fazê-la desaparecer, de liberar a vida, lá onde ela é prisioneira, de fazê-la fugir? Pois o magistério, como todas as profissões que tratam da vida, só existe de verdade com improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com falta de querer-viver, com apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar.

Agora, é necessário perguntar: “O que amamos? O que nos faz felizes em nosso ofício de educar?”. E, ao responder, eliminar tudo o que se constitui em mágoa, acusação, culpa, tudo o que gruda em nossas percepções correntes e vividas, para ver, perceber, sentir, na vida de educador, algo muito maior do que o vivido, do que o percebido, do que o sentido, para desaprender o dado e o feito, que é o melhor caminho para retomar, no tempo certo do intempestivo, o caminho por fazer e, refazer quantas vezes for necessário sem uma pré - indicação do já vivido, para que possamos aprender tudo de novo ou, de novo, coisas novas.

Não é preciso ser triste para ser professor, mesmo se o que ocasiona nossa tristeza for abominável. Talvez seja preciso seguir todas aqueles que, da sua condição de professores e professoras, fazem não um sacrifício a um poder que é sempre triste, que bloqueia a efetivação de suas potências, mas um cântico a vida, e que por isso reinventam todos os gestos, fazem passar fluxos de novidades, atravessam os muros, deslocam os limites, transformam o ofício de educar em um sistema solar e planetário, vivo e móvel. Professores e professoras

que cintilam, vibram, viajam, mesmo permanecendo onde sempre estiveram, ao preencher e efetuar a *potência de educar, de nome alegria*.

Professores do Desejo: este é o seu nome, guerreiros, vitais, cósmicos, alegres, afirmadores do múltiplo, do devir, do acaso, que através das doenças do vivido, *vivem a saúde da sua profissão*.

Só assim e somente assim, é que o professor poderá se libertar do desejo mecânico de reproduzir as ideologias do livro didático com suas representações *como verdadeiras e naturais, para que vivam a saúde de sua profissão, com uma serenidade que serena a mortificação tantas vezes reproduzida, para amar o que há de mais Vivo no que fazem e se inclinar sobre a beleza de educar, abraçar a vida e fornecer exemplo de criação e não de reprodução de estereótipos, mas de uma produção de suas próprias vidas – do professor e do aluno, mais do pelos livros e palavras. Isso sim, e um educador-artista que espanta todas as mortes da vida*.

Portanto, só assim, quando o professor se tornar através das leituras informativa e formativa, um educador-artista, é que poderá haver uma *desconstrução do discurso do livro didático como representação espelhada da verdade, o que vai contribuir na elaboração de outro devir histórico de outras "verdades"*.

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho tivemos a sensação de que tudo “já tinha sido visto”, já se sabia. Porém, não é pretensão minha torna-lo modelo de uma “verdade”. Ele seria apenas um outro enfoque, algumas poucas idéias “novas” e a sensação dolorosa de conviver com o que feito com as crianças/adolescentes nas escolas de forma tão impune. A sensação de que estamos diante de graves problemas, sem que a sociedade deles se aperceba.

Mas, resta-nos também a sensação de havermos contribuído para o surgimento de um “novo olhar” sobre a educação e o processo que ela envolve, principalmente, no que diz respeito à avaliação.

A avaliação é um grito de poder que se estabelece no processo de ensino e da aprendizagem, porque demarca identidades que, apesar de serem construídas culturalmente, são reproduzidas constantemente nas escolas pelo uso de provas e testes, que são aplicadas não como meio e sim como um fim, justificando o lugar do professor como único dono da verdade, o que se contrapõe ao lugar do outro – o aluno – àquele que é inferior no saber e, por isso, submisso pela avaliação.

‘Entretanto, mais grave que a “identidade” é a inércia, a dificuldade de se exprimir qualquer transformação na educação. Estas dificuldades têm levado historicamente ao desenvolvimento de dois níveis de discursos: aquele que é proclamado, composto dos mais belos ideais e aquele que é a sua prática, o real, e que consiste na reprodução de sua inércia’. ¹Ou seja, os discursos produzidos não combinam com a prática educativa que é efetivada nas escolas do Brasil.

Diante disso, percebemos como é fácil a reprodução das identidades e a suas representações como verdades do real. No ensino e na aprendizagem, a representação do real está na avaliação, que reproduz as identidades dos sujeitos históricos do professor e do aluno. Essas identidades são representadas para dar

¹.LIMA, Adriana de Oliveira. O que temos para estudar e o que fazer. In Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.151.

significados aquilo que consideramos como real, que no processo da educação é o aprender, por isso, julgamos, medimos e pesamos o conhecimento.

Quando avaliamos, fazemos as qualificações sem levar em consideração que o aluno ao chegar à escola, já é um sujeito histórico, com uma *identidade construída culturalmente*. Ignoramos situações extra-escolares que condicionam ou não o rendimento do aluno. Equivocamos-nos em associar evasão e repetência aos sistemas de avaliação, porque esta é um mero instrumento de um processo mais amplo que é o pedagógico. 'A avaliação funciona como instrumento de poder e, como tal, é um instrumento de confirmação e legalização do fenômeno da evasão e da repetência'.²¹

Este instrumento chamado avaliação também pode ser um confirmador da exclusão que é a reprovação. Através dela o aluno é julgado e segregado de determinado patamar do saber. Diante disso, sempre me incomodei por ela representar apenas os sucessos e fracassos do aluno. Ela devia ser um meio de orientação para uma produção ainda melhor do conhecimento. Assim sendo, devia acontecer de forma contínua sem as famosas segregações e exclusões do saber. Mas, para que isso aconteça, é preciso haver mudanças nos paradigmas da educação.

Para tanto, devia existir uma política educacional que tivesse sua qualidade baseada no aluno, onde o devir da avaliação servisse de ponto norteador de novas reflexões e ações que o ajudassem a crescer no conhecimento aumentando a capacidade de consciência de cada sujeito frente à realidade que o rodeia. Ou seja, a escola tinha que preparar o indivíduo para a vida.

Nesse processo inovador, tanto a escola, como também o professor e o livro didático têm muita importância. O primeiro destes aspectos diz respeito à relevância e adequação do conteúdo, bem como sua relação com os progressos das ciências, tecnologias, artes etc. Será preciso relacionar os conteúdos escolares específicos com sua utilidade social e sua relação com os interesses das crianças e jovens em cada momento do seu desenvolvimento.

O segundo destes aspectos é o nível de domínio do (da) professor(a) a respeito da teoria do desenvolvimento das estruturas cognitivas da

²¹ .LIMA. Página 153 da obra já citada.

criança e do adolescente, mas sem quere se tornar o único dono da verdade, estando ele consciente das relações de poder que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, as relações de disciplina, punição, dominação e submissão nas relações escolares, e, sabendo que, a representação desse poder se dar através da avaliação.

E por último, o terceiro aspecto que é o livro didático. É importante a presença dele na escola, apesar de sabermos que ele é um reprodutor de narrativas históricas. Porém, o que nos resta como educadores, é saber utilizá-lo para que associado aos dois primeiros aspectos, tenhamos uma educação de qualidade e não de quantidade.

Portanto, com este trabalho, pretendo direcionar um novo olhar sobre a educação, não com a pretensão que ele sirva de modelo de uma verdade, mas que seja um referencial para uma reflexão acerca de toda essa discussão que acabamos de fazer sobre a prática pedagógica da educação brasileira.

Devemos enfatizar também que este não é um trabalho concluído, porque são tantos os ocasos, de história, de vida, de conhecimento, de idéias, que logicamente, surgirão outras improvisações e criações de outros caminhos, de outros trabalhos, para que este não se tome como as identidades do eu e do outro, como os discursos e como os livros didáticos, representações espelhadas da verdade. Só espero que este venha contribuir de alguma forma para quem dele se aproximar. Que a sua leitura não seja somente informativa, mas também, formativa, na construção, não somente da educação, mas também de um mundo melhor.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens In *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; Maud, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema In *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo. História e Análise de Textos In *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação In *Estudos Avançados*. N° 11, Vol. 5, Janeiro/Abril de 1991 (USP).

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da Escola In *Linguagem, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender. Encontro Nacional de Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura In *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e no Aprender*. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed.

DONATO, Eronides Câmara. As Narrativas dos Livros Didáticos e a Construção de Identidades: o papel formativo da leitura. Texto apresentado no X Encontro Estadual da Anpuh entre os dias 22 de maio e 01 de Junho de 2002, na Universidade Federal da Paraíba.

FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.). Quem é Quem nessa História? Iconografia do Livro Didático In *Imagens do Brasil: Modos de Ver, Modos de Conviver*. Paulo

Bernardo F. Vaz. Ricardo Fabrino Mendonça. Silvia Capanema de Almeida. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 8ª ed., trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1976. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças Epistemológicas: a Entrada em Cena de um Novo Olhar In História e História Cultural, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença In Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais/traduições e (org.): Tomaz Tadeu da Silva/Stuart Hall, Kathrin Woodard. Petrópolis, RJ:

Silva, Ana Célia da. As Transformações da Representação Social do Negro no Livro Didático e seus Determinantes. Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado, UFBA. Texto conseguido via Internet.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Incluir para excluir In Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença. Jorge Larroza e Carlos Skliar (orgs.) Trad. De Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.