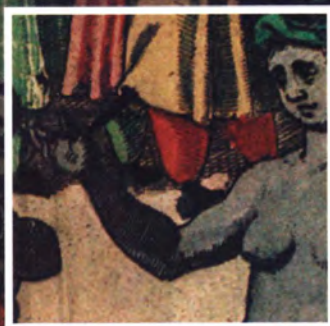


EF

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.36 n.1



Porteiro
W'troeper



Ama
Voester

ENSINO DE
HISTÓRIA

JAN/ABR 2011

Educação & Realidade

v. 36, n.1, jan./abr. 2011

publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação

Diretor: Johannes Doll

Editor-Chefe: Luís Armando Gandin

Editores Associados: Simone Moschen Rickes, Gilberto Icicle e Nalú Farenzena

Conselho Editorial

Membros Internacionais: Ana Amélia Amorim Carvalho - Universidade do Minho - Distrito de Braga - Portugal; Antônio Nóvoa - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Boaventura de Souza Santos - Universidade de Coimbra - Coimbra - Portugal; Carlos Skliar - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Daniel Schugurensky - University of Toronto - Toronto - Ontário - Canadá; Gary Anderson - New York University - Nova York - Estados Unidos; George Yudice - New York University - Nova York - Estados Unidos; Gustavo Fishman - Arizona State University - Tucson - Arizona - Estados Unidos; Inês Dussel - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Jorge Ramos do Ó - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Jurjo Torres Santomé - Universidade de Coruña - Corunha - Galícia - Espanha; Lesley Barlett-Teachers College - Columbia University - Nova York - Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento - Universidade do Minho - Braga - Distrito de Braga - Portugal; Eugénia Vilela - Universidade do Porto - Porto - Portugal; Stephen Ball - University of London - Londres - Inglaterra; Tristan McCowan - Institute of Education of London - Londres - Reino Unido.

Membros Nacionais: Alice Ribeiro Casemiro Lopes - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Ana Luíza Smolka - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Ana Mae Barbosa - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Anna Maria Pessoa de Carvalho - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Antonio Flávio Moreira - Universidade Católica de Petrópolis - Petrópolis - Rio de Janeiro - Brasil; Antonio Joaquim Severino - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Cleci

Maraschin - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Denise Mayrelles de Jesus - UFES - Vitória - Espíritos Santos - Brasil; Emilia Freitas de Lima - UFSCAR - São Carlos - São Paulo - Brasil; Fernando Becker - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Gaudêncio Frigotto - UERJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Gelsa Knijnik - Unisinos - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil; Gilka Girardello - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil; Guacira Louro - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Janete Maria Lins de Azevedo - UFPE - Recife - Pernambuco - Brasil; João Wanderlei Geraldy - Unicamp - Campinas - São Paulo - Brasil; Leandro de Lajonquiere - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lino de Macedo - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lucia Rabello de Castro - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marcia Strazzacappa - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Marcia Tiburi - Instituto Mackenzie - São Paulo - Brasil; Maria Alice Nogueira - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Aparecida Paiva - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marila Sposito - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Marisa Vorraber Costa - ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil; Naja Hermann - PUC - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosalia Duarte - PUC - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Sergio Coelho Farias - UFBA - Salvador - Bahia - Brasil; Vitor Paro - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Wladimir Antonio Garcia - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil.

Revisão: Maria Conceição Lopes Fontoura e Edson Leonel de Oliveira | **Bibliotecária Responsável:** Neliana Schirmer Antunes Menezes | **Produção Visual:** Central de Produções/FACED/UFRGS | **Projeto Gráfico:** Aldaneire Areias | **Editoração Eletrônica:** Carmen Fonseca | **Atendimento ao Assinante:** Safety Kolas | **Bolsista:** Greice Hochmüller | **Capa:** Vera Lúcia Gliese | **Gravura:** "Representação do 'leilão' na rua direita de Goa, feita em finais do séc. XVI por Jan Huygen van Linschoten, na sua *Histoire de la Navigation* (...), Amsterdã, 1638."

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de Educação & Realidade, para: Educação & Realidade | Faculdade de Educação/UFRGS Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 902 | 90046-900 | Porto Alegre | RS - Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br | http://www.ufrgs.br/edu_realidade | Telefone: (51) 3308 3268

jan./abr. 2011

ENSINO DE HISTÓRIA



Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-326, jan./abr., 2011.

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resúmenes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

DOAJ- Directory of Open Access Journals

Latindex- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educereal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Thematic Section: Teaching History		Seção Temática: Ensino de História
Foreword to the Thematic Section Carmen Teresa Gabriel Anhorn Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	11	Apresentação da Seção Temática Carmen Teresa Gabriel Anhorn Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
French Paradox: meaningful historical culture and uncertain history didactics Nicole Tutiaux-Guillon	15	O Paradoxo Francês: cultura histórica signi- ficativa e didática da história incerta Nicole Tutiaux-Guillon
Historical Knowledge in School Con- texts: circulation, transformation and adjustment Nicole Lautier	39	Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação Nicole Lautier
Temporal Cartographies: research methodolo- gies on historical consciousness Luis Fernando Cerri	59	Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica Luis Fernando Cerri
Historical Approaches to School History Circe Fernandes Bittencourt	83	Abordagens Históricas sobre a História Escolar Circe Fernandes Bittencourt
A Historical Pedagogy: the ways to a school subject history Arlette Medeiros Gasparello	105	Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar Arlette Medeiros Gasparello
Education of Young Children: from cultu- ral and logic familiar to public policy Carmen Teresa Gabriel Anhorn Warley da Costa	127	Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis Carmen Teresa Gabriel Anhorn Warley da Costa



- Dialogues About Teaching: reception
of the laws 10.639/03 e 11.645/08 **147** Diálogos sobre o Exercício da Docência-
recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08
Júnia Sales Pereira **Júnia Sales Pereira**
- Economy, Religion and Moral: new
fields for school history wars **173** A Economia, a Religião, a Moral: novos
terrenos das guerras de história escolar
Christian Laville **Christian Laville**
- History Teaching:
frontier knowledge **191** Ensino de História:
saberes em lugar de fronteira
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**
Fernando de Araujo Penna **Fernando de Araujo Penna**

Other Themes

Outros Temas

- Are Curriculum Integration and Inter-
disciplinarity Synonyms? **215** Integração Curricular e Interdiscipli-
naridade: sinônimos?
Joanez A. Aires **Joanez A. Aires**
- The Education of Slave Children in
Writer Joaquim Manoel de Macedo's
Context of Slavery **231** A Educação da Criança Escrava nos
Quadros da Escravidão do Escritor
Joaquim Manoel de Macedo
Marcus Vinicius da Fonseca **Marcus Vinicius da Fonseca**
- Policies of Evaluation of Brazilian
Higher Education **253** Políticas de Avaliação da Educação
Superior Brasileira
Marlis Morosini Polidori **Marlis Morosini Polidori**
Ana Maria de Mattos Rettl **Ana Maria de Mattos Rettl**
Mario Cesar Barreto Moraes **Mario Cesar Barreto Moraes**
Maria Cristina Lima de Castro **Maria Cristina Lima de Castro**
- Curriculararte: post-critical experimen-
tation in education **279** Curriculararte: experimentações pós-
críticas em educação
Gilcilene Dias da Costa **Gilcilene Dias da Costa**
- Teaching Internship: analysis of so-
cial interactions in the classroom **295** Estágio Docente: análise de intera-
ções sociais em sala de aula
Russel Teresinha Dutra da Rosa **Russel Teresinha Dutra da Rosa**
Maria Helena Degani Veit **Maria Helena Degani Veit**

Critical Review

Resenha Crítica

- The Routledge International Hand-
book of Critical Education **319** Educação Crítica:
análise internacional
Graziella Souza dos Santos **Graziella Souza dos Santos**
Iana Gomes de Lima **Iana Gomes de Lima**

Os artigos publicados em *Educação & Realidade*, no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



Editorial

La Légende des siècles (A lenda dos séculos) é uma obra de Victor Hugo, composta de dezenas de poemas reunidos em três séries, publicadas entre 1859 e 1883. São poemas em diversos estilos e que têm diferentes temas como objeto, um mosaico que mira a história da humanidade, em que mitos são historicizados e a história é mitificada.

René Magritte pintou uma aquarela denominada tal e qual a obra de Hugo, *La Légende des siècles* (1948). Nessa narrativa surreal, encontramos a característica de Magritte de mostrar a poderosa força dos objetos: em destaque, duas cadeiras à beira do mar, uma gigantesca, de pedra, sem definição de um estilo; outra pequena, de madeira e de estilo moderno, localizada sobre a cadeira petrificada. Uma descrição dessa pintura é a seguinte: “Homenagem à falta de moderação do genial Victor Hugo, que escreveu a sua obra destinada a rivalizar com a bíblia, desejando fundar a história, do paraíso perdido até o século XX e mais além...” (Paquet, Marcel. René Magritte - 1898-1967. **La pensée visible**. Paris, Taschen, p. 66, 2006).

Sabemos que o visível, na obra de Magritte, é uma representação do insondável mistério das coisas, uma imagem refletida, pensada. A imagem, em Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 05-07, jan./abr., 2011.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

La Légende des siècles, surpreende, convoca à leitura, à decifração. Em meio a um leque de possíveis, a leitura de Paquet nos conduz a ver o intangível da história no tangível de sua petrificação-magnificação.

A evocação dessas obras nos foi inspirada pela seção temática *Ensino de História*, organizada por Carmen Teresa Gabriel Anhorn e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Uma evocação conduzida pelo similar temático - a história e suas narrativas - e pela ideia de produção cultural em que estão imbricados o ensino de história, tratado nos artigos da seção temática, bem como a produção artística, acima mencionada em expressões da literatura poética e da pintura. As organizadoras, na sua apresentação, destacam que os artigos reunidos localizam-se numa abordagem analítica de fronteira, o que compreende: o contexto político-cultural e ideológico da produção acadêmica; o entre-lugar suposto pelo *Ensino de*; e a historiografia como território de disputas, em diferentes dimensões. A seção conta com nove artigos de autores brasileiros e estrangeiros que nos aportam um leque de reflexões contemporâneas em torno desse lugar de fronteira do ensino de história.

Na seção *Outros Temas* reunimos artigos recebidos por meio do fluxo contínuo de submissões à Educação & Realidade.

Em *Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?*, Joanez A. Aires revisa os conceitos de interdisciplinaridade e de integração e argumenta que entre ambos existem diferenças de concepção, bem como diferenças relacionadas à apreensão do que seja disciplina. O artigo oferece aportes à compreensão da organização curricular das escolas.

No artigo seguinte - *A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo* -, Marcus Vinicius da Fonseca analisa, com base em fontes documentais, vínculos entre a educação e movimentos de liberação dos escravos no Brasil. Para tratar da educação das crianças escravizadas, é dada ênfase ao livro *Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manoel de Macedo.

Processos de avaliação da educação superior são abordados no artigo *Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira*, de Marlis Morosini Polidori, Ana Maria de Mattos Retzl, Mario Cesar Barreto Moraes e Maria Cristina Lima de Castro. Os autores tratam do tema em uma perspectiva histórica e também considerando características das políticas atuais de avaliação da educação superior brasileira.

O artigo seguinte, de autoria de Gilcilene Dias da Costa intitula-se *Curricular: experimentações pós-críticas em educação*. A afirmação da arte como fenômeno estético é a intenção da autora na escrita do artigo, para o qual ela traz ideias que embasarem uma experimentação artística, conjugando aportes da Arte e teorizações pós-críticas sobre o currículo.

Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula, de Russel Teresinha Dutra da Rosa e Maria Helena Degani Veit, é um artigo resultante de um estudo de caso do processo de formação inicial de professores em um curso de Ciências Biológicas. Com apoio na categoria de discurso regulador de Basil Bernstein e em conceituações do interacionismo simbólico, as autoras

focalizam as relações entre estudantes-estagiários e alunos do ensino médio.

Por fim, Graziella Souza dos Santos e Iana Gomes de Lima nos oferecem uma resenha da coletânea *Educação Crítica: análise internacional*, organizada por Michael W. Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin. As autoras da resenha resumem criticamente os trinta e cinco capítulos, agrupados em sete áreas temáticas; é um convite à leitura de uma obra que conta com contribuições de autores de diversos países, constituindo-se, de fato, como dizem as autoras, numa obra que pode ser adjetivada como *internacional*.

A pesquisa e a produção acadêmicas envolvem estudo, reflexão, interpretação. Envolvem também escolhas e invenções. No campo da educação, como nas demais ciências humanas, esses processos ancoram-se em universos teóricos plurais, assim como são muitas as possibilidades no universo do que queremos tornar legível e dizível na educação. Os textos reunidos nesse número de Educação & Realidade mostram um pouco dessa gama de matrizes e de territórios do olhar dos pesquisadores. Mais um motivo para nosso convite à sua leitura.

Luís Armando Gandin - Editor-Chefe

Gilberto Icicle - Editor Associado

Nalú Farenzena - Editora Associada

Simone Moschen Rickes - Editora Associada



Apresentação

Ensino de História

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando (Bhabha, 1998, p. 24).

Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Organizar um dossiê com essa temática nos posiciona em meio às lutas hegemônicas travadas em campos da discursividade, como o *fazer pesquisa* no campo educacional e o *ensino de* uma área específica de conhecimento, para destacar apenas os que nos interessam de mais perto nesse projeto editorial. Pesquisar em ensino de história significa, pois investigar na fronteira, esse lugar teórico de que nos fala Homi Bhabha na citação que serve de epígrafe a esse texto introdutório. O significante *fronteira* nos parece triplamente adequado para reforçar a liga entre essas produções intelectuais.

Em um primeiro momento ele marca o contexto político-cultural e epistemológico no qual as problematizações e argumentações teórico-empíricas desenvolvidas nas diferentes escritas foram formuladas. Tempos *pós*, onde emergem novas possibilidades de fixação de sentidos de presente que não mais o qualificam apenas como um novo horizonte nem como um abandono do passado, mas como um campo de lutas onde são traçadas estratégias de equacionamento das tensões entre passado e futuro, tradição e tradução, memórias e projetos. O prefixo *pós* significa, nessa perspectiva, um *além* que não é sinônimo de posterioridade cronológica ou de uma negação que reforça polaridades e leituras dicotômicas de mundo. Mas sim, um *além* que reconfigura, desloca tempos e espaços, um *entre-lugar* onde sentidos sobre pesquisa, ensino e história são produzidos, recontextualizados e hibridizados em função de suas filiações aos diferentes movimentos teóricos disponíveis no campo discursivo de nossa contemporaneidade.

Investigar nesses tempos *pós* do lugar do *ensino de*, do jeito que apostamos e Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 11-14, jan./abr., 2011.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

fazemos nesses artigos é duplamente nos enveredarmos nesse trabalho fronteiro, na medida em que nos coloca de saída em um espaço de intermédio entre dois campos de pesquisa: Educação e História. *Ensino de* é aqui assumido como um lugar híbrido, tenso, onde são disputados fluxos de sentidos de sujeito (professor e aluno), de saberes disciplinares – validados como legítimos para serem ensinados na educação básica – e de escola, entre outros. Assim, contrariamente a outras fixações de sentido possíveis da expressão *ensino de*, não assumimos uma postura nostálgica em relação à natureza, função ou funcionamento do conhecimento escolar de base disciplinar, como se quiséssemos nos colocar na contra corrente das discussões do campo educacional que giram em torno da pluri, inter ou transdisciplinaridade do conhecimento que circula nas escolas. O sentido de fronteira aqui privilegiado nos ajuda a nos situar nesse debate. *Ensino de* como entre-lugar de onde queremos fixar, em um campo de discursividade mais amplo, os discursos sobre sujeitos, saberes e escola. *Ensino de* como um lugar teórico em construção, que emerge no nosso presente, como um lugar potencialmente fértil para aglutinar questionamentos, problematizações antes dispersas ou não classificadas entre os objetos de alto status acadêmico. Reunimos assim, neste dossiê, textos cujas temáticas e abordagens poderiam justificar sua organização de forma separada em outras *coleções* como, por exemplo, *textos do campo do currículo*, *textos do campo da Didática*. Nossa opção foi propor leituras outras que possam permitir hibridizar essas classificações e criar novas coleções, ainda que saibamos ser essas também provisórias e incompletas. *Ensino de* como estratégia política, como um ponto nodal (Laclau & Mouffe) na cadeia de equivalências de sentidos atribuídos aos lugares político-epistemológicos que têm legitimidade para pesquisar sobre sujeitos e saberes em contextos escolares.

Por fim, mas não menos importante, a ideia de fronteira que nos permite organizar este dossiê se faz presente não apenas como lugar teórico de onde falamos, mas também como uma marca que atravessa a própria razão de ser do conhecimento histórico. Considerando que o discurso historiográfico, desde a sua entrada no campo científico, no século XIX, seja ele em sua forma acadêmica ou escolar, está estritamente vinculado aos discursos identitários que disputam fixações de marcas de lealdades aos diferentes grupos de pertencimento, compreende-se facilmente o sentido de fronteira atribuído aos lugares de sua produção, distribuição e consumo. Território de disputas de identidades, de memórias coletivas, de passados comuns; de produção de alteridades no tempo e no espaço, o ensino de história bem como o campo de pesquisa que o toma como objeto de investigação, não podem ficar imunes aos debates conceituais contemporâneos. Referimo-nos especialmente às discussões que giram em torno das críticas pós-estruturalistas que deslocam subjetividades, afirmam a diferença problematizando o sentido fixado de identidade como algo monolítico, engessado e essencializado.

É, pois, a recontextualização e hibridização, explícita ou não, de uma ou mais dessas três esferas de fronteira que confere o fio condutor de uma leitura possível do conjunto dos textos dos diferentes autores nacionais e internacionais que compõem este dossiê. Embora não encontremos em todos eles as mesmas

zonas de fronteira, todos enfrentam a partir de diferentes enfoques e abordagens os desafios que se colocam, em nossa contemporaneidade, para quem se propõe a pensar e significar sujeitos e saberes em situações de ensino e aprendizagem de história nos diferentes níveis de formação. Essa marca da condição de produção dos textos é, sem dúvida, uma singularidade deste dossiê, exigindo, de alguma forma, que essa zona de intersecção inclua as demandas e especificidades do campo pedagógico. Os textos aqui reunidos, embora tenham enfoques e problemas de pesquisa distintos e operem a partir de diferentes empirias, possuem em comum o fato de apostarem na articulação de aportes vindos de horizontes teóricos, disciplinares e políticos diferenciados para a construção de zonas de fronteira teórica potencialmente férteis para a compreensão da história-ensinada apreendida como objeto de investigação.

Desse modo, o lugar de fronteira onde se tecem os sentidos de *ensino de história* se destaca, em meio aos diferentes planos de entrecruzamento anteriormente mencionados, como matriz de uma teia onde são possíveis diferentes enredamentos em função dos recortes, ênfases que podem servir de critérios para a produção de novas matrizes de significação. Tutiaux-Guillon argumenta em seu texto sobre o lugar incerto e paradoxal da Didática da história no âmbito do contexto francês, onde a cultura histórica é bastante expressiva e ocupa uma posição hegemônica na disputa pelos sentidos do passado. Os textos de Lautier e Cerri, com interlocuções teóricas diferenciadas, configuram uma *coleção* singular neste conjunto, cujo enfoque está posto na aprendizagem dos alunos/as no âmbito dessa disciplina escolar. Lautier, em interlocução com diferentes áreas do conhecimento, particularmente o da epistemologia da história e da psicologia social, sublinha o papel das representações e do senso comum na aprendizagem histórica dos alunos/as. Cerri analisa as potencialidades da categoria *consciência histórica* desenvolvido no quadro teórico de Rüsen para o avanço da apreensão das temporalidades em contexto escolar. Do mesmo modo, o foco na perspectiva histórica desse lugar de fronteira é destacado em textos como os de Bittencourt e Gasparello. O primeiro traz uma abordagem panorâmica e histórica da trajetória dessa disciplina escolar. Gasparello nos remete a refletir sobre essas zonas de fronteira em outras temporalidades, destacando a articulação da historiografia francesa do século XIX na construção de uma pedagogia histórica escolar que marcou o ensino secundário brasileiro naquele período. Os argumentos desenvolvidos nos textos de Laville, Sales, Gabriel & Costa, com entradas teóricas diferenciadas, abordam os embates identitários articulados com o processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares validados e legitimados para serem ensinados e aprendidos. Gabriel & Costa evidenciam a nova lógica política do cultural, materializada nas disputas travadas no campo da discursividade em torno da fixação de sentidos da identidade nacional; Sales explora, dialogando com os estudos enunciativos, a recepção das leis 10639/2003 e 11645/2008 pelos professores do ensino fundamental. Laville argumenta sobre os novos embates culturais que alimentam o que ele nomeia de antigas e novas *guerras da história* travadas nos diferentes textos curriculares. Monteiro & Penna de-

envolvem igualmente uma discussão a respeito da pesquisa realizada sobre a história ensinada, em meio aos entrecruzamentos de discursos e contribuições produzidos nos campos da História, da Educação, percebidos como campos igualmente híbridos. Os resultados da pesquisa realizada, com base em constructo teórico produzido em *lugar de fronteira*, e que inclui também as contribuições da retórica, apresentam análises de construções da história ensinada considerando a especificidade epistemológica desse objeto e a autoria de seus agentes.

Assim, as pesquisas em ensino de História apresentadas neste Dossiê se constituem em lugar de fronteira, entre-lugar no qual diferentes perspectivas teóricas se entrecruzam, dialogam e se hibridizam, possibilitando múltiplas e diferentes leituras, apropriações e produções culturais. Desejamos que este Dossiê venha a se tornar um lugar que instigue a formulação de novos problemas e pesquisas em ensino de História.

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolveu a pesquisa *A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar*. Suas pesquisas e publicações estão relacionadas a contribuições teóricas da epistemologia da história e do campo do currículo para a investigação dos saberes mobilizados na prática e formação docentes.

E-mail: anamont@ufrj.br

Carmen Teresa Gabriel é professora do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolve atualmente a pesquisa *Verdade, Diferença, Hegemonia nos Currículos de História: um estudo em diferentes contextos*, financiada pela FAPERJ e a qual este texto está vinculado.

E-mail: cartesa@igghost.com.br



O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta

Nicole Tutiaux-Guillon

RESUMO – O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. A cultura popular francesa contribui enormemente para a história. Em contrapartida, a didática da história – em seu sentido francês – é um tanto marginal, mesmo que tenha se desenvolvido fortemente desde a década de oitenta, em um contexto caracterizado por mudanças na sociedade e na escola, assim como na historiografia. A didática da história tem estudado os conteúdos, os objetivos e as práticas do ensino e do aprendizado da história, se apoiando em referências da epistemologia, ciências educacionais, psicologia, história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Entretanto, a didática da história é pouco institucionalizada, não tem lugar na formação de professores e seus resultados são completamente reconstruídos quando transportados para a cultura profissional. Mesmo que sua influência no ensino seja parca – o ensino nas escolas secundárias teve poucas mudanças nas últimas décadas – a didática da história francesa mostra dinamismo e profundidade teórica.

Palavras-chave: Cultura Histórica. Didática da História. Aprendizagem da História. Cultura Profissional.

ABSTRACT – French Paradox: meaningful historical culture and uncertain history didactics. French popular culture has had a great contribution to history. Contrasting with this situation, history didactics – in its French meaning – is rather marginal, even if it has strongly developed since the 1980s, in a context characterized by changes in society and in school, as well as in historiography. History didactics has studied the contents, aims and practices of history teaching and learning based on references to epistemology, educational sciences, psychology, history of education, etc., but has constructed its own theoretical approaches. It is, however, little institutionalized, it does not have a large part in teachers' training, and its results are completely reconstructed when transferred to the professional culture. Although its influence on teaching is weak – teaching has had few changes in secondary schools during the last decades – French history didactics displays dynamism and theoretical depth.

Keywords: Historical Culture. History Didactics. History Learning. Professional Culture.

É uma trivialidade afirmarmos que a cultura francesa contribui de forma considerável para a divulgação da história. Isto fica claro quando observamos revistas sobre história e os muitos livros publicados para uma ampla gama de leitores, incluindo documentários e romances, ou mesmo programas de TV (há um canal exclusivo na França para o tema). Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando analisamos os discursos políticos nos quais paralelos com momentos históricos ou explicações históricas são argumentos comuns – como, por exemplo, na greve geral de 2009 em Guadalupe e Martinica ou recentemente nos discursos políticos sobre o Islão. Do mesmo modo, as comemorações vêm crescendo muito nos últimos vinte anos. As rememorações do passado e as dramatizações para turistas são eventos comuns e que vêm apoiadas pelas novas tecnologias. As pesquisas periódicas de opinião têm ranqueado os personagens históricos mais amados pelo público em geral. Além disso, à história é comumente atribuída a base para a identidade por meio da tarefa de construção de uma explicação comum para eventos atuais. O lugar destinado à história na escola não é assim surpreendente: ela é ensinada desde o ensino fundamental até o último ano do ensino médio, sendo ensinada em qualquer curso. Quando um estudante¹ termina a escola, ele terá estudado a disciplina durante uma ou duas horas por semana, durante dez anos! Sem considerar que ele também terá lidado com o passado tanto nos cursos de literatura como também em cursos de Línguas Estrangeiras. Adicionando-se a isso filmes, romances, e jogos estratégicos (como RPGs) que estabelecem um conhecimento sobre história, podemos talvez falar em uma imersão no passado.

Contrastando como esta situação, a didática da história – na sua acepção francesa – é um tanto marginal, mesmo que já tenha se desenvolvido bastante nos últimos vinte anos. O ensino da história não mudou muito nas últimas décadas. Neste artigo, pretendemos apresentar e interpretar esta situação para o ensino secundário francês. A história para o ensino fundamental e a didática da história para o ensino fundamental apresentam quadros um tanto diferentes.

O Desenvolvimento da Didática da História

A didática da história na França não se refere à filosofia da história, como na Alemanha, ou a aspectos técnicos da atividade docente como no significado tradicional Anglo-Saxão. O termo é usado na França desde a década de oitenta para a história, provavelmente a partir de seu uso em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de matemática, língua/literatura francesa ou as ciências experimentais. Usar o termo *didática* enfatiza a diferença com a pedagogia: as pesquisas em didática da história se centram em torno das especificidades de ensinar e aprender uma disciplina específica (história), e não em questões gerais sobre a escola, como, por exemplo, *motivação*, *trabalho do professor*, etc. Enfatiza também a diferença entre história *acadêmica*, desenvolvida por historiadores, e história *escolar* (história estabelecida pelos currículos, proposta pelos livros didáticos e outros instrumentos didáticos, e realmente ensinada

em salas de aula e aprendida pelos estudantes). A didática da história estuda os conteúdos, objetivos e práticas do ensino e aprendizagem da história, tendendo a referências à epistemologia, às ciências educacionais, à história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Se algumas pesquisas iniciais foram baseadas na relação direta entre história acadêmica e história ensinada na escola, outras – aí incluídas as minhas próprias – afirmaram e analisaram a distância e a distorção entre elas e apontaram para a existência de um conhecimento sobre o passado e de um como-fazer sobre história criada *pela* escola e *para* a escola.

Além disso, as pesquisas empíricas na França trouxeram descrédito para a concepção corrente de uma tradução serena dos currículos para os livros didáticos, e daí para o ensino e para o que é aprendido, por revelar as transformações inevitáveis de um contexto para o outro. Henri Moniot, que muito contribuiu para a didática da história, sublinha a importância da pesquisa para uma melhor compreensão de como a história é aprendida, compreendida, apropriada e como os estudantes podem desenvolver “[...] uma abordagem sensata das asserções históricas, a prática consciente das modalidades do pensamento histórico, e um manejo racional dos usos públicos da história” (Moniot, 2006, p. 193). Desenvolver pesquisa em didática da história é, portanto, deixar a obviedade, a transparência e a alegada convivência. Não é confortável, mas pode ser útil para um ensino e para uma organização da aprendizagem fundamentados em conhecimentos específicos.

O ano de 1986 é uma data conveniente para o nascimento oficial: é o primeiro ano dos congressos sobre Didática da História e da Geografia organizados pelo INRP (Instituto Nacional para Pesquisa Pedagógica) e o primeiro ano da coluna *didática* no periódico profissional *Historiens & Géographes*. Nos últimos anos da década de oitenta, a pesquisa no INRP se desenvolveu vagarosamente de um interesse central na prática eficiente para abordagens mais teóricas do ensino e aprendizagem da história. O primeiro doutorado em didática da história foi defendido por Nicole Lautier (então Nicole Sadoun) em 1992; o livro seminal de Henri Moniot, *La didactique de l'histoire*, foi publicado pela Nathan em 1993. Mas o número de teses (doutorado) não é tão significativo em relação ao crescimento da didática da história: até hoje, menos de 10 teses foram defendidas; dissertações de mestrado, publicações e, especialmente, artigos, são bem mais numerosos (apenas as mais importantes estão anexadas na bibliografia).

As pesquisas desenvolvidas no INRP, desde a década de 80, foram de central importância para a didática da história. Diversos doutorados foram concluídos por pesquisadores formados neste instituto, quando não havia nenhum curso universitário de didática da história. Refletindo sobre as inovações promovidas pela pesquisa-ação em ensino de história e geografia nas décadas de 70 e 80, os pesquisadores questionavam o ensino e o aprendizado efetivos. Isto abriu caminho para descrições e análises do ensino de história em salas de aula reais e questionamentos empíricos sobre o processo de aprendizagem relacionado ao conhecimento histórico. Estas pesquisas envolveram uma mai-

or atenção a metodologias e a bases teóricas. Os temas dependiam de demandas políticas e também do foco de interesse do pesquisador: a variação é ampla, desde questões sobre a efetividade do ensino comum à implementação de práticas inovadoras, da aprendizagem da história à leitura/escrita em cursos de história, de questões de memória e identidade a atividades intelectuais. Diversas pesquisas apontaram para os objetivos éticos e concepções da história na escola, e, recentemente, passaram a considerar as relações entre o ensino de história e compreensão do mundo e sociedade atuais, relações estas comumente apresentadas sem muita evidência.

As pesquisas em didática da história são poucas de um lado, e numerosas de outro. Alguns estudiosos embarcam em uma carreira focalizada na didática da história; outros têm lidado também com temas da didática da geografia, como é o caso dos trabalhos de François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon, ou da psicologia social, como apontam os estudos de Nicole Lautier, ou das ciências educacionais, como pode ser evidenciado nos trabalhos de Nicole Allieu-Mary, ou ainda da história, perceptível nos trabalhos de Marc Deleplace. Porém, cada pesquisa agrupou pelo menos um pesquisador *profissional* e alguns professores de história, ou alguns formadores de professores de história. Considerando-se apenas as equipes organizadas pelo INRP nas últimas duas décadas, provavelmente, centenas de professores ou formadores de professores² de história, tenham estado envolvidos, mais ou menos, na pesquisa com didática da história.

A didática da história surgiu e se desenvolveu em um contexto caracterizado por mudanças sociais e escolares. A entrada massiva de jovens no ensino secundário³ desestabilizou os primeiros quatro anos do ensino secundário durante a década de 70 e as últimas séries deste no início da década de 80. Este novo público escolar não se aliava com a cultura escolar tradicional, clássica, e não era capaz, ou não estava acostumada a aprender apenas através da escuta do professor ou através do trabalho com livros didáticos e uso de anotações. Estas afirmações induziram a um questionamento do conhecimento escolar, das práticas escolares e das compreensões dos alunos, e mais amplamente, a um questionamento do status, das especificidades e dos objetivos das disciplinas escolares – incluindo-se a história.

Ao mesmo tempo, a epistemologia ancorava cada vez mais a história acadêmica nas ciências sociais, e houve uma profunda renovação da história dos historiadores. Os historiadores trabalhavam *novos tópicos* e *novos problemas* (Le Goff; Nora, 1974; Le Goff; Chartier; Revel, 1978), como, por exemplo, o clima, o inconsciente, o mito, as mentalidades, a língua, a leitura, a juventude, o corpo e os sentidos, os filmes, os festivais, a opinião pública, etc. Durante as décadas de 70 e 80 *La Nouvelle Histoire* floresceu. Depois da chamada *A virada crítica dos Annales*⁴ em 1988, os historiadores focalizaram seus estudos em pessoas reais mais do que em forças sociais. Eles investigaram como indivíduos do passado pensavam, falavam e escreviam sobre seu presente, passados e futuro, sobre sua sociedade, e sobre como foram suas escolhas, como negociaram com a realidade e com outras pessoas. Houve um retorno aos estudos biográficos, construídos a

partir das relações entre indivíduo e sociedade, entre vida e memória, e mesmo sobre a história de personagens como *ninguém* (Corbin, 2002). Historiadores sociais tentaram atribuir ao indivíduo de volta sua autonomia, identidades e atitudes pessoais a grupos sociais. A história social e política foi renovada em bases semelhantes. A pesquisa memorialística se desenvolveu, especialmente sob a influência da obra *Lieux de Mémoire* por Pierre Nora (1984-1992). Durante as mesmas décadas, a epistemologia da história e da historiografia se aprofundou.

Assim, a necessidade de mudança na história ensinada na escola se tornou forte por conta tanto dos conteúdos quanto dos estudantes. Porém, para saber como implementar esta mudança e saber quais mudanças eram possíveis e relevantes, era necessário o desenvolvimento de mais pesquisa empírica na área. Dessa forma, (alguns) professores de história se tornaram pesquisadores em didática da história.

Atualmente, na França, o contexto social, político e cultural enfatiza as tensões entre a cultura compartilhada e a cultura individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre sociedade cidadã e identidades individuais e comunitárias, entre o interesse comum e o individualismo. A pesquisa corrente em didática da história tende a focalizar as complexas relações entre identidades, conhecimento privado, cultura comum e a história ensinada na escola, assim como os modos como cada sujeito individual pode desenvolver uma *relação disciplinar com o mundo* (Fontanabona; Themines, 2005), pela qual a história media uma compreensão e uma concepção de mundo. A pesquisa pode também responder às demandas institucionais como, por exemplo, o ensino do patrimônio, das questões europeias, do aprendizado da língua francesa através do estudo da história, etc. (Lautier; Allieu-Mary, 2008).

As recentes prescrições do Ministério da Educação podem também influenciar algumas pesquisas futuras: talvez estas venham a focar no desenvolvimento das competências dos estudantes em cursos de história ou no comprometimento dos professores de história a alcançar resultados. Além disso, questões profissionais – colocadas no contexto de controvérsias sociais – podem induzir as pesquisas como, por exemplo, aquelas relacionadas a questões polêmicas como a guerra com a Argélia, escravidão colonial, mercado escravo do atlântico, imigração ou temas religiosos.

A didática da história francesa tem explorado o campo do ensino eficiente e o aprendizado da história: é claro que ainda é preciso aprofundar as interpretações e continuar a desenvolver novas questões, mas temos informações mais precisas, detalhadas e qualificadas sobre a história como disciplina escolar e sobre suas práticas sociais por professores e estudantes. Isto influencia o ensino eficaz?

A Didática da História às Margens do Ensino Eficaz

O ensino de história nas escolas secundárias na França se dá principalmente através da exposição de conhecimento por exposição-dialogada, possibilitando a interação entre alunos e professor, com apoio de documentos, e

também possibilitando alguns exercícios curtos (questões fáceis sobre documentos históricos), especialmente com estudantes mais jovens. Nessas aulas, os alunos estão sujeitos às expectativas do professor. É este quem faz as perguntas, quem ratifica as respostas dos alunos, quem as completa, quem as incorpora em seu próprio discurso. Na maior parte das vezes o professor dialoga brevemente com um aluno apenas, e então impõe a todo o grupo aquilo que deve ser aprendido e escrito, por vezes incorporando as propostas dos alunos.

Tanto nos diálogos quanto nos exercícios, a maioria das perguntas requer que os alunos respondam com conhecimento prévio, ou extraiam informações de um documento. Raramente, na forma como a escola se utiliza de documentos hoje, requer-se que os alunos raciocinem historicamente: ela dá legitimidade às alegações do professor. A maioria das respostas se limita a uma palavra ou a uma sentença. Tais modestas demandas diminuem os riscos de os alunos darem respostas falsas ou preconceituosas, fazerem bagunça, ou perderem tempo em discussões.

Demandas modestas também dão suporte ao domínio do professor sobre informações significativas e ao rápido andamento da aula. De fato, este *diálogo* é uma diretiva maiêutica. Desse modo, evita-se qualquer abordagem crítica, qualquer distância entre o discurso ou documentos-evidência, que poderiam prejudicar a adesão dos estudantes ao conhecimento histórico ensinado na escola. Na aula de história cotidiana, o que importa é aprender o conhecimento factual e nocional sobre o passado. Tais práticas, bem apresentadas e analisadas nas pesquisas em didática da história, estão longe de ser aquilo que foi promovido pelas pesquisas inovadoras da área. Essas estão centradas em torno do professor, que revela o conhecimento verdadeiro, e não em torno do processo de aprendizagem. A habilidade de adaptar a história ensinada na escola para os alunos, lhes apresentar, digamos, conhecimento *apreensível*, e a habilidade de motivar e fazer interessar os alunos (escolhendo documentos atrativos ou usando competências retóricas) são consideradas as bases da eficiência do professor. Pensa-se que o rápido ritmo das interações e a sucessão de perguntas novas são a chave para manter a atenção dos alunos.

A concepção de aprendizado sobre a qual essas práticas estão baseadas é bastante tradicional, um tanto opaca, e diferentes das referências teóricas utilizadas na didática da história: a maioria dos professores não se refere à psicologia (a não ser de forma trivial), nem às ciências educacionais, nem à epistemologia, nem à didática. Eles dizem, é claro, que os alunos devem entender, mas que não são capazes de elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado. A História é aquilo que as autoridades, os historiadores, descobriram, escreveram e publicaram. Além disso, a identidade profissional do professor de história é centrada em suas competências em história. Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para irem além de raras e limitadas contribuições. Estes precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente. A maioria das *técnicas* profissionais diz respeito a como oferecer à história ensinada na escola uma pincelada

atrativa sobre o assunto, e não com formas de organizar situações de aprendizagem mais eficientes. Isto nem sempre satisfaz aos professores: uma pesquisa realizada por Lautier (1997) mostrou que 70% dos professores ensinavam através da exposição dialogada e apenas 40% pensavam que isto era eficiente para o aprendizado!

Entretanto, de fato, a didática da história não tem uma grande participação na formação de professores. Qualquer estudante que deseje se tornar professor de história (ou geografia) deve concluir o curso de bacharelado (muito frequentemente em história). Não é obrigatória a matrícula em cursos de formação inicial, e estes pouco incluem conteúdos de didática. Até 2010, o estudante precisava superar, em seguida, um processo seletivo acirrado (8 a 10 por cento são selecionados); o currículo para esta competição é composto completamente por conteúdos de história e geografia, cultura geral em epistemologia e historiografia, e conhecimento detalhado sobre currículos escolares em história, geografia e cidadania. A didática não faz parte do programa. Se selecionado, o estudante se torna um professor: durante o ano letivo seguinte, ele deve ensinar história, geografia e, frequentemente, cidadania, por aproximadamente 6 a 8 horas por semana na escola secundária; durante este mesmo ano, o professor deve assistir a aulas na IUFM (Instituto Universitário para Formação de Professores), para uma formação geral (cerca de 110 horas por ano) e uma formação em didática da história, geografia e cidadania (cerca de 90 horas por ano)⁵. Esta formação é complementada por outras práticas de ensino (com duração de 40 horas) e por uma dissertação baseada em experiência escolar. Os cursos combinados com a experiência em ensino tinham a intenção de fazer desenvolver uma pedagogia e uma didática como recursos para um trabalho eficaz, a partir da concepção das aulas e análise dos resultados.

Em suas escolas, os professores iniciantes eram acompanhados por um professor experiente. Estes mentores faziam muito sucesso com os iniciantes – mais do que a formação na IUFM –, pois passavam experiência profissional e técnicas imediatamente implementáveis. Porém, esses mentores não eram selecionados pela IUFM e a maioria deles não possuía conhecimento de pesquisa em didática da história. O resumo disso indica que a didática da história, como um campo específico do conhecimento, representa provavelmente menos de 10 por cento do tempo devotado à formação (durante as 90 horas alocadas à didática, os professores devem também trabalhar com o ensino e aprendizagem da geografia e cidadania)⁶. Cada grupo de formadores de professores em cada IUFM define os conteúdos profissionais necessários para a formação dos professores de história-geografia em didática.

Criada em 1990, a IUFM mostrou uma virada radical na formação de professores para o secundário: daí em diante, o ensino (e a organização do aprendizado) se tornou um trabalho que deve ser aprendido; o desempenho profissional não era mais considerado o maravilhoso resultado de um talento associado à boa proficiência do conhecimento acadêmico⁷. Durante a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, o que é denominado de *didática da história* na

IUFM é bastante diverso: (a) recursos práticos para o ensino, (b) reflexão sobre as especificidades da história ensinada na escola, (c) possíveis atividades eficientes para o apoio ao aprendizado – e, raramente, (d) resultados de pesquisas. Esta polissemia resulta de demandas diversas dos professores iniciantes. Resulta também da diversidade de formadores de professores: estes podem ser antigos formadores de professores do ensino fundamental, frequentemente focados em pedagogia, ou professores experientes do secundário, tomando subsídios de suas experiências profissionais, ou de pesquisadores em didática. Estes últimos ainda são uma minoria.

As diversas experiências e conhecimentos contribuem para a formação de professores, mas também induzem a discrepâncias e tensões. Formar através de pesquisas, uma prática inovadora promovida por pesquisadores em didática na década de 80, não foi realmente implementada, e a dissertação requerida do professor iniciante era mais uma análise de uma experiência do que um relatório de pesquisa-ação. Provavelmente, alguém poderia dizer que, em formação de professores, a *didática da história* estava mais para o sentido anglo-saxão do termo do que para o sentido francês. Não é um privilégio do ensino de história ignorar silenciosamente as contribuições da psicologia cognitiva, da psicologia social, da semiologia, da epistemologia, das ciências educacionais e da didática. Escreve Lenoir (2000, p. 193),

Durante anos foi possível constatar que os resultados da pesquisa em educação não penetravam praticamente no meio escolar. [...] Os resultados da pesquisa em didática parecem assim estarem reservados aos próprios didatas que os produzem com o intuito de reinvesti-los em outras pesquisas. Do exterior, a leitura social parece assim muito negativa.

Em conferência organizada recentemente pela *Inspection Générale* (conselho profissional mais elevado) em história e geografia, nos anos de 2002 e 2007, nenhum pesquisador em didática foi convidado para contribuir às reflexões e discussões. Um rápido olhar sobre algumas publicações profissionais recentes que pretendem dar apoio ao ensino de história, editado por autoridades – professores experientes, formadores de professores e/ou supervisores de escola em história, geografia e cidadania, fornecem perturbadoras afirmações: eles não possuem referências teóricas, nem mesmo quando lidando com a expressão verbal ou a competência argumentativa ou motivação. As referências à didática são escassas e esporádicas, e pesquisas centrais em alguns tópicos, abordados na publicação, são ignoradas⁸, mesmo quando os próprios autores participaram em algumas pesquisas!

A coluna denominada *didática* publicada no periódico profissional *Historiens & Géographes*, mudou bastante desde que era muito focada nos exemplos de aulas. Foi apenas em 2006 e 2007 que o periódico se decidiu por um panorama geral da didática da história. O periódico *IREHC*⁹, publicado somente entre os anos de 1994 e 2000, associava artigos sobre pesquisas e artigos sobre práticas em sala de aula sobre o mesmo tema, tanto em história e geografia. O

último número foi escrito por formadores de professores, supervisores, professores experientes e alguns pesquisadores; apenas os artigos sobre práticas escritos por pesquisadores propunham uma bibliografia didática, não importando a data ou o tópico da publicação. Muitos dos considerados *contrabandistas* da didática da história não eram passados adiante. Os relatórios publicados pelo INRP não encontram um grande público-leitor, mesmo dentro da IUFM¹⁰. Somente alguns livros mais recentes, publicados pela *Colin* ou *Hachette*¹¹, mudavam um pouco o cenário.

Para muitos supervisores, professores e formadores de professores, o bom senso profissional era o único recurso utilizável e significativo para a reflexão do ensino e aprendizagem da história. E nem todos apoiavam pesquisas em didática da história... Para um professor, especialmente aqueles que haviam entrado na profissão antes de 1990, deparar-se com a didática da história era um evento do acaso. A cultura profissional dos professores franceses, mesmo aqueles mais inovadores, não incluía referências em didática ou ciências educacionais (Astolfi, 2002; Barrère, 2002).

Quando algumas abordagens tomadas emprestadas de pesquisas são aplicadas ao bom-senso profissional e às práticas, estas são, frequentemente, totalmente reconstruídas e mal-interpretadas. Por exemplo, os professores podem usar as noções de *transposição didática* ou de *representações sociais*, mas seus significados são muito diferentes daqueles que são referidos nas pesquisas, sendo mais próximos da cultura profissional tradicional. Para os professores e formadores de professores, lidar com a *transposição didática* significa adaptar a história ensinada na escola ao ensino eficiente, mas, no processo, manter-se o mais próximo possível do trabalho dos historiadores e das publicações acadêmicas. A sessão de formação ideal é estruturada com uma conferência acadêmica seguida por uma oficina devotada à adaptação prática para as salas de aula. Isto não tem nada a ver com o modelo caracterizado por Chevallard para a matemática e importado para a didática da história. Os pesquisadores, ao contrário, insistiam numa completa reformulação do conhecimento escolar, o desenraizamento do campo acadêmico inicial, a mudança profunda da natureza e da estrutura da informação, a implementação de um planejamento estranho à pesquisa histórica e a diferença ontológica entre disciplina escolar e disciplina acadêmica (Chevallard, 1985)¹². Onde os pesquisadores em didática falam em *exílio*, os professores pensam em *relação*. Eles preservam, entretanto, o fazer, seu legítimo enraizamento na História e o papel central do conhecimento acadêmico, de seus estudos acadêmicos em diante. É raro encontrar qualquer real influência dos pesquisadores da didática da história.

O conceito de *representações sociais*, emprestado por Lautier e outros pesquisadores em ensino de história, de Moscovici (2004) e Jodelet (2002)¹³, tem, desde a década de 1970, se expandido fortemente na psicologia social, assim como, desde a década de 1980, se tornado popular na didática da história. A *representação social* é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização. Este produto permite

a comunicação, a compreensão, a decisão e a ação. Esta tem papel central no aprendizado, pois novas informações são transplantadas para representações existentes. Os pesquisadores em didática da história se utilizam deste conceito para interpretar resultados e processos de aprendizagem, para analisar a comunicação em sala de aula, e para sugerir atividades de classe que levem em consideração as *representações sociais* de algum fato ou noção histórica.

Já na década de 1990, esta noção foi introduzida na formação de professores e em práticas de sala de aula, porém numa perspectiva menos complexa. Muitos professores fazem apenas uma rápida avaliação do conhecimento prévio do aluno (às vezes, sua opinião), no início de um novo capítulo, e depois continuam com sua tradicional exposição-dialogada. A questão da emoção e dos valores é descartada (a história ensinada na escola não lida com isso). Os resultados de pesquisas que poderiam ajudar a interpretar as *representações sociais* dos alunos e que poderiam sugerir práticas que as levassem em consideração são, aparentemente, ignorados. Os professores apenas tentam apontar para os erros, a fim de fornecer aos estudantes a *verdade*, e procurar por conhecimento básico útil para seus projetos de ensino; falar de *representações sociais* oferece um certo *glamour* a práticas muito tradicionais. A influência da didática da história se limita a... uma questão de uso de palavras. A mesma análise poderia ser desenvolvida em relação às dificuldades em implementar trabalhos de resolução de problemas em aulas de história (Le Roux, 2004).

De fato, por que um professor feliz com seu trabalho, sentindo-se competente em compreender o que acontece em sua sala de aula, avaliando silenciosamente seus alunos a partir de suas *habilidades, talentos, envolvimento, trabalho*, leria alguns artigos ou livros que sugerissem outras formas de lidar com o aprendizado dos alunos? Se ele está satisfeito em pensar ou agir de acordo com o paradigma tradicional (transmissão, instrução, professor, aluno, conteúdos, aula, memória, conhecimento, avaliação) por que razão o professor mudaria para outro paradigma (construção, educação, mediação, aprendiz, currículo, conceito, cognição, competência, avaliação)? (Astolfi, 2003). Contrastando com a concepção usual do trabalho centrado no professor – confortável até que falhasse – os pesquisadores em didática da história são ora críticos em relação ao ensino usual, ora centrados no aprendizado dos alunos. Esses assumem que o conhecimento, mesmo que científico, é um construto, que o aprendizado é um processo e que o que é aprendido é uma reformulação social e pessoal do que é ensinado, necessitando de erros, arranjos provisórios e revisões, necessitando ainda de reflexão, discussão, tentativas... De fato, a base da didática da história se encontra em um mundo intelectual diverso do mundo do ensino usual. Isto não torna fácil a tarefa para os professores que vão confiar em tais trabalhos.

A Frágil Institucionalização da Didática da História na França

Desde a década de 1980, os pesquisadores têm discutido o lugar da didática da história no conjunto das disciplinas universitárias. Seria esta um ramo

das ciências educacionais? Seria apenas uma pedagogia específica? Estaria enraizada na história? Ampliaria a questão da história da educação? Não há consenso. Um doutorado em didática da história pode ser defendido em uma faculdade de ciências educacionais, psicologia, ou história... Depende do orientador e da organização dos estudos empreendidos. Isto tem efeitos diferentes. O primeiro diz respeito aos referenciais teóricos e à problemática selecionada para a pesquisa; em uma faculdade de história, as questões deverão estar mais próximas à epistemologia ou historiografia e deverão lidar com interfaces entre a história acadêmica e a história ensinada na escola; já em uma faculdade de psicologia, essas questões podem estar mais voltadas para o desenvolvimento cognitivo ou a psicologia social; em uma faculdade de educação, as questões podem advir da sociologia da educação, ou da metodologia, ou de outras didáticas, etc.

As metodologias podem variar e serem mais orientadas para métodos quantitativos ou qualitativos, mesmo se estas se conformam com os paradigmas utilizados nas ciências sociais. O segundo efeito se refere ao lugar da didática da história no sistema universitário. Na França, não há um departamento específico ou um laboratório de pesquisa específico da didática da história. Os pesquisadores devem encontrar um lugar em um laboratório mais geral, muito frequentemente em ciências educacionais como CIREL¹⁴ em Villeneuve D'Ascq ou CREAD¹⁵ em Rennes. Assim, para muitos, a didática da história não possuía legitimidade acadêmica¹⁶. Muitos historiadores, desdenhosos ou desconhecedores, negam a qualidade da pesquisa universitária que investiga a didática; estes não aprovam pesquisas que questionam diretamente a relação entre a história acadêmica e a história ensinada na escola, mas têm interesse nas práticas das escolas fundamental e secundária francesa¹⁷. Alguns pesquisadores em ciência educacional rejeitam a ideia de que o ensino e a aprendizagem diferem de uma disciplina para outra...

Assim, quando alguns pesquisadores em didática da história alegam que existem relações com a história, outros apontam para o fato de que a disciplina escolar é criada pela escola, e para a escola, e que a epistemologia da história não contribui para o entendimento do *processo de* aprendizagem. Quando alguns pesquisadores em didática da história refletem sobre as conexões teóricas e metodológicas com outras didáticas ou sobre a relevância de tais conceitos definidos pelas ciências educacionais, outros amaldiçoam qualquer coisa que se pareça com *didática geral*. A diversidade do que é denominada *didática* na IUFM, e a parte aproveitada pela experiência de ensino não apóiam uma institucionalização na universidade. O fato de que muitos conceitos não são específicos da didática da história, mas compartilhados por outras tendências científicas também não é de muito auxílio. Mesmo na IUFM, a maioria dos empregos de nível superior denominada como *didática da história* são alocados para historiadores que possuem experiência prática na educação secundária, mas que nunca desenvolveram pesquisa em didática da história. Esta marginalidade reduz a visibilidade e a credibilidade da didática da história – e tende a excluir a didática da história das disciplinas com as quais se faz carreira

na universidade. Consequentemente, são poucos os doutorados e menos ainda as creditações para orientar pesquisas.

As pesquisas em didática da história são desenvolvidas em diferentes instituições: o INRP, alguns IUFM (como Caen, Dijon, Lyon, Nord Pas de Calais, Reims...), poucas universidades (as mais importantes sendo Paris VII – Denis Diderot, graças a Henri Moniot); alguns grupos, principalmente associando professores e orientadores, receberam também o apoio das autoridades educacionais, aqui e ali, mas sem nenhuma institucionalização. Quando comparadas às pesquisas sobre língua francesa e didática da literatura, didática da matemática, didática das ciências experimentais, as pesquisas em didática da história são poucas e fragmentadas. Existe uma comunidade de pesquisadores franceses em didática da história e da geografia, mas não existe uma associação ou *lobby*. Nenhum grupo é, atualmente, capaz de, em uma só vez, transmitir conhecimento em didática da história, especialmente no que tange a resultados de pesquisa, controle dos meios de apoio a pesquisadores e conferir titulação.

Os temas das pesquisas, conforme indicados por seus títulos, incluindo-se os de doutorado (defendidos ou não, em processo, ou abandonados) são bastante dispersos: relações entre a história acadêmica e a história ensinada na escola, questões epistemológicas, currículos, conteúdos escolares específicos, conceitos, materiais didáticos, NTICs, aprendizagem, *background* ideológico, ensino eficiente e práticas de sala de aula... Escrevi anteriormente que isto pode ser explicado pela falta de um departamento universitário devotado à didática da história, ou pela evolução do próprio contexto escolar, ou pelos interesses dos pesquisadores, como também pelo amplo escopo de questões que se referem ao ensino e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, isto também significa que não existe um *programa de pesquisa* em didática da história, com pouca capitalização de resultados, poucas réplicas de pesquisas, e poucas publicações de panoramas gerais¹⁸. Provavelmente, esta dispersão, assim como a dificuldade em saber exatamente o que é a didática da história e descobrir sua legitimidade social e científica, contribua para a fragilidade de sua influência sobre os professores e formadores de professores. Além disso, não existe um periódico francês sobre pesquisa em didática da história.

Existiu, durante os últimos anos da década de 1990, um periódico, o IREHG, que congregava questionamentos profissionais e artigos de pesquisa, e era voltado para o ensino e aprendizagem de história, geografia e cidadania. A publicação foi interrompida depois de 2003. Atualmente, os pesquisadores franceses submetem seus artigos ao periódico *Le Cartable de Clio*, e a outros periódicos estrangeiros. Uma comunidade informal de pesquisadores existe, entretanto, e se encontra uma vez por ano para o congresso de didática da história e da geografia. Este encontro científico foi organizado pelo INRP entre 1986 e 1996, e desde 1999 é organizado por diferentes instituições (INRP, IUFM) a cada ano. Assim, os pesquisadores franceses podem gozar de um reconhecimento internacional.

E pur, si muove...

Duas recentes publicações panorâmicas (Allieu-Mary; Audigier; Tutiaux-Guillon, 2006; Allieu-Mary; Lautier, 2008) fornecem informações sobre os principais recursos e perspectivas da didática da história. Três áreas organizam o panorama: (a) o aprendizado da história, (b) o ensino eficiente, e (c) objetivos e finalidades da história ensinada na escola. A seção seguinte objetiva não a uma discussão exaustiva, mas a apontar as mais importantes, e que, em minha opinião, apresentam resultados mais promissores para o ensino da história na escola e para a didática da história.

O estudante não é um recipiente vazio nem uma página em branco, ao qual o professor deve preencher com conhecimento. Ele é um sujeito, um aprendiz, construindo seu próprio conhecimento a partir do que ele já sabe (ou acredita), dependendo da situação social e interações sociais com as quais se confronta. Todas as pesquisas em didática da história são baseadas em uma abordagem (sócio-) construtivista para o aprendizado. As mais recentes insistem na diversidade do ensino eficiente das mesmas aulas. Estas pesquisas confiam em metodologias empíricas, principalmente em entrevistas e em análise detalhada de textos escritos por alunos, tanto escritas do cotidiano quanto produtos experimentais.

As primeiras pesquisas que investigam como os estudantes poderiam aprender conceitos datam do fim da década de 1980¹⁹. Mas as investigações se renovaram, levando em consideração as teorias de Moscovici, para conceitos recorrentes em história, tais como *revolução*, *Estado*, *monarquia*, *regime ditatorial*, *democracia*, *guerra santa*... Os resultados mostram como os estudantes atribuem conteúdo material e familiar a conceitos abstratos, personificando, por exemplo, o termo *monarquia* por *Louis XIV* e a imagem do *Roi Soleil*, e, assim, descobrindo outros tipos de monarquia por comparação àquela absoluta. O regime ditatorial é também personificado (por Hitler ou Stalin) e compreendido pela proximidade tanto com a monarquia quanto com a oposição à democracia, *nosso sistema*. Allieu-Mary e Lautier (2008) sublinham que este processo joga com o passado e o presente, com o conhecimento escolar, a informação midiática e o senso comum (Allieu-Mary; Lautier, 2008).

O papel dos valores em compreender a história tem sido afirmado e analisado, tanto como um apoio quanto como um obstáculo. O ideal de harmonia social contribui para compreender a política nacional tendendo a desenvolver uma cultura comum, mas isto torna difícil aceitar que a democracia seja compatível com conflitos políticos intensos; somente quando os estudantes já amadureceram bastante para associar *harmonia* com *tolerância*, estes são capazes de aceitar que a dissensão social é a situação comum (Tutiaux-Guillon, 2001). O poderoso ideal da democracia direta induz os jovens a qualificar mais facilmente Atenas como mais democrática que qualquer outro regime baseado na delegação de poderes. Dos primeiros aos últimos anos da escola secundária, os estudantes constroem conceitos cada vez mais complexos. Por exemplo, o termo *revolução* é primeiramente associado com *guerra* e *violência*, depois com

revolta, depois com *mudança*, *algo mudou...* mas, o progresso toma diferentes andamentos de aluno para aluno, não sendo uma progressão linear, constante e comum (Deleplace; Niclot, 2005).

O exemplo do termo *Estado* demonstra um mesmo progresso (a partir de *país*, para *presidente*, ou *governo*, para *território limitado por fronteiras* – uma grande diferença em relação ao significado opaco de *país* – e de *nação*); entretanto, o termo se faz mais presente em história, geografia e cidadania, além de discussões e noticiários cotidianos. Alguns alunos, além disso, expressam sua desconfiança e escárnio em relação a um Estado incompetente, corrupto e ladrão. A explicação para eventos e para a evolução tende a se direcionar para os mesmos dispositivos misturados. Os alunos usam de analogias e metáforas, observam responsabilidades pessoais (indivíduos, mas também Estados e grupos agindo como personalidades), se utilizam de teorias do senso comum (ambição por poder, alegações por igualdade e justiça, desejo de riqueza), assim como do conhecimento aprendido na escola.

Aprender conceitos em história ou explicar o passado é lidar com o passado e o presente, com o conhecimento escolar e as opiniões, em um processo baseado em convivência e intuição – nenhum exercício específico, nas aulas de história comuns, é direcionado à conceptualização ou à explicação. A interpretação dominante na didática da história atual é o que Lautier (2006) chama de *polifasia cognitiva*: senso comum e senso científico (histórico) são mais intrincados do que separados, e o limite entre eles é poroso. Cariou (2003) tem, igualmente, pesquisado os possíveis efeitos do pensamento histórico de exercícios que treinam os alunos a controlar as analogias que estes desenvolvem para compreender uma determinada situação do passado. Ele afirma que, por um lado, os estudantes foram capazes de qualificar suas interpretações, e escrever textos tanto mais verdadeiros quanto mais conceptualizados sobre documentos originais. Por outro lado, o senso comum nunca desapareceu dos mesmos textos. Como concluem Allieu-Mary e Lautier (2008), longe de uma perspectiva conformista sobre a epistemologia clássica, o processo de aprendizado da história é um ir e vir entre o senso comum social e um pensamento mais científico:

Podemos estimar assim que é no grau de mobilidade destes processos de controle do pensamento natural (em referência ao modelo de Passeron, 1991) que ocorre, sem linearidade, com idas e vindas, a possibilidade de construir posturas de pensamento mais ou menos próximas daquelas que são esperadas na escola no âmbito do ensino de história (Lautier; Allieu-Mary, 2008).

Contudo, quando os estudantes falam do que fazem nas aulas de história, eles mencionam, principalmente, que extraem informações de documentos, descrevem situações e respondem ao professor sobre o que *aprenderam* (Gelly, Febvre, Fourmond, 2002). *Os alunos não dizem que pensar historicamente* é representativo dos requisitos na escola. Algumas pesquisas que analisam o processo de aprendizagem e a promoção de práticas inovadoras focalizam a habilidade dos estudantes em escreverem textos, narrativas, tabelas em história e em participarem de debates que envolvam estes temas. Elas apontam para a importância do

aprendizado de algumas atividades intelectuais (como organizar informações, por exemplo), da dialética entre obrigações disciplinares e a liberdade de construir sentidos por si mesmos e, finalmente, enfatizam a dificuldade dos estudantes de irem além das rotinas e padrões de uma aula de história comum (Audigier, 1998; Doussot, 2006; Cariou, 2007; Le Marec; Vézier, 2006).

As pesquisas empíricas sobre o ensino de história mostram as práticas tradicionais e clássicas apresentadas acima. Estas são baseadas em observações de aulas reais, de uma aula para cada professor, e de tantos quantos professores possíveis, a várias aulas de alguns professores. A observação das aulas se apoia na sociologia clássica e em métodos etnográficos, tornadas mais difíceis apenas pela transparência de uma determinada situação de ensino para um pesquisador que é/foi frequentemente também um professor.

Obviamente, desde a década de 1960, as práticas têm se modificado, e as aulas de história dão mais espaço para as atividades e expressão dos alunos do que no início do século XX (Héry, 1999). A maioria dos professores se apoia em documentos e supõe que, ao solicitarem que os alunos retirem informações do texto, os ajuda a *construir conhecimento*. Entretanto, existe pouca exigência para compreender as situações passadas em toda a sua complexidade. As palavras-chave para os professores aqui são *faça de forma simples* e *faça de forma mais fácil*. Frequentemente, os exercícios se tornam um tanto mecânicos, e mais orientados em direção à contribuição para uma caixa de ferramentas escolar do que em direção à sua relevância para conhecer e interpretar o passado. As práticas usuais têm sido caracterizadas por suas fortes relações entre o status do conhecimento como Verdade, à intelectualidade do professor e à autoridade institucional, e aos requisitos de adesão endereçados aos estudantes (Tutiaux-Guillon, 1998).

Esta interpretação fundante foi desenvolvida por Audigier, que analisou a história e a geografia ensinadas na escola como resultando de um princípio consistente ao qual ele denominou de os *4R*: (a) considerar que os conteúdos da história e da geografia coincidem com a Realidade do mundo e do passado; (b) afirmar que eles transmitem os Resultados de trabalhos científicos; (c) Renegar o espaço à opinião e à política; (d) procurar por um Referente comum e consensual (Audigier, 1993). Várias pesquisas posteriores confirmam a interpretação do autor e a estendem a partir de um plano institucional para os livros didáticos e para o ensino eficiente. Essas aprofundam a reflexão levando em consideração os objetivos e finalidades da história ensinada na escola. A evolução sociocultural da sociedade francesa e as novas prescrições oficiais abrem o mesmo caminho.

Outras pesquisas recentes exploram o manejo de questões polêmicas pela escola, questões socialmente sensíveis ou debates relacionados a memórias partilhadas. Tradicionalmente, a história francesa ensinada na escola não permite debates e polêmicas: o conhecimento é amaciado, silencioso, consensual e as práticas dominantes deixam de fora ou excluem discussões e debates (Tutiaux-Guillon, 2001).

Desde 1995, o Ministro tem enfatizado o *dever da memória* na escola, seja para fortalecer identidades coletivas – incluindo-se a identidade europeia – ou para se simpatizar com vítimas e partilhar a dor de seus herdeiros. Os objetivos são políticos (comprometimento com os valores fundamentais da democracia atual) e sócio-morais (prevenir crimes e ruptura social). Os professores lidam, entretanto, com uma competição de memórias implícitas ou explícitas, com relação à escravidão, colonização, imigração e genocídios. Tanto suas atitudes, quanto as de seus alunos, e a maneira como eles conseguem ensinar essas questões têm sido objeto de investigação (Bonafoux; De Cock-Pierrepont; Falaize, 2007; Legardez; Simonneaux, 2006). Os questionamentos apontam para as tensões entre as prescrições, a historiografia e as situações reais em sala de aula. Os autores questionam o lugar devotado à emoção, ao horror e ao *indizível* em aulas de história. Essas pesquisas questionam também o comprometimento dos professores a valores, aos objetivos da cidadania e identidade coletiva, à integração social e cultural.

Uma pesquisa recente sobre como a história da imigração é ensinada afirma como bem-vindas (para a França) práticas inovadoras cuidadosas; contudo, ao analisarem a história familiar dos estudantes, ou mesmo alguns testemunhos pessoais, ao mesmo tempo, os autores apontam para o desenvolvimento de uma estigmatização implícita e perigosa de alguns alunos como *nascidos de migrantes*, bastante opostas aos valores (respeito, tolerância, atitude aberta...) pretendidos pelos professores. Ao mesmo tempo, a ênfase colocada sobre as memórias tende a fazer prevalecer o objetivo de se trabalhar a identidade coletiva na aula de história ao invés daqueles críticos ou intelectuais. Entretanto, várias pesquisas demonstram que os professores de história classificam os segundos antes dos primeiros – e, por vezes, desprezam ou rejeitam o primeiro (Lautier, 1997; Tutiaux-Guillon, 2004).

Para muitos professores, os aspectos políticos e cívicos da história estão no centro de sua filosofia educacional. Professores do secundário amplamente se alinham aos fins cívicos da história ensinada na escola (80% de acordo com Lautier, 1997): compreender a história envolveria *naturalmente* em desenvolver atitudes relativas ao poder, à cultura, à alteridade; aprender história é aprender sobre Direitos Humanos. Na França, a cidadania republicana, apenas como significado político, estava baseada na transcendência de qualquer interesse específico em prol do interesse comum. Outras formas de identidade coletiva não eram consideradas como expressão de liberdades pessoais ou civis, mas eram percebidas como ameaças ao interesse geral. Estes eram assuntos privados legítimos, mas não eram públicos.

O cidadão francês era, de certa forma, um ser *abstrato*, que baseava seus julgamentos políticos e ações apenas pela Razão. Outras formas de afiliação social ou cultural eram consideradas como formas de impedir a autonomia e reforçar o preconceito. Consequentemente, estas tinham que ser excluídas. Na escola, cada nova geração deveria aprender a dissociar a pessoa (esfera privada) do indivíduo (esfera pública). Hoje em dia, esta questão permanece um pilar

comumente aceito pela maioria dos professores de história, que rejeitam quaisquer opiniões ou experiências pessoais na sala de aula. Se cidadania e nacionalidade estão juntas, a cidadania francesa era uma questão contratual, enraizada em valores universais. Na educação secundária, a narrativa global do progresso e da democracia governava a narrativa nacional. A república francesa era um corpo político único e indivisível. A história ensinada na escola era marcada no corpo político e não na nação étnica-cultural. Nutrir identidades comunitárias na França implicava no risco de uma acusação de promoção do *comunitarismo* ou, pior, do separatismo –, portanto, lidar com memórias comunitárias poderia fazer surgir alguma moléstia. A escola tinha que esclarecer a juventude através da instrução, e guiá-la pelo uso da Razão.

O propósito do conhecimento científico era o de suplantar a experiência comum e o senso comum, ambos considerados não confiáveis e enganadores. De acordo com esta filosofia positivista, os professores de história educavam o cidadão através da transmissão do conhecimento verdadeiro sobre o passado. Ensinar sobre os fatos religiosos, por exemplo, foi recentemente adicionado ao currículo com o objetivo permitido de fornecer informações objetivas e, através desta, prevenir o obscurantismo e o extremismo religioso. Atualmente, o currículo da história mantém a ênfase em uma cultura comum, incluindo, em alguma medida, um rápido olhar sobre culturas estrangeiras. A perspectiva oficial é a de que o currículo não deve ser modificado para acomodar preferências estudantis ou demandas locais. As oportunidades para estudar disciplinas em que os migrantes ou regionalistas podem reconhecer sua própria história são muito raras e, por vezes, preconceituosas, como a limitação sobre a história do Islamismo ou o período medieval.

A única adaptação oficial, introduzida em 2000, dizia respeito aos territórios franceses em outros continentes, onde a história da escravidão e da sociedade colonial foram adicionadas ao conteúdo programático. Isto agora faz parte do currículo geral²⁰. Muito frequentemente, estudantes de descendência migrante se conformam à cultura francesa na esperança de serem aceitos como *franceses*. Especialmente na escola, eles sentem como estigmatizante o rótulo de *estrangeiros*, *migrantes*, *Maghrébins* (norte africanos) ou *africanos*, e muito mais quando a maioria deles já nasceu na França.

Algumas investigações (Tutiaux-Guillon; Mousseau, 1998; Grever; Haydn; Ribbens, 2008) se questionam por aulas de história com conteúdo étnico especificamente orientado. Assim como os professores, estas aparentemente mostram um amplo alinhamento aos objetivos tradicionais do ensino de história. Entretanto, é claro, o significado de cidadania no contexto francês está mudando: nas últimas duas décadas, a assim chamada *concepção republicana* tem sido questionada. O nível estatal não é mais o único nível de decisões políticas, e estas são desafiadas pela União Europeia e por outras regiões. A possibilidade para que um migrante não europeu tome parte em eleições locais é debatida e, em algumas cidades, parcialmente aceita: isto constrói uma categoria social (*migrante*) como uma categoria política, o que é bastante novo na França.

Muitos jovens não são, e não irão se situar, como militantes de partidos políticos ou sindicatos, mas participam ativamente em alguns movimentos políticos marginais, em ações sociais e humanitárias, e fortemente fazem demonstrações por seus valores, seus direitos, e pelos direitos humanos. A filosofia política sobre o que a democracia francesa e os partidos franceses funcionam – cidadania abstrata, indiferença para as diferenças – está manchada; a exclusão social resulta em uma cidadania de dupla marcha; a alegação pelo multiculturalismo evolui da cultura para a política, a eliminação gradual dos limites entre espaços públicos e privados, entre ser humano e cidadão, enfraquece os aspectos políticos da cidadania, etc. Isto influenciaria a história ensinada na escola?

Algumas novas prescrições parecem aceitar esses aspectos. Novos conteúdos lidam com debates e interesses atuais: o papel político das mulheres e seu status social ao longo da história, memórias diversas em relação à Segunda Guerra Mundial, escravidão, migração. Estas questões não modificam o núcleo curricular, mas podem ser epistemológica e politicamente diferentes. Em 2006, uma *base comum de conhecimento e competências* foi votada como o fim da escola compulsória. Este texto pode induzir a mudanças em práticas (olhar para o passado a partir de questões sobre o presente, promover mais oficinas em aulas de história) e novos objetivos (desenvolver o gosto e a sensibilidade, mas também a eficiência, comprometer-se com a educação do estudante, trabalhar com um grupo e tomar iniciativas...). Porém, a resistência é muito grande.

O currículo central e as rotinas de ensino estabelecidas na educação secundária são consistentes com os objetivos tradicionais de educação; esta consistência tem sido construída por cerca de um século, e é tanto epistemológica, definindo o status do conhecimento escolar, quanto ética e política, definindo as finalidades do ensino e aprendizagem da história, e garantindo ao professor um papel central de intelectual e mestre. Isto está enraizado no positivismo, que já foi substituído como um paradigma científico, mas que persiste como um conjunto de crenças fortemente ancoradas sobre o conhecimento escolar. No caso do ensino da história, consistência é uma questão especialmente forte, porque a função cívica da história é amplamente partilhada na sociedade e consensual entre os professores, e porque o seu alto status de conhecimento científico sustenta as práticas dominantes sobre o ensino e a formação de professores²¹.

Uma visão otimista pode sugerir a possibilidade de uma mudança total, e o surgimento de um novo paradigma baseado na interpretação construtivista do conhecimento. Aberta a abordagens críticas e reflexivas, estes conteúdos seriam plurais e apresentados como resultado de problemas, pesquisas, polémicas, aproximações, e a partir de regras disciplinares a contribuir para a verdade... Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história seria educar um cidadão crítico e responsável capaz de compreender a complexidade e tomar parte em um debate democrático. A universalidade não é esquecida, mas é reposicionada naquilo que é partilhado por diferentes culturas. Ensinar tais conteúdos para tais objetivos não pode se basear apenas em aulas expositivas-

dialogadas, mas iria iniciar uma interação entre estudantes, pesquisa documental, discussão e avaliação da relevância e validade da informação, oficinas especializadas, etc. Assim, as propostas e experiências desenvolvidas na didática da história iriam finalmente se tornar um recurso profissional.

Não tenho certeza se isto é o que *será*, mas tenho certeza apenas de que *pode* ser. Porém, seria realista confiar em uma revolução na história ensinada na escola para fornecer audiência e prestígio à didática da história? Seria mais realista do que confiar que a didática da história tem potencial para mudar a história ensinada na escola?

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

1. N. T. Optou-se por traduzir sempre pelo gênero masculino, como referência genérica a ambos os sexos.
2. N. T. Teacher trainers, no original.
3. N. T. O Ensino secundário francês se divide em Collège, correspondente aos terceiros e quartos ciclos no sistema brasileiro, e Lycée, correspondente ao ensino médio no Brasil.
4. Sobre esse tema ver, por exemplo, a análise de Poirrier, Philippe, Introduction à l'historiographie, Paris, Belin, 2009.
5. Em 2008/2009 o governo francês modificou totalmente a organização da formação dos professores. Os IUFM foram integrados às universidades, mas a formação dos professores do ensino médio deixou de ser de sua responsabilidade. Os estudantes devem, desde então, ser aprovados em concurso e simultaneamente obter um diploma de Mastère. Os conteúdos de ensino deste novo diploma são muito variáveis de uma universidade à outra, em particular para os que dizem respeito ao ensino de pedagogia e de didática. Aqueles que forem aprovados no concurso e tiverem diploma de Mastère poderão ensinar no ano seguinte com carga horária plena. Eles poderão receber a ajuda de um professor experiente e uma formação complementar, esta também bastante variável em função das regiões e possivelmente sem a intervenção dos formadores da universidade. Assim é difícil apresentar em 2011 um balanço da formação dos futuros professores do ensino médio.
6. A maioria dos estudantes não fez geografia e nenhum estudou cidadania, pois não é disciplina universitária.
7. Para um maior aprofundamento dessa temática, ver a obra seminal de Jacqueline Le Pellec; Violette Marcos-Alvarez, Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend, Paris-Toulouse, Hachette-CRDP, Midi Pyrénées, 1991.
8. Uma ampla revisão e análise desta literatura precisa ser desenvolvida. Note-se que as mesmas categorias levam em consideração a formação em serviço.
9. N.T. Information, Recherche, Education Civique, Histoire, Géographie.

10. Quando entrei para o IUFM de Lyon em 2000, e o IUFM do Norte-Estremo de Calais, 2005, fiquei bastante surpresa. Publicações recentes em didática da história não estavam arquivadas na biblioteca, e eram negligenciadas ou rejeitadas por professores experientes e formadores de professores atuando lá naquele momento.
11. N. T. Editoras Francesas.
12. Para a história ver trabalhos de Audigier, Lautier ou Tutiaux-Guillon.
13. Para seu uso em didática, veja trabalhos de Lautier, Audigier, Baquès, Cariou, Tutiaux-Guillon...
14. N. T. CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille.
15. N. T. CREAD - Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
16. As ciências educacionais tiveram as mesmas dificuldades até a década de 1970.
17. Isto explica parcialmente porque até agora os estudos franceses em história não deram espaço, como regra geral, à didática da história.
18. Cf. apenas Moniot, 1993, 2006; Lautier; Allieu-Mary, 2008
19. Ver por exemplo Simone Guyon, Marie-Josée Mousseau, Nicole Tutiaux-Guillon, *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*, Paris: INRP, 1993. Assim como capítulos em Lautier (1997).
20. Ver Le Bulletin Officiel n.8, 24 de fevereiro, 2000. O Boletim, publicado pelo Ministério de Educação Francês, contém todos os anúncios oficiais informações: www.education.gouv.fr.
21. Para a discussão de todo este parágrafo, ver os trabalhos de Tutiaux-Guillon, 2004.

Referências

- ALLIEU-MARY, Nicole; COLOMB, Joel; DOUAIRE, Jacques et al. Les élèves à la croisée des disciplines In: DOUAIRE, Jacques. **Argumentation et Disciplines Scolaires**. Lyon: INRP, 2004. P. 251-300.
- ALLIEU-MARY, Nicole; BISAULT, Joel; LE BOURGEOIS, Roselyne; VERILLON, Pierre. Vers l'appréhension de postures disciplinaires – études des pratiques argumentatives en histoire-géographie, sciences et technologies. In: DOUAIRE, Jacques. **Argumentation et Disciplines Scolaires**. Lyon: INRP, 2004. P. 113-202.
- ALLIEU-MARY, Nicole; AUDIGIER, François; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. 25 ans de Recherche en Didactique de l'Histoire à INRP: quel bilan pour quelles perspectives? **Historiens et Géographes**, Paris, n. 394, p. 195-209, 2006.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. **Education et Formation: nouvelles questions, nouveaux métier**. Issy-lès-Moulineaux: ESF, 2003.
- AUDIGIER, François; BASUYAU, Claude. La chronologie n'est pas l'histoire. **IREHG le Temps**, Clermont, n. 1, p. 79-90, 1994.
- AUDIGIER, François (Org.). **Documents des Moyens pour Quelles Fins ?**: actes du septième colloque. Paris: INRP, 1993.

AUDIGIER, François (Org.). **Concepts, Modèles, Raisonnements, Actes du Huitième Colloque**. Paris: INRP, 1997.

AUDIGIER, François. **Les Représentations que les Élèves ont de l'Histoire et de la Géographie, à la Recherche des Modèles Disciplinares, Entre leur Définition par l'Institution et leur Appropriation par les Élèves**. Paris, 1993. Thèse H. Moniot. Paris VII, 1993.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Analyser et Gérer les Situations d'Enseignement-Apprentissage**, Actes du Sixième Colloque. Paris: INRP, 1992.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie**: actes du colloque. Paris: INRP, 1986.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Les Représentations Sociales**: seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Paris: INRP, 1987.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Savoirs Enseignés, Savoirs Savants**: troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Paris: INRP, 1988.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Actes du Colloque Savoirs Enseignés**: savoirs acquis, quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales. Paris: INRP, 1989.

AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **La Formation aux Didactiques**: cinquième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP, 1990.

AUDIGIER, François; CRÉMIEUX, Colette; MOUSSEAU, Marie-Josée. **L'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Troisième et en Seconde**: étude descriptive et comparative. Paris: 1996.

AUDIGIER, François (Org.). **Contributions à l'Étude de la Causalité et des Productions des Élèves en Histoire-Géographie**. Paris: 1998.

BARRÈRE, Anne. **Les Enseignants au Travail, Routines Incertaines**. Paris: L'Harmattan, 2002.

BONAFoux, Corinne; DE COCK-PIERREPONT, Laurence; FALAIZE, Benoît. **Mémoires et Histoire à l'École de la République: quels enjeux?** Paris, Armand Colin, collection "Débats d'école", 2007.

CARIOU, Didier. **Le Raisonnement par Analogie**: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Thèse de doctorat – Université de Picardie Jules-Verne, Amiens. Lille, 2003.

CARIOU, Didier. Les Références à l'Epistemologie de l'Histoire et des Sciences Humaines dans Deux Recherches en Didactique de l'Histoire. In: COLLOQUE DE DIDACTIQUE HGEC, Valenciennes, 2007. **Pratiques de Références et Didactiques**. 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique, du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985

CORBIN, Alain. **Le Monde Retrouvé de Louis-François Pinagot**: sur les traces d'un inconnu, 1798-1876. 1998, ed. Ren. Paris: Flammarion, 2002.

DELEPLACE, Marc; NICLOT, Daniel. **L'Apprentissage des Concepts en Histoire et en Géographie**. Enquête au collège et au lycée. CRDP: Champagne-Ardenne, 2005.

DOUSSOT, Silvain. Outils Graphiques (listes, tableaux, etc...) et Construction de Savoirs en Histoire. In: COLLOQUE DE DIDACTIQUE HGEC. **Actes...** Reims, 2006. s.n.t.

FONTANABONA, Jacky; THEMINES, Jean-François. **Innovation et Histoire-Géographie dans l'Enseignement Secondaire, Analyses Didactiques**. Lyon: INRP, 2005.

GELLY, Catherine; FEBVRE, Hugues; FOURMOND, Thierry. **Education Civique**, 3.ed. (Manuel): Bordas, 2002.

GREVER, Marie; HAYDN, Terry; RIBBENS, Kees. Identity and School History: the Perspective of Young People from the Netherlands and England. **The British Journal of Educational Studies**, 56, p. 76-94, 2008.

HAGNERELLE, Michel. DU COLLOQUE APPRENDRE L'HISTOIRE ET LA GEOGRAPHIE A L'ÉCOLE, 12, 13, 14 de dez. de 2002, Versailles.. **Actes...** Versailles: SCEREN-CRDP, 2004.

HÉRY, Evelyne. **Un Siècle de Leçons d'Histoire, l'Histoire Enseignée au Lycée-1870-1970**. Rennes: 1999.

JODELET, Denise. **Les Représentations Sociales**, 1989, nova public. Paris: PUF, 2002.

LAUTIER, Nicole. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Paris: Armand Colin, 1997.

LAUTIER, Nicole; ALLIEU-MARY, Nicole. Note de Synthèse: la didactique de l'histoire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 162, p. 95-132, 2008.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence (Org.). **L'École à l'Épreuve de l'Actualité** - Enseigner les questions socialement vives. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2006.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **Faire de l'Histoire**, Paris: Gallimard, NRF, 1974. 3 v.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Org.). **Encyclopédie de la Nouvelle Histoire**. Paris: Retz, 1978.

LE MAREC, Yanick; VEZIER, Anne. Comment les Soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? un débat d'histoire dans la classe. **Le Cartable de Clio**, n. 6, p. 160-172, 2006.

LENOIR, Y. **La Question des Didactiques et de la Recherche en Didactique dans la Formation à l'Enseignement**: sources, objet, pertinence, apports et limites. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du CRIE, n° 21), 2000.

LE ROUX, Anne (Org.). **Enseigner l'Histoire et la Géographie par le Problème?** Paris: L'harmattan, 2004.

MONIOT, Henri. La didactique, qu'est-ce que c'est? **Historiens & Géographes**, n. 394, p. 193, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son Image, son Public**, 1976, nova publ. Paris: PUF, 2004.

MOUSSEAU, Marie-Josée; POUETTRE, Gérard. Histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In: COLOMB, Joel (Org.). **Un Transfert de Connaissances des Résultats d'une Recherche à la Définition de Contenus de Formation en Didactique**. Paris: INRP, 1999. P. 159-190.

NORA, Pierre (Org.). **Les Lieux de Mémoire**, Paris: Gallimard, 1984-1992.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE. **Les Didactiques de l'Histoire et de la Géographie**, n. 85, oct/déc. 1988.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; MOUSSEAU, Marie-José. **Les Jeunes et l'Histoire, Identités Valeurs, Conscience Historique**. Paris: INRP, 1998.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. French school history: resistance to debates and controversial issues. In: PELLENS, Karl et al. (Org.). **Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society**. Frankfurt, 2001. P. 335-346.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **L'Enseignement de l'Histoire Sociale au Collège et au Lycée Thèse**. Paris 7: 2000; Lille: 1998 (Thèses à la carte).

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **History Teaching in France**: questions and perspectives in the field of historical consciousness. Paper produzido para o Centro de Estudos da Consciência Histórica (CSHC), 2004. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 10 out. 2010.

Nicole Tutiaux-Guillon é professora do IUFM do Nord Pas de Calais (Universidade d'Artois) desde 2005, onde leciona a disciplina Didática da História e da Geografia. Diretora adjunta do laboratório de pesquisa Théodile-CIREL da Universidade de Lille 3. Suas pesquisas privilegiam um enfoque interdidático versando sobre a educação para um desenvolvimento sustentável.

E-mail: tutiaux-guillon@wanadoo.fr

Tradução:Cláudia Maria Bokel Reis



Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação

Nicole Lautier

RESUMO – Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. Os saberes históricos ensinados e aprendidos no âmbito de uma situação escolar possuem ao menos um ponto comum com a história acadêmica: eles mobilizam uma mesma compreensão fenomenológica. A partir da análise do ensino de instituições e de acontecimentos, este estudo descreve alguns dos principais processos cognitivos – seleção de informação, interpretação figurativa, recursos à analogia e à metáfora – ancorados em esquemas de pensamento familiar aos alunos, que lhes permitem se apropriarem dos conhecimentos históricos. Considerando que a responsabilidade de uma aprendizagem escolar de história mobiliza igualmente outros registros de pensamento, a análise aponta alguns temas recorrentes que constituem momentos fortes onde os professores confrontam lógicas identitárias com hábitos e constrangimentos da situação didática.

Palavras-chave: **Epistemologia. História. Representações Sociais. Aprendizagem. Identidade Profissional.**

ABSTRACT – Historical Knowledge in School Contexts: circulation, transformation and adjustment. The historical knowledge taught and learnt in school contexts has at least one aspect in common with the academic discipline of history: it demands the same kind of phenomenological comprehension. Analyzing the teaching of institutions (monarchy, democracy) and events (conquests, wars, economic crisis), this study describes some of the main cognitive processes – such as selection of information, figurative interpretation, and resources for analogies and metaphors – grounded on schemes of familiar reception by the students, which permit them to appropriate historical knowledge. Considering that the responsibility for school learning of history stimulates other forms of thinking, this analysis indicates some recurring themes which constitute important moments when the identity logics and the practices and constraints of the teaching process are confronted.

Keywords: **Epistemology. History. Social Representations. Learning. Professional Identity.**

Os saberes escolares têm um status específico. Que a sua principal referência seja científica ou artística, literária ou esportiva, todos os saberes escolares são o produto de uma história disciplinar. São objeto de uma elaboração antes de serem apresentados sob a forma oficial de conteúdos de programas. Estes saberes, nem completamente científicos, nem completamente profanos são o produto de uma verdadeira construção. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, eles são frutos de uma construção social¹. Os manuais e outros suportes constituem vetores de vulgarização; as escolhas pedagógicas do professor completam mais e diversificam ainda mais suas formas de apresentação. Mas uma vez propostos aos alunos, estes conhecimentos são apropriados de acordo com modalidades complexas. Com efeito, neste espaço fechado, ritualizado que é a sala de aula, as modalidades de recepção da informação se diversificam também, de acordo com as expectativas dos alunos ou, melhor, de acordo com as representações que estes alunos fazem da situação didática. As trocas, a propósito de um conteúdo de saber transmitido-aprendido, tomam então formas singulares. Este modo de circulação dos saberes pode ser analisado como um contrato de comunicação ou, mais especificamente, como um contrato didático. Os desafios que estão em jogo vão além de uma questão da transmissão dos saberes ou, melhor, a englobam num conjunto mais vasto. Isso, porque a divisão dos conhecimentos (Roqueplo, 1974) levanta questões contundentes pelas suas complexidades e suas implicações sociais.

O desenvolvimento das pesquisas neste domínio é desigual, de acordo com as disciplinas escolares e de acordo com os quadros teóricos mobilizados. Na França, os primeiros trabalhos que se interessam à recepção pelos alunos dos saberes das Ciências Humanas e Sociais dizem respeito à economia. Procura-se quais representações os alunos possuem da moeda, do banco, das empresas mobilizando a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 1976) e os métodos de recolhimento de dados e de análise específicos (Vergès, 1989). As investigações sobre os conhecimentos escolares da Geografia e da História se inscrevem numa perspectiva semelhante. Entretanto, ainda existem certas confusões. O lugar das didáticas das Ciências Humanas e Sociais parece fragilizado ao longo dos anos 80-90 pela influência dos modelos das didáticas das Matemáticas e das Ciências experimentais, que impõem uma concepção dura da ruptura bachelardiana. Os obstáculos epistemológicos são frequentemente assimilados aos obstáculos didáticos e os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do campo deixam pensar que as representações dos alunos poderiam ser objeto de transformações radicais, a partir do momento que conheceríamos o seu teor. O modelo teórico das representações sociais é frequentemente utilizado para descrever a representação-produto, negligenciando a pertinência que pode trazer a perspectiva da representação-processo; ou para opor de maneira sistemática o pensamento informativo ao pensamento representativo (Moscovici; Hewstone, 1984), transpondo diretamente o mode-

lo no contexto escolar. De fato, insidiosamente, o válido e o não-válido continuam opostos, deixando pouco espaço à complexidade das modalidades de circulação dos saberes.

Os saberes da História que nos ocupam mais especificamente aqui, reafirmam a sua legitimidade científica referindo-se aos trabalhos da história universitária. No entanto, para serem adaptados aos constrangimentos da situação escolar (idade dos alunos, horário dos ensinamentos, nível de conhecimento esperado no ENEM, ou no vestibular), estes saberes foram objeto de uma *transposição didática* que os recortou segundo uma lógica curricular. Descontextualizados em relação às suas condições de produção científica universitária, recontextualizados no âmbito escolar, adaptados às exigências supostas do nível de compreensão dos alunos, sofreram igualmente a influência de grupos de pressão diversos (escolas ou correntes dos historiadores, associações de professores, associações de pais de alunos...). Trabalhando sobre as matemáticas, Chevallard (1985) chama de *noosfera*, este espaço difuso de influências que contribuem, por canais diversos, à elaboração dos saberes escolares. Para temas tão sensíveis quanto os da História, da Economia ou do Meio-Ambiente, a *noosfera* se diversifica e endurece. Na verdade, as políticas e os meios de comunicação oferecem a cada dia exemplos facilmente identificáveis destas tentativas para influenciar a produção dos saberes ensinados (o dever de memória, o conhecimento reivindicado dos efeitos de um passado colonial, o dia nacional da abolição da escravidão...). Mais do que simples adaptação de um saber acadêmico disciplinar para colocá-lo à disposição dos profanos, os conhecimentos históricos ensinados precisam responder a múltiplos objetivos. E, se por um lado, um nível de conhecimento é exigido para responder às avaliações normativas, de outro, as finalidades de uma formação cidadã, a capacidade de exercer um raciocínio crítico não estão sempre em sintonia com esse patamar. Mais ainda que para os outros saberes disciplinares, as referências científicas sofrem da concorrência das finalidades sociais, cívicas, educativas no sentido mais amplo.

Por muito tempo considerou-se que os saberes escolares circulavam, segundo o modelo linear da comunicação, de um emissor legitimado a transmitir conteúdos disciplinares a receptores legitimados a aprendê-los. Esta concepção pode perdurar, sem muito questionamento, até a massificação da escola. Assim, nos anos 60-70, os professores do secundário ainda eram socializados de acordo com o modelo de transmissão da *lição*: um bom nível de conhecimento na sua disciplina devia automaticamente assegurar uma boa transmissão da informação (Chapoulie, 1987). As questões da aprendizagem e, por conseguinte, a recepção diferenciada dos saberes nos alunos eram abordadas somente a propósito das crianças mais jovens. A retradução destas indagações em situação escolar se tratava em termos de relação pedagógica e apenas dizia respeito, fora os círculos de especialistas, aos alunos do Primário e os seus professores. Sem dúvida, foi necessária a massificação da escola, no ensino fundamental e, seguidamente, no ensino médio, e as dificuldades de aprendizagem dos *novos públicos*, para que as pesquisas comesçassem a se interessar

seriamente pelos saberes disciplinares de acordo com modalidades próprias de compreensão².

É neste contexto que se situa esta contribuição para uma análise da circulação, das transformações e/ou adaptações dos saberes históricos em situação escolar.

O primeiro elemento da análise postula, referindo-se principalmente à epistemologia da história, que os modos mais espontâneos de apropriação da história são comuns a todos. Do aluno mais leigo ao historiador mais especializado, é uma mesma compreensão fenomenológica que permite interessar-se pela história.

Mas os alunos não possuem este método de distanciamento tão singular que só se adquire com a experiência do ofício de historiador. Eles devem então fazer com outras capacidades que tentaremos modelar a partir de resultados de várias pesquisas. Distinguindo, ao mesmo tempo, os fatores que contribuem para manter desigualdades de aprendizagem entre os alunos e processos sutis de apropriação da história.

Do lado dos professores, a transmissão dos saberes históricos mantém a distância entre as suas intenções e as suas práticas. Ela produz tensões, adaptações e resistências sempre que a identidade profissional estiver em jogo.

Uma Compreensão Fenomenológica da História Amplamente Compartilhada

Partimos da hipótese que para compreender os homens e as sociedades do passado, os especialistas e os novatos não têm recursos a formas de pensamento muito diferentes. Historiadores, professores e alunos não perseguem os mesmos objetivos e estabelecem relações com o conhecimento histórico, em condições diferentes (de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos). Eles têm, contudo, um ponto comum: todos entram na compreensão dos homens do passado por operações cognitivas relativamente próximas, mobilizando uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido.

Uma Compreensão Narrativa

Os alunos definem de maneira circular a História pelos acontecimentos, e, inversamente, o status de acontecimento só é concedido ao que é digno de ser retido como tal pela História. Retido por quem? Os estudantes não se questionam sobre este ponto. O essencial permanece a *importância* e a *capacidade de provocar uma mudança*. Na verdade, os adolescentes aspiram conhecer a sequência da história bem mais do que saber o que aconteceu antes. Por um *caminho causal*, eles tentam reduzir a parte do desconhecido que toda mudança introduz sobre o curso das coisas (Lautier, 1997a). Por exemplo, para restituir o

período da descoberta da América, um tema relativamente pouco tratado no currículo de História na França, eles dispõem de pouquíssimas informações, mas as organizam de acordo com um esquema em três etapas: as intenções dos Espanhóis ou de Cristóvão Colombo (quando a personalização reduz ainda mais o alcance histórico); as viagens de descobertas com algumas anedotas sobre as condições difíceis da navegação; por último a dominação imposta às populações indígenas. Este esquema às vezes é reduzido ao extremo, às vezes estofado por um nível de informação mais elevado, mas permite pensar o acontecimento no sentido amplo: como uma mudança, *uma modificação do curso das coisas*.

Esta estrutura narrativa mobilizada corresponde de fato ao meio mais *natural* de compreender histórias sobre o modelo de uma compreensão *do que nos acontece* (Bruner, 1991). A mola propulsora mais clássica de *colocar em intriga*, esquecida ou criticada por certos professores em nome do caráter científico da disciplina, está bem no seio da leitura da história.

Por outro lado, esta mola propulsora é também utilizada pelos historiadores, ainda que estes o pratiquem mais sutilmente. Eles procedem por uma espécie de *derivação* (Ricoeur, 1983, 1985), construindo uma intriga que dá sentido, mas estruturando-a de acordo com procedimentos, mobilizando a compreensão narrativa sem perder a ambição científica. Segundo Ricoeur, a estrutura narrativa mobilizada é próxima a da narrativa de ficção, mas se demarca por cortes epistemológicos. No entanto, estes cortes não tomam a forma radical da abordagem das ciências experimentais, eles se manifestam: pelo recurso ao trabalho crítico sobre as fontes documentais; pela construção das temporalidades (uma temporalidade dominada pela organização dos períodos identificados por alguns indicadores temporais, como datas batentes significativas que permitam propor interpretações às mudanças); pela intervenção de personagens (de grandes homens ou mais humildes) e de quase-personagens (estas entidades como a nação, o povo, os camponeses, mas submetidas à uma construção, à uma elaboração argumentada) e, por fim, pelo controle da validade contextual dos conceitos.

Uma Compreensão pelo Mundo Familiar

Na verdade, para compreender os homens do passado ou do presente, as suas intenções e as suas ações, os homens de hoje mobilizam o seu conhecimento do mundo vivido. H. Moniot (1993, p. 123) sublinha que a história ensinada, bem como a história dos historiadores procedem um pouco da mesma forma, mas “[...] a níveis mais sofisticados”.

Certos alunos o exprimem diretamente: *para tentar compreender, eu me imagino, me coloco no lugar dos personagens históricos*. Outros o sugerem através das suas interpretações, categorizando o passado com a ajuda das suas categorias de hoje.

Mas, do lado dos historiadores, o que fazem, por conseguinte, os mais experientes? As reflexões da epistemologia da história nos informam a esse respeito.

Quando Paul Ricoeur produz a a vasta síntese dos modelos do pensamento histórico em sua obra *Tempo e Narrativa*, ele atribui um lugar essencial ao princípio de uma *reefetuação* do passado. Ele se refere à obra de Collingwood, *The Idea of History* para sustentar a sua argumentação. Esse filósofo explica assim que o historiador situa-se *em pensamento* no lugar das ações que foram realizadas. A escrita histórica passa por três fases: primeiro o caráter documental do pensamento histórico; em seguida o trabalho da imaginação na interpretação deste dado documentário; por último o historiador é movido pela *ambição que as construções da imaginação operam a reefetuação do passado*.

Porque para escrever a história, é necessário poder demonstrar empatia a fim de compreender o que pôde ter acontecido com outros homens em lugares, um tempo e de acordo com hábitos diferentes. E se o recurso ao método crítico (Prost, 1996) permite estruturar, organizar e pôr ordem nos acontecimentos do passado, a passagem pela compreensão fenomenológica é indispensável à abordagem histórica. Além disso, se a elaboração histórica depende de uma construção (que se quer ser uma reconstrução do passado) e de um distanciamento necessário às exigências da escrita da História, ela não pode escapar à uma primeira fase de compreensão que aproxima consideravelmente os *especialistas* e os novatos, dado que cada um mobiliza uma mesma pré-compreensão narrativa e esquemas de pensamento da memória social.

As Modalidades de Compreensão e Apropriação da História pelos Alunos

Para refinar o modelo de aprendizagem da história pelos alunos, estendemos as referências teóricas à Psicologia Social. As principais operações cognitivas que contribuem para a compreensão dos saberes históricos pelos alunos e são relacionadas aos processos do pensamento natural (seleção das informações, figuração, referência a modelos familiares ancorados numa memória social). As pesquisas (Lautier, 1997a, 1997b), desenvolvidas a partir da coleta de dados plurais – textos escritos, entrevistas individuais e em grupos –, confirmam a pertinência dos processos de objetivação e de ancoragem que estão relacionados à lógica de um pensamento representativo (Moscovici; Hewstone, 1984).

A Interpretação Figurativa

A interpretação figurativa desempenha um papel particularmente importante, para dar conta dos conhecimentos históricos. Diversas modalidades podem ser distinguidas: o recurso a imagens tão significantes que parecem falar delas mesmas como, por exemplo, o trabalho das crianças, as máquinas, as fundições, as galerias de minas retornam com insistência para definir a revolução industrial do século XIX. Do mesmo modo, a vida nas trincheiras pode ser um atalho fácil para testemunhar os conhecimentos escassos da primeira guerra mundial. Diretamente

emprestadas de filmes ou de documentos iconográficos de manuais, algumas imagens-chave contribuem assim para a construção de representações significantes.

As Metáforas

As metáforas ocupam um lugar específico. Individualizadas, construídas a partir de lembranças familiares ou ampliadas a outras esferas, elas parecem produzir um meio potente de apropriação. Quando as representações figuradas são retrabalhadas por referências coletivas, emprestadas da vida cotidiana atual ou de informações do passado, tornam-se o *núcleo imagético* que estrutura representações socialmente compartilhadas. Por exemplo, as trincheiras de 14-18 simbolizam ao mesmo tempo *o horror* e *a estupidez humana*, reunindo imagem e interpretação na condenação da *matança*. Da crise econômica de 1929 nos Estados Unidos os alunos retêm facilmente as imagens das manifestações da rua, dos suicídios de banqueiros, e o quanto os discursos testemunham uma elaboração figurativa onde se opõem a bolsa e a rua, a riqueza e a pobreza, a especulação e o desemprego, a construção imagética diz respeito a uma representação social. É uma elaboração de conhecimentos práticos e compartilhados.

A Analogia

O recurso ao raciocínio analógico toma um caráter específico pela dimensão temporal das informações históricas. O processo se alimenta de duas possibilidades: a analogia passado-presente e a analogia passado-passado. O primeiro passa por um processo de ancoragem em um pensamento social, enquanto o segundo mobiliza uma cultura histórica já apropriada, frequentemente uma mistura de informações escolares e oriundas de outras fontes.

Para se apropriar de conceitos tão gerais como a colonização, a escravidão ou para definir instituições políticas como a ditadura, a democracia, a monarquia, os alunos devem gerir a tensão entre o familiar e o novo. Assim, para conceitualizar a conquista espanhola e, em seguida, a colonização na América, os adolescentes se referem a todas as situações que podem se aproximar, como os Franceses na Argélia ou na Indochina, os Ingleses na África, ou ainda, para alguns, o tempo das Cruzadas. Contudo, confusões se instalam entre as noções de colonização e de escravidão. Por exemplo, os mais jovens confundem Indianos e Africanos chegados na América pelo comércio triangular. Contudo, a confusão às vezes é justificada em nome de uma certa lógica fundada sobre uma condenação moral. Porque os adolescentes julgam o status do *colonizado* tão humilhante quanto o do *escravo*, e, mesmo que alguns conheçam a diferença, eles recusam um matiz que julgam suave demais.

Estes mesmos procedimentos analógicos os permitem conceitualizar a ditadura por meio de conhecimentos retirados do seu ambiente: tanto da escola quanto das mídias, do passado antigo ou recente, do presente da atualidade ou mesmo da cultura familiar, por exemplo: as lembranças da Espanha franquista ou da Grécia dos coroneis.

Desse modo, quando os alunos encontram o texto da história, eles o interpretam com a ajuda do seu mundo, de teorias disponíveis, verdadeiras sociologias e psicologias espontâneas: *a sede do poder, a vaidade dos homens, a sede por dinheiro, a estupidez humana, o espírito de ovelha dos homens em grupo* são expressões que retornam de maneira recorrente. No entanto, estes elementos de interpretação não são isolados, porque não se relacionam a simples propostas individuais. Eles podem ser considerados como esquemas de pensamento próprio a uma memória coletiva.

Os Esquemas de Pensamento da Memória Social

No domínio da psicologia, recorda Jodelet (1992), a memória frequentemente é compreendida como um processo que se aborda por uma experimentação cujas condições são muito apuradas. Unindo-se aos mecanismos de aquisição, de armazenamento e de recuperação da informação, dois modelos estruturais são assim mobilizados nos trabalhos consagrados à memória semântica: o do *sótão* e o do *gerador*. No primeiro modelo, domina a ideia de elementos parcelados, de reprodução de conteúdos engessados, enquanto que, no segundo, a memória é considerada de maneira ativa, como uma organização das experiências passadas e recordadas para dar um significado ao presente. Tal abordagem cognitivista não permite apreender a mediação entre o nível intra-individual e o meio social, porque não mostra que a memória individual sempre é de sujeitos cujo pertencimento social fornece os quadros mais estáveis. Ora o indivíduo pensa e recorda a partir de seu pertencimento aos grupos, numa *co-construção social* produzida durante as interações. De acordo com os termos de Halbwachs (1925, 1994), o indivíduo pensa o grupo *visto do interior*, se representa em uma memória coletiva e se reconhece em um *quadro de si mesmo* que lhe dá uma dimensão identitária e afetiva.

São precisamente os fenômenos de mediação entre os saberes individuais e o meio social que é possível ver em ação nas respostas dos alunos interrogados sobre diferentes temas históricos: os fenômenos de identificação positiva ou negativa, as comparações propostas, não surgem espontaneamente de memórias meramente individualizadas. As respostas reencontram referências comuns e recorrentes, a memória social procura os quadros de pensamento; os valores compartilhados fornecem a tensão, a *necessidade*, necessária à aprendizagem/apropriação.

Desse modo, a universalidade dos Direitos Humanos constitui uma trama extremamente forte para dar coerência a diversas informações. É em nome desta ideologia que os adolescentes defendem o reconhecimento do pluralismo cultural: o direito dos povos *vencidos* de fazer conhecer a sua visão do mundo justifica a denúncia da colonização. E o ideal de uma sociedade igualitária, fraternal, aparece assim tão convincente para constituir um modelo interpretativo potente. É em nome do ideal de uma sociedade igualitária e fraternal que os alunos apagam as informações relativas ao caráter hierárquico ou guerreiro das sociedades ameríndias. Eles conservam apenas destas últimas o aspecto co-

munitário que os interessa. Interesse esse, um tanto quanto mais motivado na medida em que sublinha, por contraste, os temores da ausência de solidariedade da sua própria sociedade.

Reencontramos aqui os temas estruturantes do nosso sistema de pensamento colocado em evidência pelos trabalhos sobre as representações dos Direitos Humanos (Doise, 2004), e sobre o ideal do grupo fraternal na nossa sociedade (Flament, 1971), cuja força tem se verificado recentemente no meio escolar (Lautier; Richardot, 2004).

Assim, os valores compartilhados suscitam fenômenos de adesão ou de rejeição que permitem a estes adolescentes conceitualizar os atributos da democracia (liberdades, direitos para todos), mas que os fazem hesitar em reconhecer uma das suas propriedades essenciais: o pluripartidarismo. Se não há nenhuma dificuldade específica em aprender (no sentido de memorizar), que o pluripartidarismo é uma condição da democracia, ou ainda que as sociedades ameríndias não eram particularmente igualitárias, existe dificuldade para apropriar-se de informações que não encontram lugar nos esquemas familiares da memória.

Estes exemplos confirmam que todos os processos evidenciados pelos trabalhos de investigação no campo das representações sociais são mobilizados pelos alunos quando estão em situação de aprender história. Em todos os casos observados, ancoragem e objetivação são acionados; acompanhados de todos os processos de seleção das informações (ocultação, recusa, transformação), e completados pelos processos de figuração, o recurso à analogia e à metáfora. Entretanto, as expectativas da situação escolar não podem satisfazer-se destas únicas modalidades de apropriação. A responsabilidade da aprendizagem escolar da história envolve outras modalidades, outros registos de pensamento.

As Transformações dos Saberes Através da Experiência Escolar dos Alunos

Se, como vimos acima, a história é apreendida de maneira bastante semelhante pelo novato e pelo especialista, as diferenças dizem respeito sobretudo ao grau de domínio da postura crítica. Para Prost (1996), o exercício do historiador pode se limitar simplesmente ao uso de um método crítico porque, segundo ele, o método *é a própria história*. Nesta perspectiva, qual margem ainda resta para o treinamento dos alunos ao exercício da história? Algumas horas semanais de ensino podem produzir efeitos perceptíveis?

Os modos de distanciamento do procedimento da história podem servir de modelo: criticar as suas fontes, elaborar periodização para dar sentido às diferentes temporalidades, construir as entidades da história (especialmente, as entidades societárias que Ricoeur nomeia de quase-personagens). São operações ditas de *historização* que permitem colocar em evidência fontes sobrecarregadas de memória não-controlada. Em situação de ensino, elas encontram o seu equivalente no exercício do controle do pensamento natural. Mas o que sabemos dos efeitos da experiência escolar nos alunos?

Os Resultados das Observações Longitudinais

As investigações em situação escolar clássica permitem observar os níveis de conceitualização dos alunos capturados na continuidade de suas trajetórias escolares, comparando os dados das classes de ensino fundamental e os das classes de ensino médio. Constata-se globalmente que há um forte aumento da capacidade de formalização ao longo dessa trajetória.

Por exemplo, no caso de apropriação do conceito de monarquia pelos alunos das classes entre o final do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio (Lautier, 1997a), os mais jovens e os menos *sabidos* definem a monarquia pela ideia da totalidade dos poderes e pela concentração desses poderes em uma única pessoa. Esses dois atributos, totalidade e unicidade (alguém que detém todos os poderes), são, assim, reunidos pela maioria dos alunos sob o nome de monarquia absoluta. O exemplo mais citado é, indiscutivelmente, Luis XIV. Os mais velhos e mais *sabidos* introduzem a ideia de diversas formas de monarquia, mobilizando uma comparação com a Inglaterra. Essa comparação assegura a apropriação do outro tipo de monarquia, o modelo parlamentar. Alguns alunos são susceptíveis de introduzir conhecimentos mais matizados, complexificando os atributos e distinguindo as semelhanças e as diferenças, ou, melhor ainda, identificando a temporalidade para contextualizar as situações e operar a distinção entre os diferentes tipos de monarquias existentes. Mas apenas uma minoria de alunos mobiliza este raciocínio comparativo controlando o seu uso até os graus elevados de generalização.

A idade dos alunos e suas experiências escolares produzem efeitos sobre o grau de generalização dos conceitos e a capacidade de abstração para pensar a história. Será que é suficiente para responder aos objetivos da instituição escolar? Os resultados fornecidos tanto pelas avaliações externas (com base das notas nos exames), quanto pelas pesquisas de campo (Deleplace; Niclot, 2005), testemunham a importância das desigualdades entre os alunos nos níveis escolares semelhantes. Estes distanciamentos elevados exigem estudos mais precisos sobre o conhecimento mais apurado dos processos cognitivos mobilizados em situação escolar.

As Experimentações em Situação

O peso das experimentações em situação real de classe explica a sua escassez. Os trabalhos produzidos por duas teses (Cariou, 2003; Hassani Idrissi, 2005) permitiram verificar os processos engajados quando introduzimos de maneira voluntária o exercício do pensamento crítico de acordo com as várias modalidades complementares: trabalho sobre as fontes, treino do raciocínio comparativo, construção das temporalidades...

Estes trabalhos confirmam as primeiras observações em situação escolar clássica: não há linearidade na construção de um saber mais especializado. Todos os alunos procedem por idas e voltas, ancoragens numa memória social, ajustes e reajustes sucessivos. Por exemplo, para exercer o raciocínio analógico

(Cariou, 2003), os alunos da classe experimental mobilizam muito mais que os da classe testemunha das analogias controladas pelo recurso a procedimentos de modalização, mas produzem igualmente mais analogias espontâneas. Em outros termos, eles nunca renunciam ao funcionamento do pensamento natural e ao processo de ancoragem na memória social. No fim das contas, a introdução voluntária de exercícios explicitamente centrados nos procedimentos da historização produz efeitos positivos esperados pelas exigências didáticas, mas o grau de controle do raciocínio analógico nunca é atingido definitivamente. Os alunos melhor preparados retornam a analogias espontâneas, produzindo-as até mesmo em maior quantidade do que os outros e as intercalam entre analogias controladas. Os processos cognitivos mobilizados não apontam para um andamento linear de um pensamento que seria inicialmente *ingênuo* para um pensamento científico que seria por fim *purgado* do seu sentido comum. Reencontramos uma *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961, 1976) nos modos de apropriação dos saberes escolares. Os dois registros de pensamento parecem funcionar simultaneamente, enquanto que não respondem aos mesmos critérios. O primeiro provém de um pensamento *quente*, natural – mesmo se este natural deva muito à cultura pela capacidade mimética de compreender as histórias (Bruner, 1991), pela divisão de representações socialmente elaboradas e ancoradas em uma memória social (Jodelet, 1984); o segundo testemunha esta capacidade de exercer o pensamento formal, quer dizer é um pensamento que provém menos do espontâneo e mais do exercido, do elaborado. São dois movimentos paradoxais, mas que desempenham papéis complementares no âmbito da aprendizagem didática da história.

Os Fatores para Interpretar a Mobilização pelos Alunos dos Registros Diferentes e as Desigualdades de Aprendizagem

Retomando nesta perspectiva os resultados de diversas pesquisas (Lautier; Allieu-Mary, 2008), podemos avançar algumas propostas sobre as condições de mobilização das operações de um pensamento natural ou de um pensamento mais formal em situação de aprendizagem da história. Estes critérios deveriam permitir compreender como certos alunos dominam melhor do que outros a passagem de um registro ao outro. Três séries de fatores podem ser destacadas:

- O domínio da linguagem

Para cada aluno, o seu grau de domínio das formas da linguagem parece essencial em inúmeras disciplinas: pensamos simultaneamente nas representações simbólicas que permitem representar um conceito, suas propriedades e as situações às quais se aplica num *campo conceitual* para retomar a abordagem de Vergnaud (1994); nas competências da linguagem relativas à disciplina (Vygotki, 1969); nas formas das linguagens escolares normalizadas, codificadas pelos exercícios específicos à disciplina ensinada (Bucheton; Chabanne, 2002; Deleplace, 2007).

- A imagem de si enquanto aluno

A representação do seu status de aluno (em situação de fracasso ou de sucesso) provoca efeitos particularmente complexos sobre a natureza das atividades cognitivas (Monteil, 1993). Além disso, a implicação do aluno em relação à disciplina ensinada, noção geralmente admitida para determinar o grau de proximidade de um sujeito com o seu objeto de aprendizagem, recebe no caso do conhecimento histórico uma interpretação específica. Pode tratar-se de uma relação estabelecida entre o indivíduo e a *grande História* que ultrapassa o âmbito escolar. Distinguimos entre os alunos: os que elaboraram um sentimento de pertença à História, esta consciência, que denominamos frequentemente de consciência histórica, parece determinar uma atitude que estrutura fortemente a apropriação dos conhecimentos; os que pensam fora desta pertença à *História em curso* e veem então nos conhecimentos ensinados na escola apenas um saber morto, distante, que pouco lhes diz respeito, a não ser para preencher a função avaliativa de uma disciplina escolar *como as outras* (Lautier, 1997a; Tutiaux-Guillon; Mousseau, 1998; Audigier; Al, 2004).

- As esperas ligadas ao contrato didático

Na aula de história, os alunos pensam que devem se conformar a um conjunto de regras implícitas, provocando efeitos pesados sobre o que eles se autorizam a fazer. As representações continuam marcadas por hábitos que re-encontramos ainda nos modos de avaliação das provas dos exames do final do ensino médio, relacionadas às esperas de restituição de conhecimentos fatuais. Assim, observamos que as práticas dominantes valorizam a adesão mais do que o raciocínio e que a história escolar tende a apresentar a realidade do mundo passado (Tutiaux-Guillon, 2003). Frequentemente, mesmo a fase de exploração do documento, que se quer crítica, é percebida como um simples complemento de informação. Estas regras implícitas da situação não favorecem as exigências atualmente explicitadas de reflexão e de crítica da história escolar. Assim, por submissão a representações *do que se faz normalmente* em uma sala de história, os alunos não se dispõem de imediato a procedimentos reflexivos (Lautier; Ailleu-Mary, 2008). Por exemplo, frente a um dossiê composto por vários documentos, propostos no âmbito de uma sequência de elaboração dos saberes e dos procedimentos críticos, certos alunos procuram *a boa resposta* em vez de desenvolver a capacidade analítica (Vieuxloup, 2003). Do mesmo modo, quando Cariou (2006) quis experimentar o raciocínio analógico, ele teve que modificar os termos do *contrato* que não prevê em história levar tão longe a comparação. Tanto que ela é suspeita aos olhos dos professores, porque é susceptível de introduzir um risco de anacronismo.

As Práticas Docentes: desafios identitários

A sala de aula é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por

todos os outros canais de vulgarização. No âmbito de uma aula de história, cabe aos professores suscitar as condições para passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica.

Nessas condições é bastante desestabilizante para eles gerenciar o recurso espontâneo dos seus alunos a um pensamento natural. Dificilmente eles podem legitimar esta compreensão figurada, metafórica, analógica, feita de julgamentos de valor ou de estereótipos. Este pensamento pouco rigoroso, da ordem de um pensamento *passional* que eles se sentem na responsabilidade de trazer para o *racional*, os incomoda. Ora, na aula, o recurso ao registro do pensamento natural faz-se não somente pelos alunos, mas igualmente pelos professores que devem marcar mais fortemente a diferença. É assim que o recurso à comparação, ao uso do figurativo, às vezes uma extrema personalização, os exemplos próximos da anedota são percebidos como derivações possíveis em uma aprendizagem de uma história rigorosa.

De fato, as operações cognitivas mobilizadas nas aulas são o guardião da identidade profissional, profundamente disciplinar, dos professores, e as dificuldades encontradas se traduzem frequentemente por uma defasagem entre as intenções e os atos. Desde muito denunciada, esta defasagem parece ser uma constante da história ensinada. A observação das práticas de ensino confirma o lugar esmagador reservado à apresentação de uma história linear, da qual apagou-se as asperezas e que deixa transparecer uma narrativa verdadeira (Audigier, 1993; Tutiaux-Guillon, 1998). Enquanto que nos discursos pede-se aos alunos que produzam problemáticas, que participem de forma ativa da análise crítica dos documentos, nas práticas reais, a *forma escolar* de uma história fechada sobre o seu *discurso do verdadeiro* parece reconstituir-se muito rapidamente. Mas é necessário ir mais a fundo. Para tentar refinar a análise, observa-se as defasagens a propósito de alguns temas mais restritos da vida cotidiana de uma turma, temas sensíveis relacionados a um olhar próprio à didática da disciplina, que suscitem momentos fortes na gestão dos papéis profissionais.

A Gestão das Finalidades da História Ensinada

Não é novidade que as instruções oficiais prescrevem, para o ensino, a dupla finalidade de uma história científica e uma educação cívica. Os professores a gerenciam no cotidiano segundo modalidades diferentes (cf. as tipologias propostas, Lautier 1997b, 2006). Se todos os temas não são objeto de um mesmo tratamento, se todos não provocam as mesmas dificuldades e tensões, trata-se sempre de definir o que parece legítimo ou não em relação à sua própria identidade profissional; de conciliar atividades que dizem respeito ao mesmo tempo à história, à memória coletiva e à educação cívica.

Uma pesquisa recente sobre *as memórias dolorosas, a exterminação dos judeus e as guerras de descolonização* (Corbel; Falaize, 2004), ilustra particularmente bem as sutilezas desta gestão, tanto que essa investigação permite comparar culturas disciplinares diferentes: aquelas dos professores de história, de filosofia e de letras.

Enquanto que os professores de filosofia podem escolher abordar ou não estas perguntas, de tratá-las de acordo com perspectivas muito diversas (a título de exem-

plo para abordar as perguntas do mal, da culpa, da responsabilidade, ou as abordando por meio de uma interrogação sobre o método histórico), enquanto que os professores de letras assumem perfeitamente a carga emocional de tais assuntos pela mediação das formas literárias previstas no programa (autobiografia, correspondências, formas narrativas, argumentação), os professores de história são confrontados a uma situação paradoxal. Eles reivindicam um tratamento relacionado ao programa em uma abordagem histórica que exclui a emoção porque *a exatidão histórica assim como a análise objetiva dos documentos permanecem a peça central da disciplina*, como se isso permitisse aos professores acantonar-se à parte racional deste ensino. Mas a grande maioria das entrevistas efetuadas durante as pesquisas exprime o fato de temas como a exterminação ou as guerras de descolonização não darem lugar a cursos *como os outros*. Recorre-se a testemunhos, frequentemente comoventes, reconhece-se que estes conhecimentos são raramente submetidos à avaliação (contrariamente aos professores de letras, que se sentem legitimados em avaliar a criatividade levada pela emoção). A confrontação entre finalidades científicas e finalidades cívicas, ou mesmo memoriais, é dificilmente evitável.

Basicamente, este estudo sobre assuntos *sensíveis* faz apenas endurecer o traço sublinhando o que constitui o coração mesmo da busca identitária dos professores de história: a gestão dos contrários, a gestão do rigor científico e a referência aos valores – mas, também, sobre um outro plano, a gestão do procedimento formal e do procedimento compreensivo. Reencontrando as perguntas vivas do historiador sobre os debates *história e memória, explicar e compreender, funções científicas e funções éticas*, os professores são conduzidos a articulá-las diferentemente no contexto de uma sala de aula.

Ajustes Inéditos

Certos domínios facilitam ajustes de papéis permitindo elaborar modos de articulação entre eles com consequências positivas. No que diz respeito às práticas particularmente legítimas, como o estudo de documentos, observamos recomposições rápidas. Na cultura disciplinar, o documento permite uma identificação quase-espontânea, ele assegura a relação entre a disciplina de referência, o procedimento de investigação do especialista e a postura intelectual solicitada aos alunos. Se o recurso a esta relação pode ser julgado ligeiramente fácil, se às vezes foi necessário reestabelecer limites à prática pedagógica do documento, é preciso admitir que as novas possibilidades oferecidas pelos suportes informáticos nos oferecem um bom exemplo dos mecanismos de ajustamento.

Como nas outras disciplinas, os professores reagem à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação, mobilizando toda uma gama de julgamentos e de comportamentos: hesitação, recusas de comprometer-se em situações mal controladas, condições técnicas julgadas bastante insuficiente, peso das seqüências, interesse pessoal mas não profissional, uso cuidadoso ou vontade de mobilizar meios inovadores. Independentemente das posturas adotadas, nota-se reapropriações específicas em relação aos desafios disciplinares³:

Os alunos fornecem um volume de informação mal digeridas e tem-se, portanto, um verdadeiro desafio de método, de conselho, para escolher o todo e partir de problemáticas rigorosas invés de palavras chave.

Eles utilizam muito a Internet sem ter o recuo necessário de bons hábitos (como justamente a verificação das fontes). Eu considero essencial, dada a sociedade atual, ajudá-los neste procedimento. Seleciono previamente diversos sítios, preparo uma pequena ficha com os meus objetivos e trabalhos que os alunos devem realizar. Isso pode ir de uma simples pergunta a uma espécie de síntese das informações recolhidas. Os alunos têm um tempo bastante curto para recolher informações que eles devem, em seguida, analisar e pôr em forma (para evitar o copiar-colar).

A capacidade de identificar, verificar a origem, escolher, classificar é reforçada pelo risco ainda maior das derivações possíveis frente a uma grande massa de informações, pela fascinação dos alunos pelas novas tecnologias. Assim que o suporte da Internet for utilizado, ele pode servir para reforçar a especificidade da identidade disciplinar.

O Uso da Comparação

No cotidiano da turma, a comparação continua presente, proposta pelo aluno ou pelo professor, mobilizada fortuita ou explicitamente, recusada, repelida ou aceita. Comparar o passado com o presente, ou o passado pouco conhecido a um passado melhor dominado, introduz ao mesmo tempo o procedimento da compreensão natural, familiar, e o risco de um tratamento anacrônico. Os professores são confrontados e *negociam* então uma parte da sua legitimidade profissional. Dois testemunhos representativos (Lautier, 2006) sublinham estes tipos de ajustamentos particularmente diversificados em função da experiência e do status dos indivíduos:

– Um jovem professor em início de carreira se mostra muito inquieto frente a eventualidade de uma analogia espontânea que não corresponda a sua concepção do raciocínio legítimo em história afirmando que “a confrontação com um acontecimento mais recente e mais familiar é discutível.”

– Um professor estabelecido, que tenha se tornado formador junto dos seus pares, formula reservas, mas justifica a operação de pensamento em curso nos seus alunos:

é perigoso, mas necessário para os alunos. Faço-o muito pouco, em contrapartida, quando os alunos, para explicar algo, fazem referência a um acontecimento que conhecem melhor, por analogia, peço que eles precisem, verifiquem se tudo corresponde... Quando eles fazem isso, é, parece-me, porque estão construindo a sua própria interpretação de um acontecimento, e que recorrem ao que eles já conhecem para ver os pontos comuns e as diferenças. Por exemplo, acontece que certos alunos, quando trabalhamos sobre o totalitarismo, afirmam que aquilo se assemelha ao absolutismo, que eles estudaram no ano passado. Neste caso, isso mostra que eles estão fazendo entrar este novo ‘troço’ em um conceito mais amplo, o dos poderes fortes, e que tentam verificar que esta classificação é correta. Portanto, ainda que esta reflexão seja falsa, ela mostra que o seu andamento é correto. Ao

invés de colocar o aluno em situação de fracasso escolar é melhor pedir para que ele precise o seu pensamento, ou seja, que reúna o que ele sabe dos critérios do absolutismo e compare-os aos do totalitarismo.

Sobre este ponto extremamente sensível da história escolar, a grande experiência do segundo professor reencontra as análises dos didatas e se junta à reflexão epistemológica de certos historiadores. É assim que Nicole Loraux (1993) faz o elogio deliberado do anacronismo em história para propôr *uma prática controlada*. Retomando a reflexão de Marco Bloch e a sua fórmula que se tornou famosa *que é necessário compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente*, ela prossegue o raciocínio:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia à nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: falo dos momentos em que se tenta suspender as suas próprias categorias para delimitar as dos “outros” que, por hipótese, foram os antigos Gregos. Momento insubstituível e que contribui infalivelmente para desfazer a ilusão meramente cultural de uma familiaridade; mas, por ser necessária, a condição não é suficiente e o trabalho não termina o distanciamento. É portanto uma prática controlada do anacronismo que defenderei (Loraux, 1993, p. 28).

A Generalização dos Conceitos

Os professores de história se fabricam um modelo empírico da conceitualização. Põem-no em prática na sala de aula diversificando as abordagens: esclarecimentos orais, reflexões compartilhadas com os alunos a partir de documentos, pequenos exercícios. Eles propõem situações de casos particulares, de exemplos, mas em qual momento julgam a generalização possível e eficaz? Utilizaremos igualmente para este último tema alguns testemunhos representativos de professores (Lautier, 2006).

– Constatei que os alunos retêm o que os tocou... Quando um aluno não pode visualizar, se foi muito abstrato, muito complexo, ele desliga, sai do ar. Quando é possível, tento então propor uma imagem, um quadro estatístico e uma pequena anedota.

No entanto, neste primeiro caso, a dúvida persiste: *O detalhe, a anedota me preocupam na medida em que certos alunos só vão reter aquilo e não a ideia geral.*

– No testemunho de um outro professor, o recurso aos exemplos é julgado ao mesmo tempo absolutamente necessário e arriscado. Mas é legitimado por uma reflexão apurada sobre a construção do saber disciplinar:

O recurso aos exemplos é necessário porque tende à epistemologia da disciplina: para construir conceitos e explicações é necessário se apoiar sobre fatos, mas

isolados, eles não ‘dizem’ nada, não são exemplares de nada. Eles só se tornam uma única vez integrados a um modelo, a um conceito, a uma tentativa de explicação, por conseguinte, a uma construção intelectual. No ensino, o problema é conseguir fazer navegar os alunos nesta ida e volta, num determinado tempo.

O uso do exemplo provoca interrogações de ordem pedagógica: “Os alunos têm tendência a tomar o exemplo como absolutamente representativo, como dizendo a realidade de uma situação”.

Por uma reflexão crítica sobre a sua prática, este professor ajusta, propõe uma espécie de regulação entre tensões contraditórias, dando sentido às suas perguntas:

Por falta de tempo, tendo, em cada elemento, a propor um só exemplo aos alunos, dando-lhes assim um status representativo, exemplar, dizendo a verdade. Está aí uma das diferenças essenciais entre o trabalho do aluno e o do historiador: o historiador constrói o seu corpus de documentos, de fatos, em função da sua problemática, enquanto que o professor escolhe para o aluno um ou dois documentos que permitem necessariamente responder à problemática.

Nestes testemunhos, os elementos do ajuste dos papéis estão instalados de maneira fina e sutil: a parte de apreensão relacionada à experiência de ensino, as referências legitimadas pela epistemologia da disciplina, pela capacidade de distinguir as posturas próprias do historiador das do pedagogo, tantas informações que dizem respeito a domínios complementares e devem ser *negociadas* pelo profissional. É na resolução deste conflito de referências e de conhecimentos que os professores constroem o reconhecimento do seu domínio de competência.

Às vezes a *negociação* não se desdobra em uma resolução positiva. Certas perguntas delicadas podem dificultar a postura do professor, caso ele não disponha de elementos de informação suficientemente elaborados (durante a sua formação inicial e contínua, de suas experiências compartilhadas). Pensa-se à pergunta central da representação temporal (e dos efeitos distintos das temporalidades, das cronologias e da periodização) que está relacionada a outros temas, como a leitura dos programas ou os tipos de causalidades. Ou ainda à dificuldade da consideração da diversidade quando os alunos mobilizam julgamentos de valor ou estereótipos.

As representações que os professores se fazem das finalidades e das concepções da história acadêmica e da história a ensinar permitem articular o conjunto dos papéis profissionais. Se a referência disciplinar continua a ser central, ela tolera interpretações diferentes para dar coerência e limitar as tensões entre finalidades múltiplas. É a este preço que cada um pode realizar (ou não) a manutenção de uma imagem positiva da sua identidade no trabalho. Tanto que a necessidade de manter a valorização de si e do seu grupo de pertencimento deve também poder conciliar as representações e as práticas. É portanto ao cotidiano da gestão da sua sala de aula que o professor ajusta o melhor possível esta necessidade de coerência que assegura a legitimidade dos seus papéis e das suas práticas. Ele o faz especialmente sobre alguns objetos particularmente visíveis no exercício do ofício docente: história e memória, geral e particu-

lar, raciocínio analógico, estudo de documentos diversos, causalidades, temporalidades. Estes temas recorrentes surgem a qualquer momento na circulação dos saberes históricos na sala de aula. São momentos privilegiados porque constituem, tanto para os professores quanto para os seus alunos, encontros mais ou menos bem sucedidos, mais ou menos motivantes com esta forma específica de saber histórico que tentamos melhor delimitar.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em outubro de 2010.

Notas

1. Sobre esse tema mais geral, ver capítulo *Les savoirs scolaires*, em N. Lautier, 2001.
2. Os trabalhos relativos às didáticas das disciplinas se centraram sobre o ensino fundamental e, principalmente, sobre o ensino médio. Nota-se, contudo, com a massificação do primeiro ciclo universitário, um novo interesse suscitado pela *construction sociale des savoirs étudiants*, por exemplo, como indica a publicação de um número da Revista Sociétés Contemporaines, n.48, 2002, dedicado a essa temática.
3. Todos os testemunhos de professores citados nesta parte provêm de uma pesquisa que efetuei em 2005 e cujos resultados foram publicados em 2006.

Referências

- AUDIGIER, François. **Les Représentations que les Élèves ont de l'Histoire et de la Géographie**: a la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'Institution et leur appropriation par les élèves. Thèse dactylographiée, Paris VII, 1993.
- AUDIGIER, François; FINK, Nadine; HAMMER, Raphaël; HAEBERLI, Philippe; HEIMBERG, Charles. **Des Élèves du Cycle d'Orientation, l'Histoire et son Enseignement**: rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2004.
- BUCHETON, Dominique; CHABANNE, Jean Charles (Org.). **Parler et Écrire pour Penser, Apprendre et se Construire**: l'écrit et l'oral réflexifs. Paris: PUF, 2002.
- BRUNER, Jérôme S. **Car la Culture Donne Forme à l'Esprit**. Paris: Retz, 1991.
- CARIOU, Didier. **Le Raisonnement par Analogie**: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Thèse de doctorat sous la direction de N. Lautier, Université de Picardie Jules-Verne, Amiens. Lille: Thèse à la carte, Atelier de reproduction des thèses, 2003.
- CARIOU, Didier. Le Contrôle de la Pensée Naturelle en Situation Didactique. In: HAAS, V. (Org.). **Les Savoirs du Quotidien**. Transmissions, appropriation, représentations. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.
- CHAPOULIE, Jean Michel. **Les Professeurs de l'Enseignement Secondaire**. Un métier de classe moyenne. Paris: Maison des Sciences de l'homme, 1987.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée Sauvage, 1985.

- CORBEL, Laurence; FALAIZE, Benoît. L'Enseignement de l'Histoire et les Mémoires Douleuruses du XX^e Siècle. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 147, p. 43-55, 2004.
- DELEPLACE, Marc; NICLOT, Daniel. **L'Apprentissage des Concepts en Histoire et en Géographie** : enquête au collège et au lycée. CRDP: Champagne-Ardenne, 2005.
- DELEPLACE, Marc. Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. **Pratiques**, n. 133-134, p. 33-53, 2007.
- DOISE, Willem. L'Endroit et l'envers des droits de l'homme. **Revue Internationale de Psychosociologie**, v. 10, n. 23, 25-37, 2004.
- FLAMENT, Claude. Image des relations amicales dans les groupes hiérarchisées. **Année Psychologique**, 1971.
- HALBWACHS, Maurice. **Les Cadres Sociaux de la Mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994.
- HASSANI IDRISSE, Mostafa. **Pensée Historienne et Apprentissage de l'Histoire**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- JODELET, Denise. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. P. 361-382.
- JODELET, Denise. Mémoire de Masse: le côté moral et affectif de l'histoire. **Bulletin de Psychologie**, Paris, 1992. P. 239-256.
- LAUTIER, Nicole. **A la Rencontre de l'Histoire**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997a.
- LAUTIER, Nicole. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Paris: Armand Colin, 1997b.
- LAUTIER, Nicole. **Psychosociologie de l'Éducation**. Regard sur les situations d'enseignement: Paris, Armand Colin, 2001.
- LAUTIER, Nicole. Un Terrain pour la Didactique: l'identité professionnelle des enseignants d'histoire. **Historiens & Géographes**, n. 394, p. 217-226, 2006.
- LAUTIER, Nicole; RICHARDOT, Sophie. Représentation Sociale du Groupe-Classe Idéal: position de l'élève et citoyenneté au quotidien. **Spirale**, n. 34, p. 141-156, 2004.
- LAUTIER, Nicole; ALLIEU-MARY, Nicole. Note de Synthèse: la didactique de l'histoire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 162, p. 95-132, 2008.
- LORAUX, Nicole. Eloge de l'Anachronisme en Histoire. **Le Genre Humain**, n. 27, 23-39, 1993.
- MONIOT, Henri. **Didactique de l'Histoire**. Paris: Nathan, 1993.
- MONTEIL, Jean Marc. **Soi et le Contexte**. Paris: Armand Colin, 1993.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, Son Image, Son Public**. Paris: PUF, 1961, 1976.
- MOSCOVICI, Serge; HEWSTONE, Miles. De la Science au Sens Commun. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. P. 547-574.
- PROST, Antoine. **Douze Leçons d'Histoire**. Paris: Le Seuil, 1996.
- RICOEUR, Paul. **Temps et Réci**. Paris: Le Seuil, t. 1, 1983, t. III, 1985.
- ROQUEPLO, Philippe. **Le Partage du Savoir**. Paris: Seuil, 1974.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **L'Enseignement et la Compréhension de l'Histoire Sociale au Collège et au Lycée, l'Exemple de la Société d'Ancien Régime et de la Société du XIX^e Siècle**. Thèse sous la direction de H. Moniot. Université de Paris 7 – Denis Diderot, 1998 (publiée en l'état par thèses à la carte – Septentrion en 2001).

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; MOUSSEAU, Marie-José. **Les Jeunes et l'Histoire: identités, valeurs, conscience historique**. Paris: INRP, 1998.

VERGÈS, Pierre. Représentations Sociales de L'économie : une forme de connaissance. In: JODELET, Denise (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989, 1997.

VERGNAUD, Gérard. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In: VERGNAUD, Gérard. **Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1994.

VIEUXLOUP, Jacques. Enseigner les Concepts d'État et de Pouvoir en Classe de 4^o et 3^o de Collège. In: TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISON, Didier. **Identités, Mémoires, Conscience Historique**. Saint-Étienne: Presses de l'université de Saint-Étienne, 2003. P. 139-155.

VYGOTSKI, Lev. **Pensée et Langage**. Paris: Editions Sociales, 1969.

Nicole Lautier é professora emérita da Universidade de Picardie Jules Verne (UPJV), Amiens, France. Suas pesquisas e publicações incidem sobre a análise do processo de ensino e aprendizagem em história a partir das contribuições teóricas oriundas da epistemologia da história e da psicologia social.

E-mail: nicole.lautier@u-picardie.fr

Tradução: Pedro Antônio Gabriel



Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica

Luis Fernando Cerri

RESUMO – Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. Partindo do pressuposto de que a consciência histórica é um fenômeno cuja estrutura se refere ao conjunto da humanidade em seus distintos tempos e espaços, este texto se propõe a abordar o tema em suas áreas de confluência com a educação, especialmente os campos da aprendizagem histórica, escolar e não-escolar. Visa discutir as possibilidades metodológicas da pesquisa da consciência histórica experimentadas em diferentes espaços institucionais. Para isso, serão avaliadas metodologias quantitativas e qualitativas, incluindo os levantamentos quantitativos interculturais, a elaboração de questionários pautados no componente decisional da consciência histórica e na estrutura dos tipos de geração de sentido histórico de Jörn Rüsen, as entrevistas com distintos sujeitos, a utilização do método do grupo focal e a teoria das representações sociais. Palavras-chave: **Ensino de História. Metodologia da Pesquisa. Consciência Histórica. Aprendizagem Histórica.**

ABSTRACT – Temporal Cartographies: research methodologies on historical consciousness. Assuming that historical consciousness is a phenomenon whose structure refers to the whole humanity in different times and places, this text aims to approach the subject considering its relation to education, especially the fields of history learning, at schools and outside them. It intends to discuss the methodological possibilities of the research on historical consciousness at different institutional spaces. Quantitative and qualitative methodologies are analyzed, including intercultural quantitative surveys, questionnaires based on the decisional component of historical consciousness and on Jörn Rüsen's structure of production of historical meaning, interviews with different individuals and the utilization of the focus group method and of the theory of social representations. Keywords: **History Teaching. Research Methodology. Historical Consciousness. Historical Learning.**

Navegar é Preciso, Viver não é Preciso

Os navegadores do século XV pautavam-se pela máxima de Pompeu de que a vida é mais imprecisa do que a navegação. De fato, com a tecnologia de ponta para a época, era possível traçar rotas e chegar a todas as partes do mundo com precisão, mesmo sob a ameaça das tormentas e dos motins dos marinheiros crédulos e supersticiosos. Já viver... A orientação que tornava a navegação precisa, nos umbrais do racionalismo ocidental, apesar de ser tecnologia de ponta para a época, só destacava a imprecisão do orientar-se na vida cotidiana.

O tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele. Não estar no tempo é estar morto. Mesmo assim, o morto está indiretamente num tempo – o passado – e segue influenciando os vivos pelos sentimentos e conhecimentos que eles mantêm daquele que morreu. Por isso, como escreveu Marx, os fantasmas das gerações mortas oprimem como um pesadelo o cérebro dos vivos; além disso, a lembrança dos mortos produz em nós outros sentimentos e atitudes, da depressão à euforia, da segurança das certezas ao pesadelo das dúvidas. Mas, o fato é que, mergulhados no tempo, somos obrigados a nos deslocar dentro dele: a todo o momento o futuro se torna presente e, rapidamente, passado. Não nos contentamos em ser carregados pela corrente, queremos controlar os condicionamentos e navegar rumo aos nossos objetivos. Para ir de um ponto a outro, ideia de onde venho, do ponto em que estou, e de onde se localiza o ponto onde quero chegar: essa é a orientação temporal, metáfora que aproveita a concretude da orientação espacial.

Segundo Jörn Rüsen (2001a), a orientação temporal é uma contingência de todo ser humano organizado em grupos sociais. Ela é o resultado da equação que envolve o passado, as nossas intenções e a nossa ideia geral sobre o que é o tempo. O passado é tanto aquele que experimentamos direta e pessoalmente, como testemunhas ou como protagonistas diretos, quanto o passado que conhecemos porque nos contaram, mostraram ou ensinaram. As demandas que temos para o futuro constituem nossas intenções, já que toda ação corresponde – mesmo que em parte – a um desejo de ir além do ponto em que estamos, no sentido dos nossos objetivos. Por fim, a equação se completa com uma compreensão geral do que é o tempo, de onde vem, para onde vai e como define o sujeito e o seu grupo. Analogamente, Agnes Heller pontua: “A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – ‘De onde viemos, o que somos e para onde vamos’ será chamada ‘consciência histórica’ e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos estágios da consciência histórica [...]” (Heller, 1993, p. 15). Na busca de uma intersecção entre Rüsen e Heller, poderíamos dizer que a consciência histórica tem como principal produto a orientação no tempo. Esta orientação, por sua vez, decorre da identidade e, dialeticamente, a produz e transforma.

Como todo produto da fervilhante mente humana, a consciência histórica e a orientação temporal que ela produz são também fenômenos dotados de historicidade e, portanto, ancorados ao seu tempo. Por isso, a expressão *consciência histórica*

toma *história* no sentido amplo, definindo-a como narrativa que coloca a identidade – pessoal e social – em função do tempo. Se usássemos o sentido restrito, de disciplina especializada e formalizada, não poderíamos pensar o tema senão a partir do século XIX, e a consciência histórica passaria a ser uma meta a ser atingida por um restrito grupo de pessoas iniciadas em uma arte, ciência, disciplina ou ofício do pensamento. Há quem entenda dessa forma, mas não é esse o caminho que tomamos, pois ele limita a compreensão da consciência histórica como fenômeno humano geral, e não especializado; equivaleria a atribuir a poucos iniciados a capacidade de se orientar no tempo, e toda a história da humanidade teria que ser entendida como um enorme conjunto de ações des governadas de nossos antepassados (que não teriam consciência histórica para efetuar suas ações). Tal visão, de viés etnocêntrico, sustenta que consciência histórica é apenas um resultado da modernidade, e só é alcançada na medida em que o sujeito se adapta aos seus pressupostos filosóficos e práticos. Ao contrário disso, sustentamos que consciência histórica é uma estrutura inerente ao pensamento e a ação humanas, ainda que varie em sua forma e conteúdo¹. Ela é reconhecível, em toda essa diversidade, porque as pessoas se relacionam com o tempo, produzem narrativas que lhes dão sentido e utilizam esse sentido para escolher suas ações (que incluem não agir ou considerar que não podem agir de modo distinto do usual) mirando o futuro que desejam, ou ao qual julgam que devam se submeter.

Nossos antepassados, como nós mesmos, elaboraram, seguiram e reelaboraram seus mapas do tempo. Sendo o tempo histórico mais hermético que o espaço, uma vez que não conseguimos mensurar objetivamente seus condicionantes, os mapas do tempo – inclusive os nossos – tendem a ser mais imprecisos, ou mesmo toscos. Mas também devemos considerar que, a exemplo dos mapas do espaço, os mapas do tempo vão se tornando mais exatos e úteis. Aqui podemos voltar ao início e lembrar dos incompletos e deformados mapas dos navegadores europeus espremidos entre a idade média e a idade moderna. Quanta inexactidão e engano continham, e como nos apiedamos deles nos tempos de *Global Positioning System...* Mas como nos enganaríamos também ao pensar que os mapas do tempo deles eram inúteis e como os nossos são precisos. Talvez possamos estar melhor aparelhados com métodos e técnicas, com dados e interpretações, mas a vida – insistimos – não é exata, e *viver não é preciso*. Se pomos como critério de utilidade de um mapa do tempo a capacidade de ajudar seu elaborador ou usuário a atingir seus objetivos – ou seus superávits de intencionalidade –, aí temos que nos colocar de modo muito mais humilde diante dos primitivos mapas do tempo de nossos antepassados.

Como Estamos Definindo e Caracterizando Consciência Histórica?

Como já verificamos a definição que Agnes Heller dá à consciência histórica, é importante pontuar aqui que Rüsen a define como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu

mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). De forma mais sucinta ainda, temos que a consciência histórica é “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (Angvik; Borries, 1997, p. 403). Telegraficamente, consciência histórica é tempo significado. Isto posto, cumpre estabelecermos os vínculos entre o conceito de consciência histórica e a educação como fenômeno social amplo, bem como o fenômeno específico do ensino de História.

A reprodução das sociedades no tempo depende dos processos de formação das novas gerações para as quais se procura transmitir informações, valores, proibições e saberes-fazer. Nas sociedades sem escola esse processo se dá no contato livre com os mais velhos na família ou nos pequenos grupos. Nas sociedades com escola, esse processo continua, mas surge uma instituição toda voltada à tarefa de reproduzir não só o conhecimento, mas o modo dominante de ser e de conviver do grupo humano em questão. Portanto, o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos *conscientizar historicamente* pode ser um objetivo do ensino de história. O ensino de história é a tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação. Essa fórmula, claro, é insuficiente, pois o mundo social não se divide somente em gerações, mas também em classes sociais, vertentes políticas e religiosas, perspectivas culturais distintas, enfim, um amálgama de modos de vida e projetos de futuro que se confrontam no momento da produção dos currículos prescritos, e continuam nos confrontos e tensões típicos da escola contemporânea.

Pelo que se expôs até aqui, deduz-se necessariamente que o conceito de consciência histórica está inextricavelmente vinculado ao conceito de identidade, e lhe atribui a dinâmica típica dos processos históricos em que cada uma das identidades está inserida. Se retomamos a definição de Agnes Heller, percebemos o caráter intimamente identitário do conceito, uma vez que identidade, além de incluir classificações e autoclassificações como classe social, gênero, religião, preferências no campo do lazer, pertencimento político territorial, tem todos esses elementos considerados em relação ao fator tempo e sua representação. No contexto de análise dos múltiplos tempos com os quais vivemos, Heller indica o papel da produção de significado sobre o passado na atribuição das identidades.

A idade *passada presente* é o passado histórico (ou às vezes a história passada) *entendido* pelo presente. Sua característica é o fato de seus símbolos e valores terem tornado-se *significativos* para nós. Pode representar uma ameaça para nós ou encher-nos de esperanças, mesmo que sejamos impotentes para alterá-la. Ela confere identidade, mesmo que seja, paradoxalmente, não-identidade (Heller, 1993, p. 60).

De modo análogo, também Rüsen aponta a relação entre a narrativa (a forma visível da produção de sentido sobre o tempo) e a produção de identidade:

[...] na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de se manterem seguros e firmes no fluxo do tempo (Rüsen, 2001, p.66).

Fruto da modernidade, a ciência da história pode ser interpretada como um esforço de uma parte da humanidade, por algum tempo, de acréscimo de racionalidade à consciência histórica. Diz-se *por algum tempo* considerando que, com a crise da própria modernidade, a postura arrogante de monopólio da definição, da própria existência válida da definição de razão e da promoção da racionalidade, também foi colocada em xeque. Dessa forma, o *constructo história* como entidade global e integradora de todos os passados, presentes e futuros, passou a ser reconhecido, em parte, como um exercício ideológico eurocêntrico, supressor da diversidade cultural (Rüsen, 1997, p. 89). Esta crise da modernidade impõe três caminhos, sendo que o primeiro é inaceitável, ou seja, ignorar a crítica pós-moderna e fingir que seus argumentos não afetam nosso modo de fazer história e ensino de história. O segundo caminho é a aceitação da crítica pós-moderna mais radical, que prega a impossibilidade de qualquer racionalidade e o refúgio na lógica interna dos fragmentos e dos subgrupos das sociedades, que toleram a existência de outros grupos, cada um com a sua verdade. A terceira possibilidade é o caminho da reformulação do conceito de racionalidade que possibilite tanto o respeito à diversidade de razões quanto a existência de bases cognitivas para projetos coletivos que possam ir além das verdades particulares. Estas, mesmo respeitadas, não são aceitas como única possibilidade de estruturação do mundo. Esse é o caminho, por exemplo, de Paulo Freire e de Jürgen Habermas, para quem a nova configuração da racionalidade está posta na comunicação, no diálogo verdadeiro com as diferenças e, como formula Rüsen, na “[...] força do melhor argumento [...]” (Rüsen, 2001a, p. 21), que, aliás, só pode ser definida intersubjetivamente.

Para que a ciência da história possa reivindicar (ou encarnar) a razão histórica, é necessário reconhecer a dialética pela qual os objetivos geram os resultados esperados, mas também resultados que se contradizem com os objetivos. Assim, a geração de historiadores alemães e franceses que, no final do século XIX, deu sustentação à escolarização de massas em seus países, com base numa história metódica e que separava radicalmente sujeito e objeto do conhecimento, acabou por produzir uma história e um ensino de história subjetivo, útil ao nacionalismo e aos interesses belicistas. Num novo padrão de racionalidade, é racional admitir os aspectos não-rationais que constroem o pensamento histórico, abrindo espaço ao papel dos componentes morais, afetivos, estéticos e mesmo ficcionais. Dentro desse padrão é necessária a conclusão de que o ensino de história não é a aplicação da ciência histórica e seu acréscimo de racionalidade ao pensamento dos alunos: ensinar história é

uma decisão social e política de uma sociedade, e essas esferas adicionam, por exemplo, o sentimento nacional, e algumas de suas consequências podem até mesmo ser lidas como alienantes no que se refere à capacidade de leitura e construção do sentido do tempo. O ensino da história carrega as marcas de nascença do século XIX, que se refletem ao mesmo tempo em pretensão de racionalidade e construção da identidade coletiva (no caso, a nação). Como projeto, não se trata de buscar um ensino alheio a toda subjetividade ou valor social, mas compreender e mediar as demandas sociais e as demandas científicas sobre o que se ensina. Essa reflexão incide exatamente no campo da Didática da História que, para Bergmann, se estrutura como disciplina cujo objeto essencial é a compreensão dos processos de produção e reprodução da consciência histórica (Bergmann, 1989/1990).

O mapa conceitual na figura 1 apresenta uma tentativa de articulação dos diversos elementos que compõem ou que se relacionam com o contexto de consciência histórica. Observe-se o destaque a dois desses fatores que se relacionam com a consciência histórica na linha longitudinal, a cultura política e o ensino de história; a consciência histórica articula-se com a cultura política tanto no aspecto da composição do nosso olhar sobre as decisões políticas quanto no que se refere aos projetos de futuro que estão presentes em todos os projetos políticos. A linha horizontal da figura, por sua vez, representa o fluxo temporal articulado pela consciência histórica, do passado ao futuro.

Por fim, resta adicionar que, para Rüsen, a consciência histórica manifesta-se da mesma maneira que a memória, embora os dois fenômenos sejam distintos por vários motivos. A estrutura pela qual essa manifestação ocorre é a narrativa, o relato. O diferencial de um relato no qual a consciência histórica se expressa, além da condição de representação narrativamente estruturada do passado, é o fato de portar significado e sentido, estruturar as representações do passado e explicar os padrões de desenvolvimento no tempo, dando sentido para o presente e permitindo expectativas de futuro.

Nos termos do autor,

[...] as sequências temporais especificamente evocadas no passado aparecem como um padrão para sequências temporais, as quais também tornam compreensíveis as sequências temporais contemporâneas. Desta forma, o sentido da história deriva do que é rememorado do passado como determinante essencial, ao mesmo tempo transcendendo-o, no que sintetiza o presente e o futuro num conceito englobante de tal sequência temporal. A consciência histórica articula tais sequências temporais ao “relatar” o processo rememorado de mudança temporal no passado; em outras palavras, expressa-o narrativamente (Rüsen, 2001b, p. 6)².

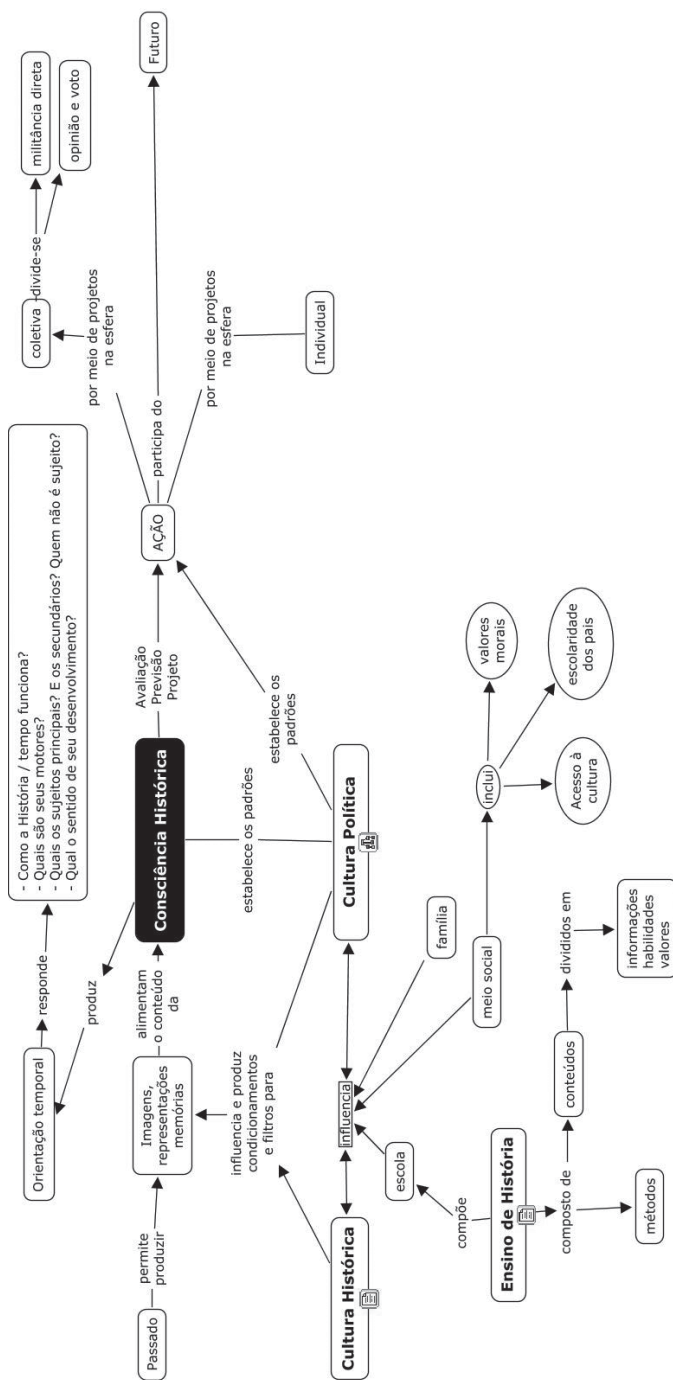


Figura 1 - Mapa conceitual da consciência histórica Fonte: autor, usando Cmap Tools versão 5.03 Lite.

O modelo clássico de narrativa que promove a orientação temporal, portanto empiricamente útil à identificação e análise da consciência histórica, é o de relatos com início, meio e fim, cujo sentido e significado sugerem ou impõem implicitamente uma *moral da história*. No que se refere ao conteúdo, essas narrativas remetem a uma experiência passada, e motivam a decisão e a ação a partir das legitimações que produzem. Entretanto, Rüsen adverte que o mundo da cultura está pleno de outros produtos que se referem ao passado ou ao tempo e não se apresentam como histórias completas, como é o caso das *abreviações narrativas*, ou seja, palavras, termos ou símbolos que evocam histórias inteiras.

Rüsen (2001b) lista 4 tipos de geração ou constituição (Rüsen, 2007, p. 48) de sentido histórico. Percebe-se que o autor avançou, desde textos anteriores, da ideia de quatro tipos de consciência histórica (Rüsen, 1992) para 4 tipos de geração de sentido histórico. Em que pesem as dificuldades de trabalhar com traduções, é notório o deslocamento de significado que desencoraja que pensemos que existem consciências inteiras dedicadas a uma só característica distintiva dos atos de atribuição de sentido ao tempo. Por outro lado, se mantém o termo *tipo*, evocando a inspiração weberiana da ideia de *tipo ideal*, que por sua vez esclarece ainda mais a condição de modelo teórico do quadro. Assim, que um sujeito que pense e aja, por exemplo, apenas criticamente, é uma ficção do estudioso para melhor explicar suas ideias, e não um indivíduo concreto com o qual se possa esbarrar no cotidiano.

Os quatro tipos de geração de sentido histórico são o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético³. Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estádios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica *superação* dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se sim, com momentos históricos em que foram ou são predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos. Por outro lado, quando pensamos junto com Agnes Heller⁴ sobre a consciência histórica em perspectiva histórica, imaginamos que algumas possibilidades de pensamento e de geração de sentido só vão ser possíveis a partir de determinadas condições. Por exemplo, só podemos pensar em realmente dispensar o tipo tradicional nas escolhas cotidianas quando surge a possibilidade de imaginar o universo sem um deus personalizado, onipotente e onipresente. Ao mesmo tempo, o esforço especulativo de imaginar o desenvolvimento histórico da consciência histórica nos permite refletir sobre contextos, mecanismos e estratégias de pensamento que deram à consciência histórica os componentes de sua feição no passado e na atualidade.

O trabalho de identificar, recolher e colocar sob análise as representações empíricas da consciência histórica começa com a importante referência das narrativas que interferem sobre o sentido e o significado de sociedades e grupos no

tempo. O que propomos a seguir é um breve panorama de ângulos de enfoque do fenômeno abrangido pelo conceito de consciência histórica na pesquisa. Esses ângulos significam formas de abordar a narrativa como expressão da consciência histórica, desde o estímulo à produção das próprias narrativas pelos sujeitos até a identificação do tipo de decisão que os juízos morais produziriam, baseados em narrativas de situações hipotéticas ou reais, ou ainda as interpretações de narrativas ou a expressão de opiniões sobre situações presentes que expressem a leitura de grandes narrativas ou narrativas subsidiárias.

A Consciência Histórica em Levantamentos Estatísticos

O ambicioso projeto *Youth and History*⁵ (Angvik; Borries, 1997) tem sido o modelo para os levantamentos de dados sobre a consciência histórica, baseados em extensos questionários aplicados a milhares de sujeitos, como amostras de populações, para avaliar as suas relações com o tempo. É claro que os objetivos e resultados do projeto na Europa dos anos 1990 foram bem mais amplos que o levantamento de dados sobre consciência histórica, e estão vinculados aos objetivos geopolíticos e questões identitárias da construção contínua da Comunidade Europeia. Isso não tira a condição de grande modelo que esse projeto tem para os pesquisadores do tema.

Esse tipo de estudo parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica por meio de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas⁶, narrativas abreviadas, que peçam interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos respondentes.

Grandes levantamentos exigem que as respostas dadas sejam traduzidas numericamente. Para isso, a escala de Likert ou escala de atitudes está entre as soluções mais interessantes, pois permite que o respondente marque sua concordância ou discordância, graduada em 5 níveis (discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo, concordo plenamente), com as sucessivas afirmações do questionário. Essas respostas são traduzidas numericamente gerando médias e outras sínteses estatísticas que possibilitam visualizar um quadro geral representativo para cada questão.

Desde 2006, uma equipe de pesquisadores brasileiros, argentinos e uruguaios, que o autor integra, procurou adaptar o questionário europeu para as realidades sul-americanas, e aplicar esse questionário em algumas amostras como um projeto piloto. Essa investigação foi inicialmente intitulada *Jovens brasileiros e argentinos diante da história*⁷, e depois se integrou o Uruguai e passou-se a chamar, mais simplesmente, o projeto de *Jovens e a história*. Na tabela a seguir, concentramos as categorias de questões do instrumento adaptado que se referem a componentes da consciência histórica, sem esquecer que o questionário dos alunos envolve também uma série de perguntas para identificação social e cultural do respondente, bem como várias outras sobre a realidade do ensino e da aprendizagem de história na escola.

Componente da consciência histórica	Questões
Formas da história - gosto e confiança.	Quais formas em que a história aparece que mais te agradam / em que você mais confia? (Livros escolares, documentos e outros vestígios, romances históricos, filmes, novelas e minisséries, documentários na televisão, falas dos professores, falas de outros adultos, museus e lugares históricos)
Grau de interesse por períodos e recortes espaciais e temporais da história.	- períodos da história geral. - temas da história (vida cotidiana, reis, rainhas e outras pessoas importantes, aventureiros e grandes descobridores, guerras e ditaduras, culturas de países distantes, formação das nações, desenvolvimento da democracia, interferência do homem no meio ambiente, desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio, história de assuntos específicos, história da sua família. - espaços de desenvolvimento da história (do local ao mundial).
Identificação e interpretação dos fatores de mudança temporal.	- O respondente avalia cada um dos fatores a seguir quanto a influência que tiveram na vida das pessoas na história mais recente e nos próximos 40 anos: Invenções técnicas e mecanização, movimentos e conflitos sociais, reis, rainhas e personagens politicamente destacados, reformas políticas, fundadores de religiões e chefes religiosos, desenvolvimento da ciência e do conhecimento, guerras e conflitos, interesses econômicos e concorrência econômica, filósofos, pensadores e outras pessoas instruídas, revoluções políticas, problemas ambientais e migrações.

Componente da consciência histórica	Questões
Cultura histórica e posicionamento diante de narrativas ou abreviações narrativas.	- O respondente avalia informações referentes à Idade Média, ao período da colonização da América, à Revolução Industrial e ao papel de Adolf Hitler. Hitler expressa mais claramente uma “abreviação narrativa” que condensa imagens, histórias e valores que revelam muito sobre a cultura histórica e política de quem opina sobre o personagem.
Valores pessoais.	Que importância tem para você o seguinte: Família, amigos, passatempos/ meus interesses pessoais, o meu país, o meu grupo étnico, dinheiro e riqueza, minha fé religiosa, democracia, liberdade para todos, paz a qualquer custo, solidariedade com os pobres do meu país /de outros países, bem estar e segurança social, proteção do meio ambiente.
Percepção do sentido do desenvolvimento temporal.	São apresentadas representações gráficas do desenvolvimento histórico, para que o respondente escolha apenas uma: as coisas geralmente mudam para melhor / não mudam / mudam para pior / tendem a se repetir / vão de um extremo a outro / acontecem sem nenhum sentido.
Interpretação da vida coletiva no passado e no futuro / projeção do futuro pessoal / preservação para o futuro.	O sujeito deve avaliar afirmações sobre como pensa ter sido a vida no seu país nos últimos e nos próximos 40 anos: pacífica, explorada por estrangeiros, próspera e rica, democrática, poluída, agitada por problemas entre ricos e pobres e agitada por conflitos políticos. Deve avaliar ainda afirmações sobre a sua própria vida daqui a 40 anos. Em outra questão, deve fazer uma escolha sobre qual tipo de patrimônio natural ou histórico preferiria preservar caso todos estivessem em risco e só fosse possível salvar um.
Interpretação histórica das estruturas sociais.	Seis alternativas à questão “por que algumas pessoas são pobres e outras são ricas?” são dadas ao respondente para marcar em que grau concorda com elas. Todas referem-se ao passado.

Componente da consciência histórica	Questões
Relação com o outro, o culturalmente distinto de nós / solidariedade social.	Essa categoria é coletada com as respostas a duas questões, sobretudo: qual a importância que se dá a argumentos quanto a uma hipotética disputa territorial com um país vizinho, e sobre quem deveria pagar (ou se deveria haver pagamento de) indenizações a negros e índios caso reivindicassem uma reparação pelos danos que sofreram por ação do Estado Nacional no passado.
Pertencimento a uma unidade político territorial principal / nação.	Além da questão sobre a disputa territorial com um país vizinho, o respondente fornece dados sobre essa categoria avaliando afirmações gerais sobre a definição e as origens da nação/país, sobre o MERCOSUL e sobre a relação entre Brasil e Argentina.
Modelos pessoais (heróis ou pessoas importantes).	O estudante responde se conhece ou não determinados personagens históricos do século XIX, sendo que há uma lista de 7 deles para cada um dos países envolvidos na pesquisa.
Posicionamentos políticos diante do regime político, questões polêmicas da atualidade, traumas da história recente.	Três questões abordam essa categoria: a primeira é sobre definições de democracia, a segunda sobre as consequências dos regimes militares em cada um dos países e a terceira sobre propostas polêmicas que o aluno deve decidir se apoiaria ou não com seu voto.

O aproveitamento dos dados coletados é feito com softwares de estatística, através dos quais são produzidas as médias para cada questão e são cruzadas questões entre si, definindo, por exemplo, um perfil (por exemplo, *alunos politizados*, ou *de escolas particulares*, ou ambos combinados), verificando-se como os alunos com esse perfil respondem a algumas das questões referentes a ensino – aprendizagem de história, consciência histórica e cultura política.

Outro levantamento quantitativo interessante sobre consciência histórica é o estudo de Cosse e Markarian (1994), intitulado *Memorias de la Historia*. Do mesmo modo que o projeto *Youth and History* e do projeto que o adapta a realidades do MERCOSUL, a pesquisa das historiadoras uruguaias está motivada em perguntas referentes à identidade coletiva diante de processos de deslocamento, por conta de mudanças vinculadas aos processos de globalização intensificados nos anos 1990, principalmente. A diferença é o âmbito, que neste caso é nacional. Com um desenho metodológico próprio, sustentado nas

enquetes de opinião pública e resultados obtidos pela participação percentual de cada resposta no conjunto da pergunta, o estudo debruçou-se sobre as características da aprendizagem histórica e suas relações com a identidade nacional uruguaia, a partir das lembranças e opiniões dos sujeitos – adultos – que passaram pelo sistema educativo do país.

Teoricamente, o estudo assume a teoria da consciência histórica por meio da referência a Rüsen (1992) e Heller (1993), mas trabalha também com os conceitos delimitados por termos como nacionalismo e identidade cultural (Benedict Anderson, Eric Hobsbawm e Stuart Hall) e imaginário social (Bronislaw Baczko), além de memória (Pierre Nora). Com esse arsenal teórico, a investigação por meio de enquetes tem a vantagem de trabalhar com amostras representativas do todo social (ao contrário do *Jovens e a história*, que trabalha com estudantes de uma faixa etária e professores de história), o que permite estabelecer as articulações entre as opiniões dos sujeitos e seu pertencimento a diferentes faixas de idade, classe social e partido político. Este último item é decisivo no Uruguai, que contou com uma antiga e estável estrutura bipartidária por mais de um século e meio, que se completou com a construção do *Frente Amplio*, frente partidária de centro-esquerda.

Além de realizar um balanço sobre as lembranças dos sujeitos sobre sua escolarização em história, o estudo levantou as relações dos uruguaios com o tempo, identificando elementos importantes para a caracterização da consciência histórica, como a identificação do período e do personagem mais admirado da história nacional, ou a maneira como os entrevistados identificam e valorizam um acontecimento como fato histórico. A constância da estrutura partidária uruguaia permitiu que a maior parte das respostas ao questionário fosse analisada segundo o voto dos depoentes, que acaba por identificar a posição do indivíduo dentro de sujeitos históricos coletivos, e permite ao pesquisador delinear tanto as características como as motivações para a ação dos apoiadores de cada um dos partidos políticos do país.

A Consciência Histórica em Pesquisas Qualitativas Baseadas em Instrumentos de Interação Personalizada

Do macro ao micro, a entrevista com os sujeitos escolhidos a partir de determinados critérios permite que se adicionem questões ou outras estratégias que permitam que o depoente produza um tipo especial de narrativa: os relatos sobre a própria experiência de vida e a elaboração de interpretações do tempo que são inerentes a eles. Esse tipo de evidência empírica permite a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica para a análise e caracterização de como cada sujeito significa o tempo e o seu tempo. É o que faz Caroline Pacievitch (2007) em sua dissertação de mestrado. Parte de seus dados de pesquisa são embasados em entrevistas com professores de história escolhidos a partir de contatos prévios, considerando a diversidade de trajetórias pessoais entre eles.

Os entrevistados preencheram fichas com seus dados pessoais, envolvendo a vida familiar e profissional. A partir disso, a autora realizou diversas sessões de entrevista com cada um deles, coletando suas narrativas de história de vida (primeiro material de análise, no qual a pessoa já aplica os modos de geração de sentido histórico de acordo com seus interesses e possibilidades) e, posteriormente, solicitando exercícios de articulação entre a história pessoal e a história mais ampla, e de articulação entre passado, presente e futuro nessas histórias. Os participantes foram solicitados a mencionar histórias e processos históricos significativos para seu trabalho, como professores de história e sua vida em geral. O roteiro da entrevista também envolve o aspecto da ação do sujeito e seus resultados: nessas representações se condensam e traduzem as concepções referentes ao tempo, construídas, praticadas e reconstruídas.

Dois grandes estruturas teóricas foram utilizadas para a análise das entrevistas: o quadro dos modos de geração de sentido histórico (tradicional, exemplar, crítico e genético) de Rüsen (2001b) e o quadro de configurações temporais com as quais as pessoas se relacionam para a produção das suas narrativas (história passada, passado histórico, idade passada presente, história presente, presente histórico, idade presente-presente e idade futura-presente), de Agnes Heller (1993). Com essas estratégias foi possível levantar elementos para refletir sobre as formas de orientação utilizadas pelos depoentes.

A síntese dos resultados indica o seguinte: a forma de geração de sentido predominante nesse grupo é a genética, que articula as demais. Seguem-se, pela ordem, o modo crítico e o exemplar, sendo que o tradicional praticamente não é verificado. Entretanto, o fator religioso e sua participação na construção de sentidos, para a maioria dos entrevistados, são um indicador da possível permanência de um fator tradicional da consciência histórica, que é a fé em algo transcendente e na interferência desse transcendente na história. Essa constatação exige que pensemos de outra forma as perspectivas que imaginam que a tradição tem seu espaço reduzido ou anulado na modernidade e nos sujeitos com acesso às conquistas intelectuais dessa modernidade. Ou – como hipótese – trata-se exatamente da perspectiva pós-moderna em que o *isso-OU-aquilo* perde espaço para o *isso-E-aquilo* em novas configurações que não excluem elementos tradicionais de pensamentos, objetivos e práxis modernas. O que parece específico desse tipo de sujeito (professores graduados em história), a confirmar com pesquisas em outros contextos regionais e culturais, é a configuração de conhecimento histórico, motivações transcendentais e utopias políticas na articulação das interpretações do tempo e elaboração de ações na vida prática. Militância pela transformação social é uma pressão que todos sentem, como uma espécie de marca de identidade do ofício, e a ela alguns respondem mais ativamente do que outros, mas o dado comum é que todos consideram que seu trabalho – ensinar bem história – é uma militância de transformação social significativa.

Vanessa Tavarnaro (2009), por sua vez, trabalhou com 86 entrevistas escritas de alunos do 5º ano do curso de Direito da Universidade Estadual de Ponta

Grossa, perguntando-lhes, entre outros temas, sobre as cotas raciais para ingresso ao ensino superior, sempre sugerindo o viés histórico para a composição do posicionamento de cada formando sobre o assunto. Nesse caso, um dos objetivos foi comparar as características da consciência histórica de pessoas com formação universitária, mas cuja formação técnico-profissional na universidade os distingue claramente do grupo anterior de sujeitos, ou seja, os graduados em história. Para isso, recorreu-se, além do quadro dos quatro tipos de geração de sentido histórico de Rüsen (1992, p. 29) “[...] de sua indicação quanto à competência narrativa da consciência histórica, por ele dividida em competência de experiência, competência de interpretação e competência de orientação”. A primeira delas consiste na capacidade de percepção do tempo como composto de três momentos diferenciados e distintos entre si, porém integrados e interferindo mutuamente um no outro. Ou seja, quando o sujeito não é capaz de reconhecer e avaliar claramente o passado, o presente e o futuro, entendendo que, mesmo com o passar dos anos, as situações em geral são essencialmente as mesmas, ou ainda quando não reconhece relações entre elementos nos diferentes momentos do tempo, reconhece-se a falta de competência de experiência. Não quer dizer que o sujeito não seja capaz de conceber os três momentos do tempo, mas sim que essa concepção não introduz diferenças em sua forma de experimentar e agir no tempo. Um exemplo que pode clarear esse quadro é a crítica de diversos analistas quanto ao fato de que boa parte da juventude contemporânea se comporta como se não houvesse passado ou futuro, e que estivéssemos encerrados num presente contínuo.

De um graduado em história se pode até esperar falta de competência de interpretação e de orientação, mas a competência de experiência é constitutiva da sua condição. Em outras formações, todavia, isso não está garantido, e é o que Tavarero constata entre uma minoria dos seus respondentes: dezoito deles têm uma concepção rudimentar da história, e não logram articular o passado e o presente, ou, em outros termos, perceber o presente como síntese de múltiplos acontecimentos e forças com origem num tempo anterior ao nosso. Essa condição é o principal elemento que leva os sujeitos dessa pesquisa a rejeitarem a política de cotas: uma vez que não se reconhece os efeitos da escravidão e das práticas discriminatórias daí resultantes no presente, não se consegue enxergar razão para uma política compensatória ou reparatória para a população negra.

Os resultados parecem indicar que há uma relação (embora não uma identificação), por exemplo, entre a falta ou a deficiência de competência de experiência e o tipo tradicional de geração de sentido histórico. Num momento em que a história vivida tivesse outras características, o tipo tradicional atribuiria a necessária competência na relação com o tempo, mas em uma sociedade pós-moderna em acelerada transformação e com relações complexas entre legitimação, produção de sentido, projeções de futuro, ele é evidentemente deficitário. Porém, como veremos adiante, não se encontra sujeito, em nenhuma pesquisa empírica, que sustente seu pensamento, exclusiva ou mesmo predom-

minantemente, sobre o tipo tradicional, com a devida ressalva de que os estudos até aqui dirigem-se a respondentes escolarizados.

Uma outra forma elaborada de interlocução direta com respondentes é o grupo focal. Essa foi uma das técnicas utilizadas por Marcos Roberto Kusnick (2008), interessado, entre outros elementos, em conhecer os conceitos e características da história para alunos de ensino médio. A base teórica do estudo, além da teoria da consciência histórica, condensou-se na teoria das representações sociais, sobretudo em autores como Moscovici. Com isso, o autor colheu dados nos grupos focais, que permitiram classificar em vários eixos do sentido de *história*, o núcleo central e as representações periféricas ou secundárias dos alunos. As perguntas motivadoras da discussão dos grupos foram referentes a como os participantes imaginavam e definiam história, e como imaginavam o mundo há 50 anos e daqui a 50 anos.

A análise dos dados baseou-se na retomada dos dados, a partir dos quais se produziu um conjunto de categorias e subcategorias organizadas em dois eixos: *ideia de história* e *sentido da história*. No preenchimento do quadro assim elaborado, o autor buscou o epicentro de cada uma das discussões, conceitos expressos em termos recorrentes, capazes de dominar o debate, a partir dos quais as demais ideias derivavam, ligavam-se ou submetiam-se. Em suma, a ideia mais forte dos participantes quanto à história identificava-a com *processo* (apesar da primeira resposta ser sempre *passado*), enquanto a ideia mais importante quanto ao sentido da história expressava-se por falas referentes à *decadência* (embora aí o fator central na discussão fosse *tecnologia*).

Em todos os casos, foram buscados nos sujeitos entrevistados traços distintivos que os pesquisadores julgaram ser importantes na diferenciação das características da consciência histórica. É o caso da faixa etária, da formação profissional (licenciados em história e bacharelados em direito) e do posicionamento diante de questões carregadas de conteúdo e justificativas históricas, como é o caso das políticas afirmativas para negros em universidades públicas, baseadas em parte na ideia de reparação dos males infligidos por conta da escravidão e de séculos de racismo. Através das práticas de geração de sentido de cada um dos entrevistados, expostas nas narrativas recolhidas, tornou-se possível estudar e estabelecer algumas conclusões provisórias sobre os fatores que atuam sobre suas respectivas consciências históricas, o que, por sua vez, participa do acúmulo de reflexões empiricamente fundamentadas sobre o conceito.

A Consciência Histórica na Expressão Escrita

Estudos que buscam metodologicamente a consciência histórica através de produções escritas dos sujeitos respondentes intuem uma relação intrínseca entre linguagem mediada simbolicamente (ou seja, a escrita e a leitura) e os processos de formação e modificação da consciência. O sujeito que escreve cristaliza uma série de operações linguísticas que estão intimamente relaciona-

das com os processos de funcionamento da consciência, e o ato de escrever favorece a organização do pensamento em suas várias formas (planejamento, revisão, seleção, etc.) de um modo que não se verifica tão diretamente quando da comunicação oral. Embora possam existir processos de leitura e escrita de texto que sejam mecânicos e isolados da ação concreta das pessoas, o conceito de letramento avança cada vez mais para a articulação entre a capacidade de ler e escrever e a capacidade de agir no mundo conscientemente com base naquilo que se aprende por meio da leitura e da escrita, aquilo que Rüsen chama de competência de orientação, integrante da competência narrativa. Essa tendência geral vem confirmando a validade dessa estratégia metodológica no estudo empírico da consciência histórica.

O estudo de doutorado de Maria Lima Dias (2007) partiu da hipótese de que a aprendizagem da escrita (mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores) está associada com o desenvolvimento da consciência histórica. A investigação enfrentou o desafio de estimular alunos do ensino fundamental (5ª e 8ª séries) a lidar com a interpretação do presente (no caso, um ato de discriminação racial entre jogadores de equipes diferentes em uma partida de futebol, amplamente noticiada à época) por parte dos alunos, em textos que escreveram, e a discussão da profundidade temporal desse evento no presente, conduzindo à reescrita dos textos iniciais. A situação proposta para o trabalho dos alunos foi rica pela capacidade de mobilizar tanto elementos históricos (a escravidão e o racismo) quanto elementos mais imediatos de identidade nacional (porque o acusado de discriminação participava, no momento, de um time de futebol argentino jogando contra um time brasileiro), e ainda um aspecto de julgamento moral, um dos resultados típicos do funcionamento da consciência histórica. Após uma primeira escrita, a dinâmica da pesquisa proporcionou a ampliação da reflexão linguística e histórica, dialogando com os alunos autores, aportando novos elementos (como textos e informações atinentes ao tema) e possibilitando a reescrita do texto. Nessa reescrita foi possível perceber as formas pelas quais os alunos reestruturaram seus textos iniciais, tanto no que se refere a estratégias de comunicação quanto de decodificação e negociação de informações e ideias novas. O estudo dos textos produzidos por alunos foi feito com base em um quadro de categorias organizadas nos três eixos temporais, passado, presente e futuro, e nos modos de dizer e de produzir sentido usados pelos sujeitos. Foi a análise dessas estratégias que, mais de perto, permitiu a análise dos elementos e dos deslocamentos da consciência histórica dos alunos. Ao exercitar sua competência narrativa, cada aluno revelava suas formas de conceber e se relacionar com o tempo.

José Machado Pais (1999) é o coordenador de outro estudo cuja base empírica está na produção textual de alunos. Tendo sido coordenador português do projeto *Youth and History*, Pais vislumbrou nessa alternativa metodológica a possibilidade de ampliar e aprofundar os importantes quadros de dados que o projeto quantitativo forneceu; daí a sua supervisão ao estudo de Figueiredo e Silva, que selecionou alguns dos temas do *Youth and History* para colher composições escritas de alunos de escolas portuguesas sobre os mesmos.

A análise dos textos solicitados foi feita por meio de quadros que condensavam, nas colunas, as categorias e subcategorias identificadas, seus componentes e a transcrição de unidades de contexto (exemplos textuais que permitiam identificar a construção das próprias categorias e subcategorias). Após isso, os quadros encontrados puderam ser visualizados com a produção de esquemas que mapeavam todo o conjunto de representações e atitudes indicadas pelos respondentes. No que se refere, por exemplo, ao tema da projeção de futuro, pessoal e coletivo, os pesquisadores encontraram dois grandes grupos de representações, as pessimistas e as otimistas; entre as otimistas, verificaram ser comum o recurso à argumentação com o uso do presente como parâmetro indicador da melhoria futura. Esse grupo dividia-se entre os ativistas e os individualistas. Os pessimistas, por outro lado, dividiam-se entre fatalistas e céticos.

Esse conjunto de recursos metodológicos permitiu a Pais e equipe enfrentar uma das limitações da pesquisa quantitativa, ou seja, ser capaz de dar um retrato confiável sobre as situações em foco, mas ter pouco a afirmar sobre suas características mais íntimas e sobre suas causas. Pode-se dizer que, principalmente no que se refere à caracterização detalhada do quadro que se descobriu quantitativamente, a pesquisa em tela foi eficiente em alcançar seus objetivos.

Modos de Geração de Sentido Histórico em Situações Simuladas de Decisão Moral

Em 1992, em espanhol, e em 2004, em inglês, Rüsen propôs uma narrativa modelar para expor seus quatro modos de geração de sentido histórico, para daí desenvolver uma reflexão sobre o desenvolvimento ontogenético, a estrutura narrativa e a função moral da consciência histórica. Resumidamente, a narrativa traz um caso em que duas famílias escocesas são ligadas por um pacto ancestral de honra devido a uma dívida: uma das famílias teria tido seu herdeiro salvo da morte certa, quando bebê, pela ajuda da outra família. Crescido, o bebê salvo recupera o patrimônio de sua família e estabelece um juramento, gravado na pedra de seu castelo, em que promete apoio a qualquer membro da outra família, a qualquer tempo, mesmo se o solicitante tivesse cometido um crime hediondo. Bem, Rüsen propõe a hipótese: caso hoje você fosse um descendente da família *endividada* e batesse na porta de seu castelo um descendente da outra família, tendo cometido um crime e pedindo sua ajuda para esconder-se da polícia, e conhecendo o pacto ancestral, o que você faria? As respostas possíveis tendem a identificar a ação, no pensamento, de quatro formas de geração de sentido: acolher o criminoso por se sentir obrigado pelo pacto (modo tradicional), acolher o criminoso e justificar que você está respondendo a um princípio geral de que as pessoas se ajudam em momentos de dificuldades, exemplificado na narrativa ancestral (modo exemplar), rejeitar o auxílio por considerar o pacto uma lenda ou mito que não merece crédito, ou afirmar que as novas estruturas legais tornam inválidos os antigos contratos (modo crítico) ou, enfim, convencer o criminoso a

se entregar às autoridades, considerando a grande mudança que houve desde o pacto até a atualidade, e arranjar-lhe o melhor advogado disponível, mantendo a solidariedade, mas não pelas razões pré-modernas do pacto, mas por motivos enraizados na atualidade (modo genético).

Essa narrativa foi inspiração para que pensássemos que estabelecer narrativas para que os respondentes tomassem decisões hipotéticas em relação a elas poderia constituir um importante instrumento metodológico a auxiliar nas pesquisas empíricas sobre a consciência histórica.

O estudo já citado de Pacievitch construiu um instrumento complementar, além das entrevistas e questionários quantitativos, composto de três narrativas diferentes com quatro alternativas de decisão em cada uma, alternativas essas representando os quatro modos de geração de sentido histórico. As narrativas dizem respeito, respectivamente, a formas de mobilização política, a relações entre ciência histórica, espaço público e religião, e a terceira a tradições familiares e sociais. Além das quatro respostas fechadas, havia espaço para que os sujeitos escrevessem uma quinta resposta se considerassem que nenhuma das alternativas disponíveis expressava suficientemente a sua opinião. Esse instrumento possibilitou uma análise prévia dos respondentes, permitindo tanto a seleção de sujeitos para a entrevista quanto um parâmetro inicial para o estudo dos dados obtidos pelo conjunto dos instrumentos de investigação. Não se trata de um instrumento classificatório, que permita encaixar os sujeitos nos tipos de geração de sentido de modo mecânico, até porque não houve indivíduo que marcasse sempre a resposta referente ao mesmo tipo. A função que esse instrumento cumpriu foi a de *controle* dos depoimentos, indicando coerências e incoerências, e, geralmente, levando o pesquisador a fazer outras reflexões que destoassem das suas primeiras conclusões, diante das dúvidas proporcionadas. Assim, a pesquisadora obteve um recurso a mais para o rigor e o enriquecimento de seu estudo.

Rodrigo Eidam (2009) experimentou um recurso parecido ao adaptar a história citada por Rüsen à realidade de seus entrevistados, imigrantes alemães e seus descendentes em duas colônias no sul do Paraná. Eidam notou que, numa das colônias, uma postura aferrada de defesa da identidade alemã, tal como era concebida pelo imigrante (inclusive com o apoio aberto a Hitler e ao nazismo), gerou condições para que o grupo fosse reprimido pela ditadura de Vargas durante a Segunda Guerra Mundial, vindo a desagregar-se completamente depois desse período. Em outro caso, uma postura de maior negociação com as autoridades e os brasileiros nativos permitiu uma melhor análise do momento em que viviam, e ações adequadas ao contexto, de modo que puderam sobreviver à onda nacionalista do varguismo e prosperar economicamente, mantendo a colônia até hoje, ainda com uma postura de preservação da cultura e da língua alemã. Pareceria, numa análise inicial, que os colonos, no primeiro caso, se aproximaram mais dos tipos tradicional e exemplar em suas interpretações do mundo e tomada de decisões, e não sobreviveram como grupo aos processos de modernização brasileira. Enquanto isso, os colonos no segundo caso mani-

festaram o tipo genético de geração de sentido e conseguiram sobreviver e prosperar como grupo. Todavia, ao responder hipoteticamente a uma narrativa como a das duas famílias citada por Rüsen, os colonos do primeiro grupo tendem a responder de modo mais crítico, enquanto os do segundo grupo tendem a responder de modo mais tradicional. O instrumento permitiu, então, duvidar e complexificar a explicação que estava em construção, além de somar evidências à teoria de que os modos de geração de sentido histórico não constituem necessariamente etapas de desenvolvimento cognitivo (pelo menos não só), mas estratégias diferentes ou respostas diferenciadas a ambientes específicos, convivendo no mesmo indivíduo ou grupo culturalmente homogêneo.

No já mencionado estudo de Tavamaro (2009), o instrumento central para alunos concluintes do curso de direito era simular a condição de juiz e deferir ou indeferir um pedido de suspensão da política de cotas para o caso específico do impetrante, candidato do concurso vestibular não cotista que teria pontuação para conseguir uma vaga universitária, não fosse a reserva de vagas para candidatos negros. Os sujeitos deveriam fundamentar sua decisão com base em uma análise histórica e social. Mobilizados pela decisão, expunham na sua fundamentação por escrito elementos que permitiam verificar como haviam significado o tempo e reunido elementos para argumentar, deixando transparecer tanto seus tipos de geração de sentido histórico quanto sua representação social sobre a convivência entre os diferentes grupos no país, bem como suas projeções de futuro. Uma das contribuições mais importantes do estudo foi notar que existe uma tendência de descolamento entre a capacidade de perceber e interpretar o passado, e a capacidade de tomar decisões em consonância com esse sentido construído. Em outros termos, muitos dos alunos que reconheciam os efeitos sociais e econômicos danosos da escravidão e do racismo para as populações negras no Brasil, não decidiam em favor desses grupos na situação simulada em que atuavam como juizes. Isso aponta, por um lado, para o fato de que outros elementos interferem entre a interpretação e a ação, que necessitariam de mais estudos para identificar e compreender. Por outro lado, pode ainda indicar que o instrumento não chegou a expor exatamente a interpretação do sujeito, mas apenas um simulacro que ele preferiu – consciente ou inconscientemente – expor ao pesquisador. De qualquer modo, esse tipo de dúvida não existia antes da aplicação do instrumento, o que mostra que ele cumpriu o papel de fazer falar a empiria, de modo que o nível da pergunta original se alterasse.

Defendemos a hipótese de que a decisão é o momento condensador da consciência histórica, mesmo em situações simuladas. É em torno da necessidade de decidir, ou de influenciar decisões, que se desenvolve a narrativa que revela as características e elementos da consciência histórica dos indivíduos e grupos.

Considerações Finais

Este texto procurou defender a necessidade das pesquisas empíricas, de modo a testar e aprofundar os quadros teóricos que derivam do conceito de consciência histórica. Dizendo de outro modo, as pesquisas empíricas são o

próximo passo necessário para aprofundar o conhecimento do que é e como funciona a consciência histórica; por exemplo, os modos de geração de sentido histórico não parecem ser uma escala evolutiva, na qual a passagem a um novo nível significa o abandono do uso dos modos anteriores, mas um conjunto de estratégias de *sobrevivência* identitária e de projetos de futuro; entretanto, parecem ser cumulativas, isto é, quem domina os modos mais complexos também usa os mais simples; quem só domina os modos mais simples não tem como alternar suas gerações de sentido entre os quatro modos. As experiências têm mostrado, portanto, que não se trata de formas de consciência histórica – ou etapas – mas modos, possibilidades, estratégias, que não só podem como frequentemente convivem nos sujeitos pesquisados.

As duas grandes perspectivas de investigação, quantitativa e qualitativa, são dotadas de vantagens e limitações, o que indica a necessidade de desenvolvimento não só de pesquisas, mas de conjuntos articulados de pesquisas que explorem os benefícios de cada perspectiva.

A perspectiva quantitativa nos permite alcançar as dimensões estatísticas de diversas características da consciência histórica em diferentes populações. Permite também a análise comparada desses elementos em realidades interculturais, como países próximos ou distantes, e entre continentes (por exemplo, Europa e América do Sul, que já se esboça como possível diante dos dados europeus dos anos 90 e dos dados da pesquisa sul-americana que desenvolvemos, ainda como projeto piloto), e ainda a comparação entre diferentes grupos dentro de um mesmo país, como, por exemplo, os jovens de escolas de periferia e os jovens de bairros centrais mais favorecidos. A perspectiva qualitativa, por sua vez, é a que permite maior aprofundamento e experimentação dos quadros teóricos. A combinação de ambas (como se verifica, por exemplo, no livro de Pais), somente possível através de grupos de pesquisa com ação colaborativa e integradora, associa os benefícios de abordagens extensivas e intensivas do objeto. Isso impõe uma demanda político-científica que é preciso atender e desenvolver continuamente.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Essa perspectiva tem pouca liquidez no contexto acadêmico atual, mas não é indefensável. Sobretudo pensando em termos antropológicos, é possível conceber estruturas das relações humanas que, mesmo sendo substancialmente diferentes de uma sociedade para outra, correspondem a categorias de fenômenos que se repetem apesar da diversidade, a exemplo de estabelecimento de relações de parentesco ou a existência de tabus. Embora não se possa falar, a rigor, em estruturas genéricas inerentes ao ser humano, é possível pensar em estruturas tão frequentes que se aproximam dessa condição, ainda que não coincidam com ela.
2. Tradução do autor.

3. Ver explicação detalhada em Rüsen, 2007, a partir da página 48.
4. Veja-se sobretudo o Capítulo 1 do livro *Uma Teoria da História*, já citado acima.
5. Disponível em: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/HOMEPAGE.HTM>. Vide referências.
6. Por exemplo: “Suponha que Terranova foi ocupado pelo nosso país de 1500 a 1900. De 1900 até hoje, Terranova foi ocupada pelo país B. Nosso país quer Terranova de volta e apresenta argumentos. Que importância você dá aos seguintes argumentos...”
7. Financiado pela Fundação Araucária de apoio à pesquisa do Paraná.

Referências

- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von (Orgs.). **Youth and History**: a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Disponível em: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/HOMEPAGE.HTM>. Acesso em: 16 fev. 2010.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.
- COSSE, Isabela; MARKARIAN, Vania. **Memorias de la Historia**: una aproximación al estudio de la conciencia nacional. Montevideo: Trilce, 1994.
- DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre Língua Escrita e Consciência Histórica em Produções Textuais de Crianças e Adolescentes**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- EIDAM, Rodrigo. **O Processo Pedagógico e a Formação do Imigrante Alemão nas Colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum (Paraná)**. Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- HELLER, Agnes. **Uma Teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- KUSNICK, Marcos R. **A Filosofia Cotidiana da História**: uma contribuição para a didática da história. Ponta Grossa, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.
- PACIEVITCH, Caroline. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História**. Ponta Grossa, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.
- PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.
- RÜSEN, Jörn. El Desarrollo de la Competencia Narrativa en el Aprendizaje Histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.
- RÜSEN, Jörn. A História Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. **História**: questões e debates, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: narrative, structure, moral function and ontogenetic development. In: SEIXAS, Peter (Org.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. P. 63-85.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001a.

RÜSEN, Jörn. **What is Historical Consciousness?**: a theoretical approach to empirical evidence. Trabalho apresentado no CANADIAN HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN AN INTERNATIONAL CONTEXT: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, 2001b. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

TAVARNARO, Vanessa. **Representações de Justiça dos Alunos do 5º Ano do Curso de Direito da UEPG a partir da Análise do Sistema de Cotas Raciais**. Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

Luis Fernando Cerri é bacharel e licenciado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, investigando o campo da Didática da História.

E-mail: lfcronos@yahoo.com.br



Abordagens Históricas Sobre a História Escolar

Circe Fernandes Bittencourt

RESUMO – Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. O artigo aborda as pesquisas sobre a história do ensino de História desenvolvidas nos últimos anos sob diversas perspectivas e problemáticas. O objetivo é apresentar, a partir dos problemas colocados pelos pesquisadores, as pesquisas sobre a história da disciplina em seu percurso de escolarização. Situa a constituição da história do ensino no âmbito das pesquisas sobre o ensino de História, identificando as características dessa linha de investigação e os momentos em que se privilegiam estudos sobre a disciplina em perspectiva histórica. Apresenta dois momentos das pesquisas iniciadas a partir da década de 1980, destacando os fundamentos teóricos e metodológicos, situando-os nas fronteiras entre as pesquisas historiográficas e as educacionais.

Palavras-chave: História escolar. Currículo. Conhecimento Escolar. História da Disciplina. Forma Escolar.

ABSTRACT – Historical Approaches to School History. This article focuses on recently developed researches on the history of teaching History under several perspectives and problems. Starting from the diversity of approaches, our objective is to present the researches on the history of the school subject in its educational trajectory. Initially, we place the constitution of the history of teaching in the field of researches on teaching history, trying to identify the characteristics of this research line and the moments when the study of the discipline under a historical perspective was privileged. Then we present two aspects of the researches started in the 1980s, highlighting their theoretical and methodological foundations, placing them on the borderline between historiographical and educational studies.

Keywords: History. Teaching. Curriculum. School Knowledge. History of Discipline.

A história do ensino de História tem sido objeto de pesquisas conforme levantamento das produções sobre o ensino de história a partir da década de 1980. Os Anais dos encontros sobre o Ensino de História – Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – e dos Simpósios da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), tanto nacionais como regionais, indicam uma permanência do tema dentre as investigações da área¹.

A presença da história do ensino de História como temática de pesquisa a partir dos anos de 1980 tem provocado reflexões sobre as especificidades e delimitações dessa linha de investigação. Thaís Fonseca (2003, 2007) oferece contribuições ao apresentar o *estado da arte* de um campo considerado incipiente de pesquisa, assim como Gatti Júnior (2009) preocupou-se com os procedimentos utilizados na análise e no trato das fontes de pesquisa. Fernando Cerri (2007) apresenta o processo de consolidação da história do ensino de História por intermédio dos referenciais teóricos sobre os quais se ancoram os seus trabalhos e indica perspectivas para futuras pesquisas.

As análises desses autores identificam diferentes abordagens sobre o tema e os desafios que as pesquisas têm enfrentado, proporcionando, desta forma, novos questionamentos em relação à trajetória da história do ensino da História. A partir do mapeamento de diálogos que os pesquisadores estabeleceram com a bibliografia de referência surgem as indagações sobre a inserção do tema em problemáticas que têm permitido subsidiar os estudos. É possível, assim, indagar se as problemáticas que mobilizam as análises, articuladas aos fundamentos teóricos da história do ensino de História, tornam-se aspectos significativos para a compreensão do tema como objeto de investigação junto aos programas de pós-graduação criados depois da reforma dos anos de 1970.

Anteriormente a essa fase dos cursos de pós-graduação no país, foi publicado na Revista de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o artigo *A História no Curso Secundário Brasileiro* de Amélia Domingues de Castro (1955), no qual a autora, professora-assistente da Cadeira de Didática Geral e Especial, apresenta um estudo evolutivo da disciplina no ensino secundário, incluindo-se no debate que então ocorria sobre a cientificidade da História e sua presença nos currículos como estudo obrigatório para a formação intelectual dos alunos (Castro, 1955). Um outro trabalho do período, do professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Guy de Hollanda (1957), *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*, publicado em 1957, mostra o percurso do ensino da História a partir da reforma Francisco de Campos de 1931. Trata-se de um trabalho de Guy de Hollanda em sua condição de professor especialista em História do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão pertencente ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), realizando, então, o histórico sobre os *Programas e compêndios de História* (Hollanda, 1957).

Na década de 1950, período de intensos embates em torno elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), havia uma disputa entre

intelectuais e educadores em torno da criação dos Estudos Sociais que substituiriam a História e a Geografia nos currículos do nível secundário. Os Estudos Sociais eram uma das preferências de intelectuais ligados à denominada Escola Nova, como o caso de Delgado de Carvalho, professor pertencente aos quadros do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação, dentre outras instituições, e muito próximo ao círculo de Anísio Teixeira nas esferas de poder do INEP (Munakata, 2004). Em defesa dessa nova disciplina, Delgado de Carvalho (1970) apresentou um capítulo no livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* sobre a trajetória da História e da Geografia em currículos nacionais e internacionais. O histórico pretendia demonstrar o esgotamento e os limites do ensino de História e de Geografia para as novas gerações, defendendo, nessa perspectiva, a tendência de se efetivar uma síntese das Ciências Sociais por intermédio de uma nova disciplina escolar, os Estudos Sociais.

A retomada de pesquisas sobre a história do ensino de História ocorreu apenas na década de 1980, desta vez no contexto da ampliação dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras, mas novamente relacionadas aos Estudos Sociais. O ensino da História, incluindo as análises sob perspectivas históricas, passou a fazer parte das pesquisas criadas em meio aos debates sobre as reformas curriculares que, então, ocorriam em vários estados do país. Considerando a relação entre reformulações curriculares e as pesquisas sobre o ensino de História e, em particular, sobre a história do ensino de História, a opção, neste artigo, foi a de fazer um balanço da produção a partir desse período com o objetivo de discutir as problemáticas que acompanharam a trajetória de diferentes trabalhos sobre o tema.

A partir desse objetivo central, este texto oferece uma caracterização de um conjunto de pesquisas identificando os diferentes momentos da produção e os *lugares* privilegiados em que tais pesquisas têm sido realizadas. Os momentos significativos de produção são apresentados de forma a articular as problemáticas das pesquisas da história do ensino de História aos referenciais teóricos e metodológicos que as fundamentam, visando identificar as áreas de fronteiras em que elas se situam.

Uma questão inicial que se colocou para a realização da análise foi a de estabelecer critérios de seleção das pesquisas, uma vez que não se tem a pretensão de traçar um estudo exaustivo sobre o tema. Pelo levantamento das publicações constata-se que artigos e a maioria dos livros resultam de dissertações de mestrado e teses de doutorado que, ao lado das demais referências em Anais dos Encontros, estão parcialmente disponíveis em bancos de dados². Mas o tema, muitas vezes, está inserido em estudos mais gerais sobre o ensino de História, em investigações relativas à história dos livros didáticos ou à história dos professores. Existem trabalhos relacionados à história ensinada em diferentes currículos, sobretudo nos processos de reformas educacionais e que, embora enfatizem o presente, acabam por situar vários aspectos da trajetória da disciplina em outros momentos das atuações das políticas públicas. A história do ensino de História, por vezes, se insere em análises de conteúdos específicos, como o caso do

ensino de História da América ou estudos sobre a história dos povos indígenas ou os de origem africana, estudos esses que vêm sendo especialmente abordados depois da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Tendo em vista tais dificuldades para a delimitação dos trabalhos sobre a história do ensino de História, as fontes para essa análise limitaram-se às publicações, a dissertações e teses às quais foi possível realizar uma leitura integral dos textos. É importante ressaltar que o *corpus* foi constituído por uma coleta que possibilitasse uma amostragem significativa, considerando o período em que se constitui e se expande a área da pesquisa do ensino de História, sem a pretensão de ser exaustivo. Por esses critérios foram selecionadas 110 produções, assim distribuídas:

TABELA1			
Teses e Dissertações 1988-2009			
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1988	01		01
1989			
1990			
1991	01		01
1992	02		02
1993	03	01	04
1994	01		01
1995			
1996	05	01	06
1997		02	02
1998	01	01	02
1999	01		01
2000	02	01	03
2001		02	02
2002	01	02	03
2003	01		01
2004	01	01	02
2005	02		02
2006		03	03
2007	01	02	03
2008	01	01	02
2009	02	02	04
TOTAL	26	19	45

TABELA2				
Publicações 1988-2009				
ANO	LIVROS	CAP. LIVROS	ARTIGOS	TOTAL
1988		02	01	03
1989				
1990	01			01
1991				
1992				
1993	01		03	04
1994				
1995				
1996		01		01
1997	01	01		02
1998	01	02	05	08
1999	01		03	04
2000	03	01		04
2001	01	01	01	03
2002	01		01	02
2003	02	05		07
2004	02	01	01	04
2005			03	03
2006	01		02	03
2007		06		06
2008		01	01	02
2009		08		08
TOTAL	15	29	21	65

Tendo em vista o conjunto das pesquisas elencadas, deve-se destacar que parte significativa dos livros publicados, assim como alguns capítulos de livros e artigos dos periódicos, corresponde a teses ou dissertações. É possível, também, constatar que tem havido um número significativo de publicações, situação que demonstra uma circulação relativamente ampla das pesquisas⁴.

Pelas Tabelas apresentadas pode-se observar um ritmo constante das pesquisas a partir de 1988 e, pelo levantamento, tendo por base as problematizações, assim como os lugares e seus agentes de produção, identificamos momentos diferenciados nesse percurso. Foi possível situar um momento inicial, entre os anos de 1988 a 1996, com um número ainda limitado de trabalhos, e um outro de crescimento e consolidação, a partir de 1997⁵.

1º Momento das Pesquisas: 1988-1996

As pesquisas sobre a história do ensino de História, que tiveram início na década de 1980, assinalavam a relevância do tema como subsídio para os debates em torno das reformulações curriculares das áreas das Ciências Humanas (Nadai, 1988a).

Os principais temas do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História de 1988 abordavam os problemas curriculares e as reformas do ensino, então em andamento, marcadas pelo esforço de reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas em substituição aos Estudos Sociais introduzidos pela Lei 5.692/1971. Os debates do 1º Encontro representavam a vitória da luta de professores de História e de Geografia, tanto os que atuavam na rede de ensino como os universitários, mas apontavam para outros problemas. Estava em disputa qual História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos. O crescimento e as novas tendências da historiografia, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, proporcionavam novos caminhos para o ensino e ampliava-se o debate sobre os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares, incluindo nas discussões as possibilidades de inclusão das experiências das práticas profissionais nas escolas como forma de subsídio para as reformulações da História escolar (Silva, 1984; Fenelon, 1983).

Os critérios para a seleção de conteúdos e de métodos tornavam-se fundamentais para a elaboração de currículos face às transformações que haviam sido introduzidas a partir da década de 1970, notadamente a presença de um novo público escolar, constituído por alunos provenientes das classes trabalhadoras nas escolas, então denominadas de 1º grau. Colocava-se para os educadores o problema de democratização do ensino, uma vez que nos anos de 1980 era facilmente constatado o malogro de um ensino de qualidade para esses novos setores sociais que chegavam à escola. O fracasso escolar era um tema que colocava em cheque os discursos sobre a escola *para todos*, e os debates travados por educadores, dentre eles Paulo Freire e Darcy Ribeiro, situavam a necessidade de mudanças mais radicais quanto ao que se deveria ensinar e de como ensinar, dentre outros aspectos relativos à gestão escolar. Para a História escolar os aspectos prioritários eram o de redefinir os objetivos da disciplina e os critérios para a seleção de conteúdos históricos, visando atender a um público escolar diversificado (Nadai, 1986).

Os desafios de uma renovação mais radical estavam colocados para aqueles que cuidavam da formação dos docentes e, nesta perspectiva, era urgente o apoio de pesquisas na área do ensino, cabendo destacar que não foi apenas o caso da História, mas igualmente para outras disciplinas que precisavam repensar seu significado na formação das novas gerações (Bittencourt, 2003).

As críticas referentes aos Estudos Sociais se estenderam para a História ensinada nos períodos anteriores aos do regime militar e eram colocados os novos desafios a História a ser introduzida nos novos currículos:

Ciência que estuda o movimento das sociedades, só muito recentemente, seus pesquisadores se deram conta de que tratavam, preferencialmente, da memória oficial, que quase sempre se confundia com a memória política, o que, por si só, não era suficiente para garantir a incorporação de amplos segmentos sociais que vêm procurando a escola, insistindo em seu direito a ela, na construção de sua história e na preservação de sua memória (Nadai, 1988a, p.1).

As críticas à História escolar indicavam os caminhos da pesquisa cuja agenda deveria incluir as abordagens metodológicas, as formas de incorporação das novas linguagens para estudo mais dinâmico dos problemas sociais e a atualização dos professores “[...] face aos avanços da ciência histórica” (Nadai, 1988a, p. 2). Diante dos problemas elencados, passou a se constituir como objeto de estudo a *história tradicional*, como, então, passou a ser denominada a História escolar.

As pesquisas sobre a *história tradicional* problematizavam sua origem e o sentido dogmático com que era revestido seu ensino, permeado de estereótipos e mitos sobre a nação. Havia uma tendência em percorrer a criação dos denominados *conteúdos tradicionais* e *métodos tradicionais* aliados a objetivos que se limitavam a fornecer uma determinada identidade nacional para alunos provenientes de segmentos privilegiados da sociedade (Cordeiro, 1994).

O interesse por investigações sobre a história do ensino de História, é importante destacar, ocorria em outros países indicando um momento de tensões e disputas em torno da História escolar. A valorização do currículo científico, com base nas disciplinas denominadas *exatas*, colocava novos questionamentos aos estudos escolares históricos. E, dentro das problemáticas sobre a permanência das disciplinas das ciências humanas ou sociais nos currículos, indagava-se sobre o significado da História como ampliação do conhecimento humanístico ou como instrumento ideológico de formação política, conforme determinações do poder instituído.

O historiador francês Marc Ferro (1983) destacou, em obra de grande repercussão entre os pesquisadores brasileiros nas pesquisas sobre o ensino de História, a importância da disciplina na constituição de uma memória sobre a nação, centrando suas análises na relação entre História escolar e ideologia. Historiadores preocupados com a produção historiográfica sedimentada no século XIX e início do século XX em torno da atuação do Estado/Nação, dentre eles François Furet (s.d.), detiveram-se na função da história como criadora de uma *genealogia da nação*, expressa, sobretudo, pela História ensinada que se expandia pelas escolas. Parte das pesquisas que se iniciavam sobre o ensino de História teve, então, como referência, premissas defendidas por estes autores franceses, aliando as concepções de ideologia burguesa à ideologia do progresso, e situando as relações entre ensino de História e constituição da identidade nacional. As indagações dos pesquisadores da área centraram-se nas origens do modelo da História escolar que se tornou hegemônico, preocupando-se com as origens da disciplina no século XIX e primeiras décadas do século XX (Nadai, 1988b, 1993; Mattos, 1993; Oliveira, 1993; Bittencourt, 1993).

Para historiadores ingleses, o problema da criação de uma historiografia sobre o *fenômeno nacional* também ganhou expressão, sendo um dos referenciais Eric Hobsbawm que, juntamente com Ranger Terence, abordou a construção das tradições ou *invenção das tradições*, incluindo sua importância no sistema educacional (Hobsbawm; Terence, 1984). Essa perspectiva fundamentou alguns trabalhos que passaram a identificar no currículo escolar em geral, e não apenas nas salas de aula de História, as formas de disseminação das *tradições nacionais*, com o objetivo de criação e difusão de uma identidade nacional (Bittencourt, 1988).

A relação entre ensino de História e constituição de identidades, é preciso salientar, tem sido uma problemática que tem perdurado até os dias atuais, embora, em sua maioria, utilizando outros referenciais e categorias de análise. Nessa fase inicial, os pesquisadores, associando-se aos estudos historiográficos preocupados com a *genealogia* da nação, voltaram sua atenção para a história do Brasil e seu ensino, relegando, em certa medida, os demais conteúdos. Os primeiros trabalhos dessa linha de investigação traziam referências de historiadores preocupados com as relações entre a produção historiográfica e a do ensino, baseando-se em problemas semelhantes aos que eram formulados por Suzanne Citron (1987) ao questionar a consolidação da sacralização de uma ideia de nação e a criação de uma mitologia nacional pela história escolar, que se perpetuava a despeito da produção historiográfica mais crítica (Nadai, 1993; Fonseca, 1996).

As primeiras dissertações e teses sobre a história do ensino integraram os cursos de pós-graduação dos Departamentos de História, com a orientação de historiadores, mas é preciso destacar que foram realizados por professores que atuavam em cursos de formação docente nas Faculdades ou Departamentos de Educação, e foram estes que iniciaram a orientação das pesquisas da área de Educação⁶. As pesquisas sobre a história do ensino de História se iniciam, desta forma, a partir dos anos de 1980, articuladas aos problemas presentes na configuração de uma historiografia em fase de renovação e relacionadas às transformações na educação escolar e das políticas públicas, incluindo as questões referentes à formação dos docentes.

As pesquisas sobre a história do ensino colocavam, no entanto, preocupações para além da criação historiográfica de uma nação como personagem histórico e que era consolidada pela educação escolar. Tornava-se necessário acrescentar à história do ensino de História outros agentes envolvidos na disseminação da história nacional e seus heróis. Juntamente com a produção historiográfica e a produção escolar, as pesquisas se voltavam para os responsáveis pelas políticas públicas educacionais e, em especial, aqueles encarregados da elaboração dos programas curriculares. Ao situar o poder político na definição dos currículos, foram identificadas as disciplinas escolares que eram integradas ou descartadas nesse processo. Para o caso da História procurava-se apresentar os sujeitos em seus conflitos e contradições ao estabelecerem e legitimarem determinados saberes históricos (Bittencourt, 1988; Martins, 1996). Nessa dimensão, era necessário delimitar os períodos cruciais em que se criou

e se disseminou a denominada *história tradicional*. Na busca de respostas sobre a natureza do poder político na história do ensino das diferentes disciplinas, pesquisadores optaram por recortes determinados pelas reformas educacionais consideradas significativas pela *história da educação*.

Foram preferenciais, inicialmente, os períodos em que se visualizavam mudanças no ensino a partir de reformas curriculares e da ampliação da rede do ensino. A fase educacional a partir dos anos trinta do século XX foi considerada momento importante na configuração da História escolar, tanto pela consolidação e obrigatoriedade do ensino secundário, como para a expansão de uma cultura nacionalista, muito embora fosse possível identificar os anos de 1920 como período de fundamentação dos referenciais disciplinares efetivados em âmbito nacional. A História escolar, dentro da lógica de formulação de uma ideia unificada de pátria e nação foi, então, analisada em fases de regimes ditatoriais ou centralizadores, tais como as décadas de 1930 (Reznik, 1992; Carvalho, 1992; Abud, 1993) e do período do regime militar (Fonseca, 1991; Almeida, 1996; Cerri, 1996).

A história do ensino da História trouxe, desde seus primórdios, inovações quanto à seleção das fontes de pesquisa. A documentação até então utilizada pela história da educação era insuficiente, assim como a metodologia na análise das fontes mais tradicionais, tais como legislação e relatórios de representantes da educação. Foram acrescentadas fontes de natureza diversificada, entrecruzando os documentos produzidos por agentes do poder estatal, como programas curriculares, legislação, relatórios de inspetores escolares aos manuais didáticos e artigos de revistas educacionais produzidos por intelectuais e professores. Os procedimentos metodológicos para a análise da documentação foi uma das marcas de inovação em relação aos estudos da história da educação que, até os anos de 1980, dedicavam-se aos estudos das instituições ou às ideias pedagógicas. As análises das fontes utilizadas nas pesquisas da história do ensino de História foram marcadas pelas novas tendências historiográficas, sendo que dentre elas passaram a serem empregadas as concepções de Foucault difundidas pela *Arqueologia do saber* (1987) e análises de Adalberto Marson em *Reflexões sobre o procedimento histórico* (1984), que trouxeram aprofundamentos no tratamento das fontes consideradas tradicionais, sendo acrescentadas novas documentações, especialmente os livros didáticos e demais materiais da indústria cultural do período pós 2ª Guerra Mundial (Fonseca, 1991).

No decorrer desse percurso, o debate em torno das disciplinas escolares e dos currículos se adensou por intermédio da introdução das reflexões de sociólogos e historiadores da educação, especialmente ingleses e norte-americanos. As análises de Apple (1989, 1995), David Hamilton (1992), dentre outros, superavam as teorias reprodutivistas que permitiam situar as formas de resistências e as contradições das imposições oficiais dos currículos no interior das instituições escolares. André Chervel (1988) aprofundou os conceitos sobre *disciplinas escolares e currículos*, situando-os nas problemáticas relativas ao conhecimento escolar e em perspectivas históricas. As abordagens sobre o saber histórico escolar tornaram-se mais complexas nos anos iniciais da década

de 1990 ao se estabelecerem as relações entre saber histórico acadêmico e saberes pedagógicos (Bittencourt, 1993). Essas abordagens possibilitaram aprofundar os debates sobre as finalidades educativas da História, não apenas no secundário, mas, também, no ensino elementar e, da mesma forma, incluiu os confrontos e debates nas formulações curriculares entre os interesses políticos dos grupos do poder e o dos historiadores e professores (Martins, 1996; Pires, 1996; Almeida, 1996). Iniciava-se, então, uma nova etapa das pesquisas.

2º Momento das Pesquisas: 1997-2009

No contexto da expansão da historiografia sócio-cultural e das novas configurações dos cursos de pós-graduação entre nós, pode-se identificar um segundo momento da produção sobre a história do ensino de História. Este momento das pesquisas e reflexões em torno da história do ensino de História corresponde à sua consolidação e reconhecimento junto aos demais temas das pesquisas sobre ensino de História⁷. Pela Tabela 2, verifica-se uma ampliação de trabalhos, e igualmente uma produção constante a partir de 1997, condição que reforça a caracterização desse momento em suas especificidades. Destaca-se, nesse período, o crescimento das pesquisas da área do ensino em geral, e da história das disciplinas, crescimento este que foi acompanhado pelo aumento dos cursos de pós-graduação, em particular no campo da educação (Oliveira; Ranzi, 2003). Os *lugares* privilegiados da realização das pesquisas de ensino de História passaram a ser nos programas de educação de diversas instituições, com significativo crescimento de publicações (Tabela 2)⁸.

A segunda metade da década de 1990 foi um período de redefinições das políticas públicas educacionais, incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na *pluralidade cultural* da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do *conhecimento curricular*. A História mantinha-se e estava assegurada pelos currículos oficiais, mas eram, com maior ênfase, questionadas as ausências de grupos sociais e de gênero nos conteúdos históricos escolares.

As abordagens sobre a história do ensino de História, relacionadas à produção historiográfica, permaneceram centrando-se nos estudos sobre os problemas relativos à História do Brasil, seus mitos e heróis. Os referenciais teóricos se pautam na historiografia, associando-se, entretanto, com maior destaque, à produção didática de determinados autores aos seus trabalhos como historiadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O ensino de História é analisado quando da sua introdução no ensino secundário do Colégio Pedro II e abrangem estudos sobre o século XIX e primeiras décadas do século XX, sem deixar, no entanto, os estudos sobre os anos de 1930 e 1940 (Mello, 1997; Pereira, 1998; Mattos, 1998, 2007; Hansen, 1998; Reznik, 1998, 2009; Abud, 1997, 1998; Caldas, 2005; Fonseca, 2009).

Sem afastar a importância da historiografia na constituição da história do ensino de História, para alguns pesquisadores, tornou-se um desafio percorrer a trajetória da história escolar a partir das relações entre as duas formas de produção do conhecimento histórico: o acadêmico ou científico e o escolar. Um dos pressupostos que se delineava era a possível identificação das diferenças e aproximações dessas formas de conhecimento, buscando-se analisar suas especificidades e as relações entre elas no processo de legitimação da história na academia (ou universidades) e na escola. A partir das reflexões que visavam aprofundar as relações entre o conhecimento historiográfico e o da história escolar, renovaram-se trabalhos de pesquisadores franceses sobre a história da História enquanto disciplina escolar, que serviram de apoio para estudos sobre períodos semelhantes entre nós (Gaspardo, 2002). As pesquisas reconheciam as especificidades do conhecimento histórico, indicando as associações com os modelos pedagógicos:

A história das disciplinas é, com efeito, uma das facetas da reflexão didática que procura elucidar os processos pelos quais um saber categorizado pela especificidade de seu domínio de referência torna-se objeto de conhecimento escolar. A partir dessa relação uma parte dos conceitos e dos instrumentos de análise da didática pode ser aplicada ao estudo histórico dos saberes escolares e auxiliar, com toda a vigilância metodológica que se impõe em razão da transposição no passado, a esmiuçar as situações do ensino (Hery, 1999, p.11).

Os diálogos com demais historiadores preocupados com a Didática da História, favoreceu o aprofundamento dos estudos da História como disciplina escolar, destacando-se as contribuições de Annie Bruter (1993, 2001) e Henri Moniot (1986, 1993) ao refletir sobre as relações entre história e memória como forma de referenciar o ensino de História no presente e em outros momentos do seu conteúdo *ensinável*. Para Henri Moniot, uma agenda para as pesquisas deveria ser a incorporação dos alunos e dos professores como sujeitos da constituição da História como disciplina escolar e, a partir de estudos de casos e das particularidades do cotidiano escolar, seria possível identificar as contradições entre os interesses dos adultos e dos jovens para esse ensino. Situar como problema da pesquisa os interesses dos alunos em confronto com o dos professores, em uma perspectiva histórica, significa introduzir novas fontes, tais como memórias em seus variados suportes: das reminiscências literárias, aos livros didáticos e cadernos usados pelos alunos, as provas e avaliações, além da história oral. Significa, para os pesquisadores, estabelecer articulações entre a história, sociologia e as ciências da educação. Algumas dessas articulações encontram-se nas pesquisas que passaram a incluir os professores na configuração da história escolar, atuando como agentes de resistência das determinações oficiais ou como inovadores de métodos frente aos currículos prescritos. As análises sobre currículos reais que se pautavam nas práticas das aulas de História, assim como na história da formação docente e seu percurso de profissionalização, ampliaram a utilização de novas fontes anteriormente introduzidas nas pesquisas sobre a vida dos professores, com análises sobre escritos de memorialistas, sobre o cotidiano escolar ou da memória oral (Helfer, 2000; Almeida Neto, 2001; Másculo, 2002; Rocha, 2001; Ranzi, 2004; Martins, 2006).

Juntamente com o conceito de disciplina escolar, pesquisadores próximos das investigações sobre a história da educação passaram a utilizar o referencial de *cultura escolar* na caracterização de saberes históricos específicos de determinadas instituições (Chaves, 2006). A *cultura escolar* (Julia, 2001) também serviu como suporte analítico para situar a persistência de determinados conteúdos e, sobretudo, a manutenção de uma história eurocêntrica que impedia a inclusão de novos sujeitos ou mesmo regiões no ensino de História (Dias, 1997; Oliveira, 2000; Chaves, 2006). A partir dos problemas da relação entre o saber histórico e os saberes e práticas pedagógicas, houve empenho em situar as fontes para além dos textos legislativos, tendo os pesquisadores se dedicado a analisar documentos no interior das escolas, como os programas e atas, incluindo o próprio espaço escolar (Prado, 2004; Toledo, 2006).

Foram introduzidos estudos sobre as relações da história escolar com disciplinas concebidas para a formação cívica republicana, estudos estes que questionam os aspectos políticos do ensino escolar na formação da cidadania, mantendo-se a problematização da História escolar em seus vínculos com a constituição de identidades nacionais, acrescidas dos aspectos de formação política dos alunos dos diferentes níveis de escolarização (Santos, 2007). Dentro da problemática da história da historiografia, foram realizadas pesquisas preocupadas com as disciplinas históricas acadêmicas, sendo que se buscava estabelecer o surgimento da relação ensino/pesquisa e a formação do professor de História (Freitas, 2006; Schmidt, 2004).

O *currículo*, como referencial das análises do ensino de História, foi utilizado em sua dimensão plural, constituído ao longo do seu processo de elaboração, como texto oficial à sua efetivação nas salas de aula por professores e alunos, conforme análises de Ivor Goodson (1983). Este autor serviu de base para pesquisas nas quais a ação dos professores, de historiadores e de outros agentes educacionais foram essenciais na constituição da disciplina, tanto na consolidação dos programas como na forma de resistência às imposições oficiais (Martins, 2002; Rocha, 2001; Santos, 2009).

Neste segundo momento da produção das pesquisas, uma das vertentes mais significativas foi a história do ensino analisada por intermédio da história do livro didático no Brasil. Essa tendência estava presente em pesquisas de anos anteriores, mas a partir da segunda metade da década de 1990 houve uma opção acentuada em tornar o livro didático não mais a fonte principal das pesquisas sobre a história da disciplina, mas seu objeto central para explicitar a trajetória do ensino de História.

As concepções de Alain Choppin (1980, 1992) sobre os livros escolares têm servido como referencial para a maioria das pesquisas recentes, alterando as análises que se baseavam com exclusividade nos aspectos ideológicos das obras, assim como apontam para o fato de serem um instrumento tanto de explicitação do conteúdo proposto pelos programas curriculares como pelos métodos de ensino ao formularem as tarefas de aprendizagem dos alunos. Para os estudos históricos das disciplinas escolares, os livros didáticos estão, assim, inscritos em uma longa

tradição, “inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (Choppin, 1980, p. 12).

A importância de utilizar o livro didático como objeto e fonte de pesquisa para a história das disciplinas relaciona-se ao fato de ser o material didático mais utilizado nas escolas a partir do século XIX nos diversos países do mundo ocidental. As concepções de autores sobre a história local e a nacional em diversos momentos da escolarização têm sido investigadas, podendo-se estabelecer as relações entre currículo e livros didáticos (Fonseca, 2001; Oliveira, 2006; Pirola, 2008; Ribeiro Junior, 2007; Magalhães, 2009; Fernandes, 2009; Rodrigues, 2009). Torna-se possível estabelecer, pela literatura escolar, as dimensões internacionais de circularidade cultural das disciplinas escolares e, sob esta condição, algumas pesquisas introduziram análises sobre traduções e/ou adaptações de obras de história para o ensino brasileiro (Másculo, 2008).

O livro didático como objeto central das pesquisas sobre a história da disciplina possibilitou a consolidação de análises com base na história cultural, notadamente no que se refere à história do livro, à circulação da cultura escrita e das práticas de leituras, fundamentando-se em Roger Chartier (1990), Robert Darnton (1990), Michel de Certeau (1982). Os livros didáticos foram referenciados não apenas como instrumento pedagógico, mas articulados aos pressupostos da historiografia sobre a cultura letrada da época moderna. Desta forma foram desenvolvidas pesquisas que analisam livros didáticos a partir da historiografia, redimensionando o significado dos autores das obras escolares de História, situando-os como intelectuais em suas redes de sociabilidades, incluindo nessa esfera a ação dos editores (Gatti Jr., 1998; Oliveira, 2006). O redimensionamento dos fundamentos dos estudos sobre livros de História tem possibilitado identificar os aspectos contraditórios de sua ação como divulgadores de ensino de determinados conteúdos, de promotores da disseminação de valores, de elaboração de modelos de heroísmo, sobretudo aqueles representantes da construção de um ideal de heróis nacionais (Fernandes, 2009). Mostra também a convivência de referenciais historiográficos diversos, utilizados por professores por intermédio da produção didática (Munakata, 2004).

As análises sobre a história do ensino de História e constituição da memória social têm sido problematizadas a partir das lutas dos movimentos sociais que, dentre outras reivindicações, exigem os estudos sobre novos sujeitos relegados e omitidos pela história acadêmica e escolar. A emergência dessas demandas tem favorecido análises sobre a produção histórica escolar no que se refere à história das populações indígenas e afrodescendentes em diferentes momentos da história brasileira. A partir das Diretrizes Curriculares (2003) para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, foram colocados no centro do debate conceitos de *etnia*, *raça*, *identidade racial*, *racismo*, *pluralidade cultural*. Segundo as historiadoras Abreu, Soihet e Gontijo cabe investigar, por intermédio das noções de *cultura histórica* e *cultura política*, a memória construída pelo ensino de História sobre os diferentes grupos sociais, dentre eles as populações indígenas e os escravos descendentes dos africanos (Abreu; Soihet; Gontijo, 2007). Nesta perspectiva, têm sido desenvolvidos traba-

lhos que se propõem “a pensar historicamente os significados pedagógicos à identidade negra ao longo do tempo” utilizando, especialmente os compêndios didáticos de diferentes períodos (Mattos, 2007, p. 215). O problema em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, regional, racial ou étnica, assim como uma identidade latinoamericana vinha sendo realizada por algumas pesquisas na área do ensino (Dias, 1997; Oliveira, 2000; Silva, 2000), mas, a partir das Diretrizes curriculares, as aproximações com os estudos históricos favorecem aprofundamentos e adensamentos sobre as formulações conceituais nas análises sobre a produção escolar em vários momentos da história educacional (Ribeiro, 2004; Mattos, 2007; Moraes, 2009).

As perspectivas das pesquisas sobre a história do ensino de História por intermédio dos livros didáticos parecem promissoras e não indicam esgotamentos quanto aos diversos temas e períodos que abarcam. Os pesquisadores têm enfrentado o desafio de aprofundarem métodos de análises das obras didáticas para recuperarem práticas escolares, utilizando, dentre outros, os procedimentos de Carlo Ginzburg (1989) para leituras de sinais deixados por professores e alunos em obras utilizadas nas salas de aula. Tendo como pressuposto os métodos de ensino e formas de apreensão dos alunos do passado histórico, algumas pesquisas têm abordado a iconografia e seu papel na constituição do saber histórico para diferentes públicos escolares ao longo do século XX, acompanhando as mudanças das tecnologias nos materiais didáticos e suas implicações nos processos de aprendizagens (Neres, 2005; Másculo, 2008; Fernandes, 2009). As análises da iconografia têm sido apoiadas em diversos autores da história da fotografia, dentre eles Boris Kossoy (1989) e Miriam Moreira Leite (1998), assim como recorrem a semiólogos, em particular Panofsky (2002). Tais trabalhos indicam novos problemas a serem investigados e se inserem nos debates atuais sobre as narrativas ou de como se escrever história e a História escolar.

Considerações Finais

A produção sobre a história do ensino de História no Brasil realizada no período de 1988 a 2009 possibilitou reflexões sobre os problemas que os pesquisadores colocam no enfrentamento de um tema que tem se mantido constante na área do ensino de História. Pode-se perceber as formulações dos problemas do presente e seus desafios como propulsores de uma história do ensino e, nessa perspectiva, muitas das pesquisas buscam no passado da História escolar as permanências e transformações quanto aos objetivos da disciplina, a construção de seus mitos como *matéria* voltada para construção de valores e identidades sociais e políticas. As fases conturbadas dos períodos das reformas curriculares são recuperadas no sentido de identificar os conflitos e as disputas inerentes à legitimação de determinados conhecimentos a serem disseminados pela escola. Desta forma, as pesquisas sob perspectivas históricas têm buscado subsidiar debates atuais sobre as dificuldades e os impasses na constituição de uma história nacional que se renova quanto aos diferentes sujeitos na constituição da história do país, dos compromissos com a constituição de identidades plurais e significativas para o conjunto da sociedade.

A história do ensino de História, ao longo de sua trajetória como tema de pesquisa, tem buscado evitar os riscos de anacronismos ao analisar práticas pedagógicas entendidas como *atrasadas* ou em uma escala de contínuo *progresso*: de um *ensino ruim* para um *ensino bom*. Ao identificar esse risco, os pesquisadores têm se apoiado em categorias de análise de outros campos não podendo se limitar ao da história da historiografia ou da didática. Sem perder o constante diálogo com a produção historiográfica, incluindo a educacional, e, ao identificar a História escolar como conhecimento específico sem ser autônomo, as pesquisas, em sua maioria, dialogam com os referenciais de diferentes campos das ciências sociais, e igualmente com as teorias da comunicação, entendendo que correspondem a um setor do saber construído em função das necessidades de uma prática.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Os Anais do 1º Seminário Perspectivas do Ensino de História de 1988 indicam que se iniciavam pesquisas sobre o ensino de História em programas de pós-graduação junto aos Departamentos de História e de Educação e, dentre elas, tópicos que abordavam a história do ensino, embora essa temática não estivesse incluída nos Grupos de Trabalho que se apresentaram naquela ocasião.
2. Foram consultados os bancos de dados da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Serviço de Bibliotecas da UNICAMP, Biblioteca Digital da UFMG, Biblioteca On-line da BCT/UFRJ.
3. As teses e dissertações estão elencadas nas Referências Bibliográficas.
4. No que se refere às publicações dos Anais, estão incluídas, na Tabela, apenas as que estão apresentadas na íntegra, por intermédio das quais foi possível verificar os problemas e referenciais teóricos de forma mais precisa.
5. Ernesta Zamboni, ao apresentar o panorama das pesquisas sobre o ensino de História no VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em 2003, na UEL, indicou que a história do ensino de História se integrou como uma das linhas de pesquisa da área a partir de 1997 (Zamboni, 2005).
6. O levantamento das teses e dissertações desse 1º Momento corresponde a 15 trabalhos, sendo que, deste total, 06 foram realizados em programas de pós-graduação de História (USP 4; PUC/SP 1 e UFF 1) e 09 em programas de pós-graduação de Educação (USP 3; UNICAMP 2; UFF 2, FGV 1 e UFMG 1).
7. No IIIº Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História realizado em 1997, na UNICAMP-SP, a história do ensino de História aparece com uma produção mais numerosa que possibilitou a criação de um Grupo de Trabalho cujas discussões se ampliaram nos demais encontros da área (Cerri, 2007).
8. Pela Tabela 1, do total de teses e dissertações, 67% correspondem ao período pós 1996. Muitas das pesquisas estão inseridas em projetos financiados pelas principais agências de fomento – CAPES, FINEP, CNPq, FAPESP, FAPERJ – sendo que a maior parte das publicações elencadas na Tabela resultam de tais projetos (Mattos, 1998; Abreu, 2007).

Referências

- ABREU, Martha; SOEITH, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura Política e Leituras do Passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de 1931. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997. P. 28-41.
- ABUD, Kátia Maria. **Dimensão Utópica nas Representações sobre o Ensino de História**: memórias de professores. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ABUD, Kátia Maria. O Ensino de História Como Fator de Coesão Nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.
- ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter: o ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-113, 1998.
- ALMEIDA NETO, Antonio. **O Ensino de História no Período Militar**: práticas e cultura escolar. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ALMEIDA NETO, Antonio. **Dimensão Utópica nas Representações sobre o Ensino de História**: memórias de professores. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livros Didáticos e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P. 9-38.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 mar. 2008.

BRUTER, Annie. **Les Paradigmes Pédagogiques**: recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII siècle (1600-1680). Paris, 1993. Th. Doctorat (Didactique de l'Histoire) — Université de Paris VII, Paris, 1993.

BRUTER, Annie. Les Paradigmes Pédagogiques, d'hier à aujourd'hui. **Perspectives Documentaires en Éducation**, Paris, n. 53, p. 39-44, 2001.

CALDAS, Karina Ribeiro. **Nação, Memória e História**. A formação das tradições nos manuais escolares (1900-1922). 2005. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

CASTRO, Amélia Domingues de. A História no Curso Secundário Brasileiro: estudo evolutivo. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59-78, jan./jun. 1955.

CERRI, Luis Fernando. **Non Ducor, Ducor**: a ideologia da paulistanidade e a escola. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Nação na Propaganda do Milagre Econômico do Brasil** (1969-1973). Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CERRI, Luis Fernando. Uma Proposta de Mapa do Tempo Para Artesãos de Mapas do Tempo: histórias do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad X, 2007. P. 59-72.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHAVES, Miriam. Um Estudo Sobre a Cultura Escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 Pelas Lições de História. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 11, p. 71-100, jan./jun. 2006.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. L'Histoire des Manuels Scolaires: une approche globale. **Histoire de l'Éducation**, Paris, n. 9, p. 1-25, déc. 1980.

CHOPPIN, Alain. **Les Manuels Scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CITRON, Suzanne. **Le Mythe National**: l'histoire de France en question. Paris: Les Éditions Ouvrières; EDI, 1987.

CORDEIRO, Jaime Parreira. **A História no Centro do Debate:** da crítica do ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e de oitenta. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

DARTON, Robert. **O Beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A Invenção da América na Cultura Escolar.** Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação da Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1997.

FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área das Ciências Humanas. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 1257-62, set. 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a proposta para o ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 249-54, mar./ago. 1987.

FERNANDES, Rui Aneceto. Um livro para contar a história fluminense. O primeiro manual didático da história do estado do Rio de Janeiro. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Org.). **A Escrita na Escola.** Memória e historiografia. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009. P. 345-365.

FERRO, Marc. **Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** (São Paulo e Minas Gerais: anos 70 e 80). São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor de História:** vidas de mestres brasileiros. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **Os Combates Pelo Ensino de História:** novas questões, velhas estratégias. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Historiografia do Ensino de História. In: JESUS, Nauk Maria de et al. (Org.). **Ensino de História:** trajetórias em movimento. Cáceres: Editora Unemat, 2007. P. 11-19.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945).** São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracajú: Fundação Oviedo Teixeira, 2006.

FREITAS, Itamar. A Historiografia Escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938-1941). **História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 141-156, ago. 2006.

FURET, François. O Nascimento da História. In: FURET, François. **A Oficina da História.** Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades:** a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. 2002. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. História do Ensino de História no Brasil: categorias, fontes de pesquisa e historiografia recente (1990-2008). In: ANDRADE, João Maria; STAMATTO, M. Inês Sucupira (Org.). **História ensinada e a Escrita da História**. Natal: EDUFRN, 2009. P. 21- 39.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Livro Didático e Ensino de História**: dos anos sessenta aos nossos dias. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. P. 145-179.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HELPER, Nadir Emma. A Memória do Ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana et al. (Org.). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. P. 53- 96.

HERY, Evelyne. **Un Siècle de Leçons d'Histoire**: l'histoire enseignée au lycée de 1870-1970. Rennes: Presses Universitaire de Rennes, 1999.

HOBSBAWM, Eric ; TERENCE, Ranger. **A Invenção das Tradições**. Tradução de Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro** (1931-1956). Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE, Miriam Moreira. Texto Visual e Texto Verbal. In: LEITE, Miriam; FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **Desafios da Imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998. P. 11-39.

MARSON, Adalberto. Reflexões Sobre o Procedimento Histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. P. 37-64.

MARTINS, Maria do Carmo. **A Construção da Proposta Curricular da CENP no Período de 1986 a 1992**: confrontos e conflitos. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares**: quem legitima esses saberes? Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda**: livros didáticos e ensino de História. São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MÁSCULO, José Cássio. **Concursos de Professores de História da Rede Pública Frente às Práticas e ao Conhecimento Histórico** – São Paulo 1970-1998. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de História do Brasil: representações e usos da figura de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOEITH, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 203-228.

MATTOS, Ilmar Hohloff de (Org.). **Histórias do Ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi. **Brasil em Lições: a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo**. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

MATTOS, Selma Rinaldi. **Para Formar os Brasileiros**. O Compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império Brasileiro. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MELLO, Ciro. **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de história da segunda metade do século XIX**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'Histoire**. Paris: Nathan, 1993.

MONIOT, Henri. Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire. In: MONIOT, Henri. **Actes du Colloque**. Paris: INRP, 1986. P. 35-45.

MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias da Abolição : uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro. In ABREU, Martha; SOEITH, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 249-266.

MUNAKATA, Kazumi. Dois Manuais de História Para Professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set./dez. 2004.

MUNAKATA, Kazumi. História que os Livros Didáticos Contam Depois que Acabou a Ditadura Militar no Brasil. In: FREITAS, M. (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. P. 271-296.

NADAI, Elza (Org.). Apresentação. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 1988a. P. 1-25.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988b. P. 23-30.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

NERES, Julio Maria. **A Produção Didática de História em Quadrinhos**: Julierme e a história para a escola moderna (1969-1975). São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, José Deusdete. **O Ensino de História no Colégio Pedro II**: uma leitura dos programas de ensino até o final do século XIX. Niterói, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Os Intelectuais e a Produção da Série Resumo Didactico pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo - 1918-1936**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O Negro no Ensino de História**: temas e representações. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. Tradução de Jacob Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PEREIRA, Alzira C. **Memória e História na Obra Pedagógica de João Ribeiro (1890-1925)**. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PIRES, Veríssimo Lopes. **O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940-1950)**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PIROLA, André. **O Livro Didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro Didático**: história e representações. Vitória, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PRADO, Eliane Mimesse. **As Práticas dos Professores de História nas Escolas Estaduais Paulistas nas Décadas de 1970 e 1980**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

REZNIK, Luís. História da historiografia: a era Vargas nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Org.). **A Escrita da Escola**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 411-429.

REZNIK, Luís. **Tecendo o Amanhã - a História do Brasil no Ensino Secundário**: programas e livros didáticos 1931-1945. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

RIBEIRO, Renilson. **Colônia(s) de Identidade(s)**. Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Instituto de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos:** interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. Franca, 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação História, Universidade Estadual de São Paulo, Franca, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **Currículos de História do Rio de Janeiro, Cotidiano Escolar e Ensino:** recuperando elos perdidos. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, André Coura. **Manuais Didáticos e Conhecimento Histórico na Reforma João Pinheiro:** Minas Gerais, 1906 a 1911. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970:** entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Cleber Vieira dos. **Entre as Coisas do Mundo e o Mundo dos Livros:** prefácios cívicos e os processos escolares no Brasil republicano. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-212, jul./dez. 2004.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Formação do Professor de História:** o caso da UFF. Niterói, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões Didáticas da História Indígena (1870-1950).** São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Marcos. **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

TOLEDO, Maria Aparecida. **A Disciplina de História no Paraná:** os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905). São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História: perspectivas. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005. P. 37-49.

Circe Fernandes Bittencourt é professora doutora em História Social pela FFLCH/USP, é atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade PUC/SP e professora aposentada da Faculdade de Educação/USP, São Paulo, Brasil. Desenvolve pesquisas sobre história do livro e das disciplinas escolares (Projeto LIVRES) e coordena o projeto CAPES Observatório da Educação Indígena.

E-mail: cbittencourt@pucsp.br



Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar

Arlette Medeiros Gasparello

RESUMO – Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. O trabalho tem como objetivo discutir a contribuição dos historiadores franceses Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos na constituição de uma pedagogia da história escolar no ensino secundário brasileiro. Como historiadores e docentes, suas produções abrangem não só textos históricos de metodologia da pesquisa histórica, mas também textos de metodologia do ensino dessa disciplina e livros didáticos. Suas obras foram lidas e referenciadas por professores e autores didáticos no Brasil, o que as tornam de grande interesse para este estudo sobre os processos de circulação, apropriação e construção de saberes nos textos publicados sobre educação e história no final do século XIX e início de século XX.

Palavras-chave: **Disciplina Escolar. Livro Didático. Ensino de História. Professor/Autor. Historiografia.**

ABSTRACT – A Historical Pedagogy: the ways to a school subject history. The aim of this work is to discuss the contribution of the French historians Charles-Victor Langlois and Charles Seignobos to the constitution of a pedagogy of secondary school history in Brazil. As historians and professors, they have produced not only historical texts on the historical research methodology, but also texts on the history teaching methodology, and didactic books. Their works were read and mentioned by Brazilian teachers and didactic authors, which makes them of great importance to this study of the processes of circulation, appropriation and construction of knowledge in texts about education and history from the late 19th and early 20th centuries.

Keywords: **School Subject. Didactic Books. History Teaching. Professor/Author. Historiography.**

O processo de afirmação da escola moderna supõe observar seu aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais, na medida em que discursos, livros e materiais, produzidos em um determinado local, foram difundidos de modos variados, dentro e fora dos limites nacionais (Mignot; Gondra, 2007, p. 7).

O estudo da configuração histórica das disciplinas escolares é um campo relativamente recente na história da educação no Brasil e está associado ao movimento de renovação teórica e metodológica da pesquisa em educação. Dentre outros aspectos, tal estudo possibilitou um olhar mais atento aos processos socioculturais no interior das escolas e entre seus agentes¹. As contribuições da história cultural e da nova história intelectual têm participado desta orientação de pesquisa como também têm estimulado abordagens relacionais sobre autores, suas obras e seu contexto².

Como parte desse movimento renovador da pesquisa educacional configurou-se uma produção em torno dos saberes escolares com apoio nas contribuições de uma história social do currículo³ que tem alimentado um diálogo entre os pesquisadores do campo. No centro das reflexões distinguem-se os pressupostos de uma noção de escola como lugar de produção e recriação de saberes e de práticas, bem como um caráter de relativa autonomia da instituição escolar frente aos processos sociais mais amplos. No entanto, as posições desses pesquisadores divergem no que diz respeito a uma maior ou menor autonomia da escola em relação à produção de formações curriculares como as *disciplinas escolares*⁴.

A noção de *disciplina escolar* tem sido analisada a partir de pesquisas com enfoques diversos e em diferentes níveis de ensino (primário e secundário) e que, por isto mesmo, já prenunciam diferenças de ambiente, de protagonistas e de saberes. De um lado, com Julia (2001; 2002) e Chervel (1990; 1998), são ressaltados os processos mais internos da situação escolar e o caráter de *invenção* das disciplinas, caráter este associado ao conceito de *cultura escolar*. De outro, as disciplinas escolares são percebidas na vertente do conceito de *transposição didática* que, segundo Chevallard (1991), expressa um complexo processo de transformação de saberes acadêmicos em saberes escolares ensinados, e, desse processo, participam agentes externos e internos à instituição escolar.

O que considero pertinente ressaltar é que a produção na área tem contribuído significativamente na análise tanto das interações quanto da produção de saberes de cultura no ambiente escolar, além de ter estimulado a reflexão epistemológica dos saberes escolares que são operacionalizados nos diferentes processos educativos.

Na concepção de disciplina escolar como resultado de um processo no qual participam, em diversas dimensões e lugares, diferentes atores em suas práticas com os saberes do seu tempo, este artigo situa-se no campo de reflexão desse processo tendo em vista o protagonismo dos professores nos domínios da escrita da história⁵ e do seu ensino.

Aqui, abordo a contribuição dos historiadores franceses Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942) para a configuração de uma pedagogia

da história no ensino secundário do final do século XIX. A principal fonte analisada foi o simbólico *manual* da escola metódica publicado na França nos últimos anos do século XIX por Charles Seignobos e Charles-Victor Langlois (1898), com o título *Introduction aux études historiques*⁶. Concebido como um manual metodológico para a pesquisa histórica nos cursos universitários, teve ampla repercussão na Europa, sendo considerado um marco na consolidação dos princípios da história *metódica* conhecida como *positivista*. Em apêndice ao livro, os autores publicaram o artigo *L'enseignement secondaire de l'his-toire en France*⁷, que constituiu a principal referência de análise para este trabalho.

Como historiadores e professores, esses autores participaram da instituição de saberes fundamentais na constituição de uma disciplina escolar. Suas obras foram lidas e referenciadas pelos professores e pelos autores de livros didáticos brasileiros, o que lhes confere relevância e fonte de interesse para o estudo dos processos de circulação, de apropriação e de construção de saberes escolares daquele período no Brasil. Langlois e Seignobos tiveram, ainda no início do século XX, alguns títulos traduzidos para o português e estes circularam no ambiente acadêmico brasileiro até meados daquele século⁸.

A produção escrita de textos para o ensino constitui uma das práticas associadas aos historiadores aqui analisados, que, com base na reflexão sobre suas experiências docentes, publicaram livros didáticos e textos metodológicos sobre o ensino de história.

Para estudar os sujeitos da pesquisa – os professores/autores – tornou-se importante analisar os conceitos que se referem aos atores coletivos, como os *intelectuais* – e os processos que emergem das relações sociais, como *circulação de saberes* e *sociabilidade*, os quais constituíram interessantes eixos de reflexão para a compreensão desse momento cultural.

As formas de pensar e de agir dos intelectuais/professores, com base em um contexto histórico e cultural específico, problematizam uma questão que se beneficia das contribuições da história cultural e da nova história intelectual. Esta, ao diferenciar-se da tradicional história das ideias, possibilita diferentes enfoques tais como os de contextos de produção de ideias e os de agentes socioprofissionais – problemáticas que criam interfaces com a história cultural e com a história dos intelectuais, e que são do interesse dos pesquisadores em educação⁹.

Para Lacerda e Kirschner (2003, p. 37), o uso do termo *história intelectual* designa os estudos históricos que se referem “[...] a obras, doutrinas, formas de pensar, tradições de saber, movimentos etc., da esfera erudita da cultura”, diferenciando-os das pesquisas do imaginário, dos processos culturais simbólicos e das dimensões sociais da cultura. As autoras apontam a presente escassez de produções nesta área e sublinham a importância de tais estudos:

As tendências intelectuais constituem um traço de identidade tão marcante como as mentalidades, o imaginário coletivo, as práticas cotidianas e outras dimensões da cultura a que a historiografia brasileira consagrou atenção especial nas três últimas décadas (Lacerda; Kirschner, 2003, p. 37).

O estudo sobre os intelectuais, segundo François Dosse (2003), pode ser explorado em torno de três planos distintos: escolas, paradigmas e biografias. Nesta perspectiva, o autor observou a existência de uma unidade de geração – uma sensibilidade comum que parecia ligar todos os percursos dos intelectuais estudados em *O Império do sentido: a humanização das ciências humanas*: “cada autor tem sua trajetória singular e inteligível em sua coerência própria. Contudo, um vínculo tácito fundamenta uma identidade comum, a do pertencimento a um espaço intelectual” (Dosse, 2003, p. 23). Por sua vez, Sirinelli (1996, p. 248) havia chamado a atenção para as “[...] engrenagens complexas do meio intelectual” e para as suas estruturas de sociabilidade que não seriam redutíveis a um simples mecanismo:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de viver (Sirinelli, 1996, p. 248).

Para esta pesquisa, vi uma contribuição significativa na obra de Michel Foucault¹⁰ ao pensar a experiência histórica como um tecido complexo de práticas e de saberes em que as realidades objetivas se articulam às ações e às relações entre sujeitos *livres*, que se governam a si mesmos e que são governados por outros sujeitos. Como filósofo que trabalhou a História com o olhar de epistemólogo, sua obra inspira pesquisas que procuram perceber as relações discursivas em seu caráter de instituidoras de realidades sociais e históricas, bem como orienta análises sobre o conceito de *intelectual específico* em contraposição ao de *intelectual universal*. Tais questões me possibilitaram estabelecer pontes de reflexão no que diz respeito às ações dos sujeitos desta pesquisa, como salienta Gros (2004, p. 41):

O intelectual específico possui certo número de conhecimentos, que põe em ação de maneira imediata, para operar uma crítica determinada, em um campo que recobre suas competências, sobre um campo específico [...] um intelectual específico age teoricamente sobre problemas bem definidos, graças aos seus conhecimentos.

O trabalho com a categoria de professores/autores de livros didáticos, na perspectiva da construção de uma história das disciplinas escolares, ainda insere este estudo no campo conceitual da história do livro didático, este considerado como objeto cultural de relevante significação para a compreensão de uma história dos saberes escolares¹¹.

Na concepção de disciplina escolar como resultado de um processo no qual participam – em diversas dimensões e lugares – diferentes atores em suas práticas com os saberes do seu tempo, este artigo pretende contribuir para a reflexão desse processo tendo em vista o protagonismo dos professores nos domínios da escrita da História e do seu ensino.

A Noção de Disciplina Escolar

Pensar a construção dos saberes que circulam na escola e, ainda, pensar o reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão implica reconhecer a dimensão epistemológica dos saberes escolares, como sinaliza Gabriel (2001). A autora analisou as potencialidades teórico-metodológicas do conceito de *transposição didática* de Yves Chevallard (1991)¹² e observou que a construção dos saberes escolares deve ser compreendida no interior de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica:

Ao situar a “didática dos saberes” na confluência do que ele chama de “antropologia dos saberes” e de “didática cognitiva” ele abre pistas de reflexão interessantes para se pensar o papel desempenhado pelos saberes acadêmicos, sem no entanto partir de uma visão hierarquizada (Gabriel, 2001, p. 5).

A autora ainda ressaltou que se trata de uma epistemologia percebida em sua pluralidade, aberta ao reconhecimento da diversidade das formas de racionalidade e de validade do conhecimento. Nesta perspectiva, Cardelli (2004) também chamou a atenção para o fato de que, para Chevallard (1991), a questão da construção dos saberes na escola se realiza no campo da cultura, da antropologia dos saberes. Ou seja, a escola funciona como um espaço que articula diferentes processos didáticos com saberes que têm legitimidade epistemológica e cultural. É assim percebida como um emergente cultural próprio, cuja dinâmica atravessa o sentido do trabalho com os diferentes saberes em uma experiência concreta, pressionada e limitada, por sua vez, pela hegemonia política, ideológica e cultural dominante.

Pensar o saber escolar como sendo historicamente construído nos afasta de uma concepção naturalizada desse saber e nos esclarece sobre a complexidade do seu processo de formação, no qual interfere uma diversidade de práticas e de agentes dotados de historicidade. E, como observou Gabriel (2001, p. 7),

Reconhecer a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente em assumir uma visão hierarquizada na qual os primeiros são vistos como a única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo.

Neste sentido, o conceito de transposição didática torna-se útil para pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam desses processos de transformação e de construção de uma disciplina escolar. Além disso, a compreensão desse conceito como um movimento que traduz aquele processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica permite perceber o significado da *mediação didática* do professor na dinâmica do trabalho docente (Lopes, 1999).

Tais reflexões são importantes para se compreender as disciplinas escolares que, inseridas no contexto institucional dos sistemas educativos, constituíram-se e são constituídas a partir de certos interesses e de certas práticas sociais, conforme salienta Astolf (2002, p. 1061)¹³:

O que se ensina não é a cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução específica para a escola. É essa reconstrução, com suas etapas e seus processos, que se denomina transposição didática.

Os termos construção, invenção e tradição são solicitados quando nos referimos aos saberes e às práticas escolares. Tais noções dão sentido a um processo complexo como o da transformação de saberes associados ao público escolar que, para Chervel (1998), representam modos de transmissão cultural: ao historiador da educação caberia a tarefa de esclarecer a noção de disciplina escolar ao mesmo tempo em que faz a história desses saberes.

Intelectuais e Circulação de Saberes

Burke (2003) em *História social do conhecimento* analisa os significados associados às palavras *intelligentsia* e intelectuais nos séculos XIX e XX. Para o autor, a segunda metade do século XIX na Europa foi o momento-chave para a consolidação dos intelectuais como grupo. Escritores, críticos, historiadores, jornalistas, bibliotecários, professores, formavam redes de sociabilidade através de bibliotecas e livrarias, associações científicas, culturais e literárias, em intercâmbio de ideias na imprensa e por correspondências. Estes letrados, por suas ações e modos de convivência, construíram, em comum, certas características que foram associadas à identidade do grupo que, embora com diferenciações e conflitos no seu interior, serviram para reforçar as solidariedades e os vínculos sociais. Além disso, seus membros foram associados a uma relativa independência na realização de suas atividades, bem como à noção de *liberdade* na expressão de suas posições intelectuais e políticas, como letrados e homens de saber.

Burke (2003, p. 33) assinala que, na *Enciclopédia*, um verbete sobre *Gens de lettres* afirmava que o grupo dos letrados não era formado por especialistas estritos, mas pessoas “capazes de abordar diferentes campos ainda que não possam cultivá-los em sua totalidade”. O termo *intelligentsia* apareceu pela primeira vez na Rússia, no século XIX, como um grupo social local, e o sentido desse termo foi associado à ideia de elite, então definida pelo grau de formação e de competência para tratar com o conhecimento erudito e com a cultura geral. Já a emergência do conceito de *intelectual* (embora o termo não fosse desconhecido em círculos literários e políticos) só teve seu marco simbólico com a publicação do artigo *J'Accuse: lettre au président de la République*, de Émile Zola, em dezembro de 1898¹⁴. Este documento tornou pública a posição de Zola na defesa da justiça e produziu grande impacto político e cultural na

França da Terceira República, além de ser uma referência para a história política francesa. Foi seguido pelo célebre *Manifeste des intellectuels* e demarcou a ação pública de artistas, de cientistas e de escritores na defesa de determinados valores, tais como o da liberdade e o da justiça. Uma característica ligada ao perfil do intelectual que se fortaleceu desde então foi o uso da retórica e o de seu prestígio social para tomadas de posição sobre as questões sociais do seu tempo.

A segunda metade do século XIX no Brasil conheceu um momento de efervescência de novas ideias e de propostas pedagógicas para a organização e o funcionamento da escola inspiradas, principalmente, nas experiências que ocorriam na Europa. No Rio de Janeiro se tornou visível um grupo que reunia as pessoas cultas da Corte e da província fluminense – principalmente bacharéis, jurisconsultos e médicos – e, dentre essas pessoas, muitas exerciam o magistério secundário e superior¹⁵. Além disso, como foi usual entre os membros dessa camada social, esse grupo se caracterizava por sua ativa participação na imprensa literária, em jornais e revistas, escrevendo artigos de crítica, poesia, ensaios e outros escritos que posteriormente eram editados em livros. O aparecimento de traduções de livros que relatavam práticas pedagógicas no exterior alimentou esse processo, no qual ganharam relevo os intelectuais brasileiros que defendiam uma *reforma* na educação do país que atendesse aos princípios de uma *pedagogia moderna*. Esses intelectuais destacaram-se como autores, tradutores e comentadores de obras sobre educação, divulgando as novas ideias da pedagogia alemã, francesa e norte-americana. Deste modo, esse período constitui um momento privilegiado para o estudo dos processos de circulação e de produção de novas ideias e de conceitos sobre o ensino, sob a ação de intelectuais daquele momento (Gasparello; Villela, 2006).

Mas a atividade intelectual na vida moderna não ocorreu exclusivamente vinculada a uma classe social, embora estivesse fortemente relacionada a grupos socialmente favorecidos. Historicamente, os intelectuais adquiriram uma identidade pelos aspectos que lhes eram comuns – como a herança cultural e a educação – e estes possibilitaram relativizar as diferenças de nascimento, de *status*, de profissão e de riqueza. Tal identidade contribuiu para a união de indivíduos com base na educação (Malina; Oliveira; Azevedo, 2007).

Interessante análise sobre a distinção entre *cientista* e *intelectual* foi feita por Ribeiro (2006), que não vê esses termos como sinônimos. Segundo o autor, embora não se diferenciem por seus objetos, os cientistas e os intelectuais se distinguem por suas atitudes. Etimologicamente o termo *cientista* significa *o que sabe* (do verbo latino *scio*); o intelectual *é quem vê, entende, dá conta*. A definição proposta por Ribeiro (2006, p. 141) ressalta aspectos que podemos perceber nos professores aqui estudados:

O que caracteriza o intelectual é fazer uso público do conhecimento. Isso não significa apenas falar em público – ele deve também efetuar todas as mediações que convertem o que inicialmente seria trabalho arcano, acadêmico, fechado sobre si, voltado apenas para o avanço interno do conhecimento, em algo que passa a ser apropriado socialmente (Ribeiro, 2006, p. 141).

“Fazer uso público do conhecimento” constitui um caráter que pode ser considerado como específico do professor, o que lhe dá uma identidade social: seu *público* são os alunos, seus leitores de livros didáticos – além dos familiares e demais interessados. Seus conhecimentos passam a constituir “algo que passa a ser apropriado socialmente” (Ribeiro, 2006, p. 141).

Dentre as conclusões do autor sobre os intelectuais, destaco ainda a noção de que o reino do intelectual é o das *mediações*. “Ele é quem vincula conhecimento ao seu valor. A mediação é condição para a ação: *o intelectual é o político da ciência*. Ele faz com que a ciência se torne cultura, passa a impregnar nossa percepção do mundo” (Ribeiro, 2006, p. 147, grifos meus). Aqui, com mais força, associo a noção do intelectual com a do professor, na interação entre política, valores e cultura.

Os Autores: historiadores *positivistas* e professores secundários

Os professores autores aqui analisados em sua produção sobre o ensino de história tinham em comum principalmente o pertencimento à geração de historiadores que ajudaram a fortalecer a chamada história metódica, a militância como intelectuais no mundo da escrita histórica e didática, no posicionamento sobre as questões sociais do seu tempo e na experiência no magistério secundário e superior.

Charles Seignobos (1854-1942) nasceu em família republicana e ligada à política¹⁶. Foi aluno da Escola Normal (1874-77) e *agregé* de História em 1877. Após um período de estudos na Alemanha, Seignobos seguiu uma carreira de professor universitário. Foi nomeado mestre de conferências da Faculdade de Letras de Dijon (1879-92), professor livre em Sorbonne 1883-90 e, a partir de 1890, mestre de conferências na Faculdade de Letras de Paris. Interessou-se principalmente pelo método histórico, pelo ensino secundário de História e pela história política contemporânea. Foi autor de uma coleção de manuais de história para o ensino secundário (da 6ª classe à classe terminal) e de uma *História da Europa no século XIX*. Quase todas as suas obras foram traduzidas em russo, em inglês, em espanhol, e em português¹⁷.

Charles-Victor Langlois (1863-1929)¹⁸ também *agregé* de História em 1884, doutorou-se em letras em 1887 e participou da primeira série da *Histoire de France* dirigida por Ernest Lavisse¹⁹. Lecionou nas faculdades de Douai e tornou-se professor da Sorbonne, em Paris (1909). Especializou-se no período medieval e escreveu em revistas pedagógicas sobre a questão em debate na época, a reforma dos exames superiores (sobre licença e agregação). Foi diretor dos arquivos nacionais franceses e um dos colaboradores e também diretor da monumental obra *La Grande Encyclopédie*²⁰.

Como historiadores e docentes, suas produções abrangem não só textos históricos e de metodologia da pesquisa histórica, mas também textos de metodologia do ensino desta disciplina e livros didáticos.

Os trabalhos históricos de Langlois e, principalmente, de Seignobos tiveram grande circulação no ambiente letrado brasileiro. Diversos títulos foram traduzidos e contaram com várias edições publicadas até a segunda metade do século XX, como evidenciam os títulos dos livros ainda existentes nas livrarias virtuais e de livros antigos (*sebos*), o que fortaleceu a pertinência e interesse de seus trabalhos para este estudo²¹. Tais edições atestam um longo uso de pelo menos quatro décadas no ensino secundário e superior, no mesmo período em que circularam os livros didáticos de *História Universal* de João Ribeiro e *Epítome de História Universal* de Jonathas Serrano e que indicaram Seignobos como uma de suas fontes²².

A leitura do manual de Langlois e Seignobos tornou-se significativa não só pela sua importância na historiografia, mas também porque foi uma obra que circulou entre intelectuais e professores de história do ensino secundário e superior do Rio de Janeiro daquele período. Os livros didáticos desses historiadores também circularam entre os membros desses grupos e nas instituições a eles associadas²³.

No prefácio de seu livro escolar *História Universal*, João Ribeiro, professor de história do então *Ginásio Nacional*²⁴, informa que utilizou contribuições de autores franceses e alemães. Dentre os franceses, cita os livros didáticos de Charles Seignobos. O livro de Ribeiro (1929) evidencia aproximações com o manual metodológico de Langlois e Seignobos (1898), no qual os autores orientam uma análise diferenciada, mais abrangente do que minuciosa, dos fatos históricos, sem a consagração dos grandes homens nem a dos grandes eventos. Ribeiro (1929, p. 5) indica em seu livro didático: “Evitamos minúcias e individuações sem importância, e, por igual, não abusamos de datas e de nomes pouco significativos”.

Langlois e Seignobos faziam parte da nova geração de historiadores²⁵ da Terceira República francesa que decidiram fundar, com seus colegas alemães, um *método científico* – um método rigoroso de crítica das fontes. O historiador que exerceu influência marcante foi Leopold von Ranke (1795-1886) que, interessado em chegar o mais próximo possível da verdade dos fatos, tornou célebre a frase: *a História é o que de fato aconteceu*. Langlois e Seignobos (1898) evocaram a fórmula *a História não é senão a utilização efetiva de documentos* e fundaram o primado dos arquivos no trabalho historiográfico. Bourdê e Martin (1990, p. 97) destacam que a escola metódica dominou o ensino e a pesquisa em história nas universidades até os anos de 1940, e ainda sublinham que essa escola metódica inscreveu “uma evolução mítica da coletividade francesa [...] na memória de gerações de estudantes até os anos 1960”.

No período vivido pelos autores construía-se, na França, a profissão universitária do historiador e esta passou a ser reconhecida também em outros países; além disso, foi implementada uma organização institucional dos arquivos franceses.

Os novos métodos de pesquisa histórica tiveram ampla divulgação a partir da publicação na França da *Introduction* por Langlois e Seignobos (1898), obra dedicada à formação de historiadores nos cursos universitários, daí ser conhecida sob o rótulo de *manual*²⁶.

Desde o final do século XX vem aparecendo trabalhos historiográficos que apresentam uma releitura da imagem positivista associada à história metódica e aos seus principais divulgadores, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Para Bourdê e Martin (1990, p. 112-13), foi um equívoco considerar a escola histórica – que se impõe na França entre 1880 e 1930 – de corrente *positivista*, porque, contrariamente aos princípios de Auguste Comte, os metódicos recusavam “[...] qualquer referência à ‘filosofia positiva’ e defendiam um empirismo rigoroso”. Na mesma linha, Antoine Prost (1994, p. 102) em *Charles Seignobos revisité* faz uma releitura do autor: “Suas posições metodológicas são muito mais sutis e interessantes do que se imagina [...] Sua principal obra, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales* (Seignobos, 1901) continua atual”. Prost destaca ainda que para os que se deram ao trabalho da leitura, pelo menos atenuaram uma posição preconceituosa em relação aos metódicos²⁷.

Este movimento de *reabilitação* foi seguido por outros trabalhos. Antônio de Pádua Bosi, em 2005, discute as críticas, consideradas um tanto exageradas e ligadas à afirmação de que *onde não há documentos, não há história*. Bosi (2005) considera que o rótulo de *positivista* associado aos historiadores metódicos deve-se a Marc Bloch²⁸, quando este autor relativizou o valor dos testemunhos para a escrita da história. Bosi (2005, p. 11) analisa que Bloch “[...] queria fazer, àquela época, a balança pender mais para as perguntas e questões levantadas pelos historiadores do que para os próprios documentos e fontes”. Portanto, o sentido da crítica pejorativa no que diz respeito aos metódicos poderia ser encontrado no movimento historiográfico que estava se contrapondo a uma *história oficial* praticada à época.

É muito conhecido entre os historiadores o debate que, nas primeiras décadas do século XX, culminou no que Peter Burke (1997) denominou *A revolução francesa da historiografia*. A denúncia sobre as fragilidades de uma *histoire événementielle*, predominantemente administrativa e política – voltada para os feitos dos grandes homens e de suas batalhas – caracterizou em grande parte um movimento conhecido como Escola dos *Annales*, e esta se estruturou em torno de uma Nova História, que se expandiu na França e por vários outros países.

Em sua releitura da história metódica, Bosi (2005) avalia que a defesa de uma *história síntese* – merecedora de um capítulo inteiro na *Introduction* – pode ser associada à concepção de *história total* defendida pelos *Annales*. Langlois e Seignobos concebiam como orientação teórica a indissociabilidade dos aspectos formalmente distintos ou separados da vida social do homem. Na *Introduction*, afirmavam que:

[...] os homens não estão divididos em compartimentos estanques (religiosos, jurídicos, econômicos) em que se processam fenômenos interiores isolados; um acidente que lhes modifica o estado, também lhes altera os hábitos, embora diversos em sua natureza (Langlois; Seignobos, 1898, p. 153).

Segundo Freitas (2006, p. 284), o rótulo “positivista” dado à escola metódica teve por objetivo “construir um ‘outro’ – antigo – para ressaltar um ‘eu’ – moderno”. Os críticos da história oficial representavam o “novo” – uma *nova*

história que, em discursos inflamados, abririam seu espaço em combates por uma *outra* história. Neste processo foi construída uma tradição e um esquema de apagamento do papel dos metódicos como sistematizadores dos novos métodos de sua época, minimizando assim a contribuição deles no que diz respeito à institucionalização do ofício do historiador²⁹.

Tornou-se então comum associar o epíteto de história positivista à história *acontecimental* – a dos fatos verdadeiros, legitimados por fontes autênticas –, também associada à narrativa tradicional de fatos políticos, de datas e de nomes famosos.

Uma Operação Pedagógica: a *educação social* e o ensino de história

No texto *L'enseignement secondaire de l'histoire en France*³⁰, publicado em apêndice ao *Introduction*, Langlois e Seignobos (1898, p. 178-184) analisam criticamente as práticas escolares ligadas ao ensino de História e aos livros didáticos. Oferecem então um quadro de orientações metodológicas para o professor de História, com uma defesa vigorosa de uma renovação no ensino, referindo-se tanto aos procedimentos, aos materiais e aos livros didáticos, quanto à escolha dos assuntos e às formas de apresentarem tais temas aos alunos:

A história comporta necessariamente o conhecimento de um grande número de fatos. O professor de história reduzido à palavra e ao quadro de giz, os livros escolares com apenas quadros cronológicos, encontra-se na condição de um professor de latim sem textos nem dicionário (Langlois; Seignobos, 1898, p. 183)³¹.

Nesta perspectiva, condenam os métodos tradicionais baseados na oralidade do professor, na medida em que tais métodos se limitavam “a fazer recitar o sumário textualmente e a interrogar sobre a recitação, isto é, a fazer repetir aproximadamente as palavras do professor” (Langlois; Seignobos, 1898, p. 179)³².

Criticam também os textos do ensino primário por se caracterizarem pela mera reunião de datas e de nomes próprios e por representarem uma história que se resumia a uma série de guerras, de tratados, de reformas e revoluções que apenas se diferenciavam pelos nomes dos povos, dos soberanos e dos campos de batalha.

No *Apêndice I* do Manual de 1898, os autores oferecem um roteiro metodológico para reformulações no *ensino de história no secundário*. Exposto de forma reflexiva, os autores destacam quatro grandes eixos: 1) Organização geral; 2) Escolha dos assuntos; 3) Ordem; 4) Procedimentos de ensino.

O primeiro, de *organização geral*, sugere um questionamento para a organização do ensino de história com base nas finalidades em relação à cultura do aluno, à sua conduta, à compreensão dos fatos e ainda quanto aos hábitos e aos princípios que deveriam guiar a escolha das matérias e de seu método:

1) *Organização geral* – Qual a finalidade do ensino de história? Em que contribui para a cultura do aluno? Qual efeito sobre a sua conduta? Quais os fatos ele deve fazer compreender? Quais hábitos de espírito o ensino de

história pode fornecer? E, por consequência, quais princípios devem dirigir a escolha das matérias e dos procedimentos? O ensino de história deve ser distribuído por toda a duração do curso? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 180).

No segundo eixo, Langlois e Seignobos abordam a questão da proporcionalidade entre os conteúdos da história nacional e os de outro país, bem como sobre a *história antiga* e a *contemporânea*; as histórias especiais, etc.

2) Escolha dos assuntos – Qual proporção deve-se dar à história nacional e à história de outro país? À história antiga e à contemporânea? Às histórias especiais (arte, religião, costumes, vida econômica) e à história geral? Às instituições, usos e acontecimentos? À evolução dos usos materiais, à história intelectual, à vida social, à vida política? Ao estudo dos acidentes individuais, à biografia, aos episódios dramáticos ou ao estudo dos encadeamentos e das evoluções gerais? Que lugar devem ocupar os nomes próprios e as datas? Devem-se aproveitar ocasiões de oferecer lendas para estimular o espírito crítico? Ou deve-se evitá-las? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 181).

O terceiro eixo os autores questionam sobre os critérios de seleção dos conteúdos e a sequência adequada à aprendizagem histórica:

3) Ordem – Em qual ordem devem-se abordar as matérias? Começar pelos períodos mais antigos e os países mais antigos em civilização para seguir a ordem cronológica e a ordem de evolução? [...] Ou ir do mais conhecido ao menos conhecido? Na exposição de cada período, seguir a ordem cronológica, geográfica ou lógica? Começar por descrever o estado de coisas ou narrar os acontecimentos? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 181).

No último eixo tratam dos procedimentos de ensino e criticam o ensino tradicional, ou seja, aulas de história em que os alunos fazem apenas um trabalho receptivo através do resumo, da leitura, da interrogação, da redação e da reprodução de mapas. Levantam então uma série de questões com as quais o professor deveria se preocupar, questões estas que são importantes para demonstrar que a posição historiográfica de Langlois e Seignobos era pensada na interação das finalidades do ensino de História com a sua pedagogia, tais como: ensinar tudo ou fazer o aluno pesquisar? E ainda: como fazer uso das gravuras, como fazer compreender os acontecimentos, os costumes e as suas condições? Como escolher os episódios de um acontecimento, como fazer compreender o encadeamento dos fatos e de sua evolução? Estas, dentre outras, foram questões reiteradamente interrogadas pelos autores.

Langlois e Seignobos (1898) consideraram que, para expor e justificar as respostas a todas essas questões, seria necessário um tratado especial. E, nesta perspectiva, propõem apenas o que denominam *princípios gerais* sobre os quais havia maior acordo na França de então. Os autores ressaltam que para realizar um *ensino racional* não seria suficiente constituir uma teoria da pedagogia histórica. Seria preciso renovar o material e os procedimentos. Assim, elogiam o movimento

de reforma do ensino francês da sua época para a instrução secundária e chamam a atenção para o fato de que os professores estariam, naquele momento, libertos da fiscalização que marcara o governo do Império e poderiam experimentar novos métodos: para os autores, *uma pedagogia histórica nascia*.

É significativo o fato de Langlois e Seignobos (1898) terem expressado que suas orientações tiveram por base a *experiência docente*. Afirmam que já *experimentaram* alguns dos novos procedimentos indicados e que poderiam imaginar muitos outros exercícios que colocassem o aluno em atividade, tais como: análise de gravuras e de narrativas; pequena exposição escrita ou oral, com palavras dos próprios alunos para que estes se habituassem a usar palavras suas e não apenas as da leitura escrita e os termos retirados dos *resumés*.

Os autores expressam sua crítica às expectativas tradicionais em relação à disciplina: alertam que não cabia mais solicitar à história lições de moral, bons exemplos de conduta, cenas dramáticas ou pitorescas. Da mesma forma, também a história não serviria mais para exaltar o patriotismo. Argumentam *racionalmente* que seria *ilógico* solicitar de uma mesma ciência as aplicações opostas conforme os países ou os partidos; isto seria alterar a história de acordo com os seus sentimentos e preferências: “compreendemos que o valor de toda a ciência consiste em que ela é verdadeira e não queremos mais nada da história senão a verdade” (Langlois; Seignobos, 1898, p. 244)³³.

Langlois e Seignobos estimulam então os professores a refletirem sobre o papel da história na educação para perceberem o ensino da história como um instrumento de *cultura social e política*:

O estudo dos acontecimentos e das evoluções familiariza [o aluno] com a ideia de transformação contínua das coisas humanas, ele [o estudo] o previne do medo irrefletido das mudanças sociais, reformula a noção de progresso. – Todas estas aquisições tornam o aluno mais capaz para participar da vida pública; a história se apresenta, neste sentido, como um ensino indispensável numa sociedade democrática³⁴.

Como professores, Langlois e Seignobos deixaram as marcas de seu pertencimento a um *espaço intelectual*, como indicou Dosse (2003), e de uma *sensibilidade cultural comum*, nos termos de Sirinelli (1996), sobre as questões do ensino de História no seu momento histórico. Foram, assim, intelectuais *específicos* no sentido de Foucault (Gros, 2004) e deram visibilidade aos seus saberes, atuando no espaço público por intermédio de seus livros e de suas aulas. A experiência docente, a pesquisa e a reflexão sobre a história e sobre o ensino inspiraram uma produção que demonstra uma proximidade com os princípios de uma pedagogia renovada, com a mediação do professor e do uso de uma metodologia mais ativa para os processos de ensinar e aprender história.

Na perspectiva dos historiadores da *Introduction*, uma *pedagogia histórica* deveria pesquisar os objetos e os procedimentos mais apropriados ao ensino dos fenômenos sociais e a compreensão de sua evolução. Mas orientam que, antes de *selecionar um fato*, o professor deveria refletir sobre *qual ação*

educativa ele poderia ter, para só depois verificar os *meios* necessários à sua compreensão pelo aluno.

Suas críticas são contundentes em relação aos livros didáticos. Para Langlois e Seignobos (1898), os autores dos textos para o ensino (*resumés*) usavam o método tradicional e procuravam multiplicar o maior número possível de fatos, mas geralmente com expressões gerais e vagas.

Os autores criticam os procedimentos, mas sugerem outros mais ativos; criticam os manuais, mas defendem o uso do livro como um importante meio de ensino: “o livro é o instrumento principal, deve conter os traços característicos necessários para se representar os acontecimentos, os motivos, os hábitos, as instituições³⁵”.

Langlois e Seignobos divulgam, portanto, sua adesão aos princípios de uma pedagogia *nova*, associada a uma renovação dos *métodos* de ensino, mas também expressam a preocupação com as *finalidades sociais* da educação.

A experiência social no magistério possibilita a reflexão e a criatividade frente às diversas situações desafiadoras da prática docente, e que podem fundamentar produções escritas, como os livros didáticos, e orais, como a inventividade de suas narrativas didáticas no cotidiano do trabalho escolar³⁶.

Conclusões

O estudo do aparecimento de novas práticas e saberes ligados ao ensino contribui para a compreensão dos processos instituintes do campo pedagógico da escola secundária brasileira, no qual o papel desempenhado pelos professores foi fundamental³⁷. Tais processos pertencem ao movimento mais amplo de construção das disciplinas escolares, movimento este que inclui diferentes sujeitos, práticas e representações sobre os saberes e sobre as finalidades do ensino. Ressaltei como importantes protagonistas neste processo os intelectuais/professores Langlois e Seignobos por intermédio de suas práticas de escrita para o ensino de história.

Como Gabriel (2001) analisou, a compreensão do movimento da *transposição didática* em sua complexidade exige uma percepção antropológica e epistemológica dos saberes. O texto da *Introduction*, apresentado pelos autores como um ensaio sobre os métodos das ciências históricas, fornece elementos de compreensão no que diz respeito às relações entre a *história dos historiadores* e a *história escolar*. Tais relações ganharam visibilidade com a participação instituinte desses historiadores e professores de história. Nas fronteiras da história e da pedagogia, Langlois e Seignobos fizeram um trabalho de reconstrução de um saber histórico com base na reflexão crítica de suas dimensões pedagógica e social – o que envolveu perceber a relação dos saberes com o aluno em seus aspectos individuais e sociais, em seu tempo e lugar.

A contribuição de Langlois e Seignobos permite ainda pensar menos linearmente as posições e concepções desses sujeitos e outros agentes da história. Vistos como *positivistas* e rotulados de tradicionais, suas produções se-

gundo os parâmetros da história metódica expressam uma complexidade não esperada e não percebida naquele momento por seus contemporâneos, como indicaram historiógrafos como Bosi (2005) e Prost (1994), por exemplo.

A contribuição desses historiadores para a constituição da história como disciplina escolar e para o seu ensino concretizou-se a partir de ações plurais e articuladas que envolveram a publicação de livros didáticos, a experiência docente e suas reflexões pedagógicas e historiográficas. Tais ações plurais atestam a complexidade da formação das disciplinas escolares que se dá no cruzamento de três vetores básicos do ensino: o *quê*, o *como* e o *para quê ensinar*.

Para os autores pesquisados, que atuavam no mundo do ensino e da pesquisa, os conteúdos e o modo de ensinar deveriam ser revistos em função dos objetivos de uma história científica e de sua pedagogia. Neste sentido, adquire pertinência a análise de Chervel (1990, p. 182) sobre a inter-relação desses saberes:

Excluir a pedagogia dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo [...].

Uma prática social militante no campo de ensino e da pesquisa desses autores permitiu perceber mais claramente a íntima relação entre história e pedagogia na configuração de uma disciplina escolar. E, neste caso aqui trabalhado, tal construção envolveu a preocupação com uma *educação social* – e esta serviu de eixo articulador e de base orientadora para uma nascente pedagogia da história em seu movimento em direção a uma educação voltada para a cidadania.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Para os aspectos da renovação da historiografia educacional, cf. Carvalho (1998); Vidal; Faria Filho (2003); Nunes; Carvalho (2005).
2. Para a história cultural e a nova história intelectual, cf. Chartier (1990); Burke (2003); Dosse (2003); Lopes (2003).
3. Cf. Goodson (1995).
4. Para esse debate, cf. Gabriel (2001); Bittencourt (2003).
5. A palavra história será grafada com h minúsculo, com exceção dos títulos e expressões utilizadas para a história como disciplina escolar.
6. Daqui em diante nomeada como Introduction.No site da Universidade de Quebec (UQA) encontra-se uma edição eletrônica do texto Introduction aux études historiques de Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), Paris: Les Éditions Kimé, 1992, 284 pages. 1^{re} édition: Librairie Hachette, Paris, 1898. Disponível em : <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em : 02/11/2003.No Brasil,foi publicado pela Editora Renascença em São Paulo, com tradução feita por Laerte de Almeida Moraes,em 1946.

7. Publicado anteriormente na *Revue universitaire*, 1896, t. I.
8. O número de títulos que ainda podemos encontrar nas livrarias especializadas em livros raros e usados atesta a posse e uso dessas obras, nas quais se incluem as traduzidas em português e espanhol: *Compendio da História da Civilização* (1928); *História da Civilização Européia* (1939); *História Comparada dos Povos da Europa* (1945); *História Sincera da França* (1938); *Histoire de la Civilisation. Moyen-Age et Temps Modernes* (1903); *História Comparada de los Pueblos de Europa* (1947). Disponível em: <<http://www.estantevirtual.com.br>>. Acesso em 02/07/2010.
9. A história da educação no Brasil tem uma significativa tradição de estudos acadêmicos que envolvem o tema dos intelectuais, embora os delineamentos e os suportes interpretativos tenham se modificado ao longo do tempo (cf. Vieira, 2008).
10. Cf. Foucault (1990; 1992; 1996).
11. Ver, principalmente, Chartier (1994), Choppin (1992; 2004), Bittencourt (2008).
12. Yves Chevallard, matemático, publicou em 1985 o livro *La transposition didactique-du savoir savant au savoir enseigné*, em que o autor parte da tese de um sociólogo francês Michel Verret (*Le temps des études*, publicada em 2 volumes pela Librairie Honoré Champion em 1975) para explicitar a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, que ele denomina de transposição didática (cf. Gabriel, 2001).
13. Astolf, Jean-Pierre. *Transposition Didactique*. In: Champy, Philippe; Étévé, Christiane; Forquin, Jean-Claude; Robert, André D. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan, p. 1061, 2002, apud Gabriel (2001).
14. Publicado no jornal *Aurore*, o artigo denunciava o preconceito contra judeus que estaria por trás da condenação do capitão Dreyfus por traição (sobre o tema dos intelectuais, cf. Burke, 2003; Marletti, 1993; Ribeiro, 2006; Vieira, 2008).
15. Sobre a formação do grupo socioprofissional dos professores secundários no período, cf. Gasparello; Vilella (2009).
16. Seu avô foi representante democrata na Legislativa de 1849 e seu pai deputado de 1871 a 1881. Para a história metódica e os dados biográficos de Langlois e Seignobos, cf. Larousse (1928); Prost (1994); Carbonell (1981); Bourdê; Martin (1990); Caire-Cabinet (2003); Bosi (2005).
17. Da obra de Charles Seignobos, constam: *Histoire de la France contemporaine*, en collaboration avec Ernest Lavisse (1897); *La Méthode historique appliquée aux science sociales*, Alcan (1901); *Études de politique et d'histoire*, PUF (1934); *Histoire sincère de la Nation française* (1937); *Essai d'une Histoire comparée des peuples de l'Europe* (1938).
18. Dentre as obras de Charles Victor Langlois, constam: *Le Règne de Philippe III Le hardi* (1887); *Manuel de bibliographie historique* (1896-1904); *La vie en France au moyen age*, de La fin du XIIe siècle au milieu du XIV (1904; 1924; 1927) em 4 volumes. Sobre o ensino: *La Question de l'Enseignement Secondaire en France et à l'Etranger* (1900); *Questions d' Histoire et de l'Enseignement de l'Histoire de France* (1902) (Larousse, 1928).
19. Ernest Lavisse (1842-1922) foi professor da Sorbonne, diretor da Escola Normal Superior e membro da Academia Francesa. Tem seu nome ligado às reformas do

- ensino e à publicação de manuais como a coleção *Histoire de France* longamente utilizados no ensino de história na França (cf. Gasparello; Villela, 2006).
20. *La grande encyclopédie: inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*. Paris: H. Lamirault, (1885-1902) 31 volumes.
 21. No site da Estante Virtual obtive uma listagem de 131 títulos de obras históricas e didáticas de Seignobos, sendo que o *Compêndio da História da Civilização* aparece em várias edições, entre os anos de 1889 e 1938, publicados pela Tipografia Aillaute pela Francisco Alves.
 22. João Ribeiro e Jonathas Serrano foram professores catedráticos de História Universal no Colégio Pedro II e seus livros didáticos tiveram ampla repercussão no ensino brasileiro até a década de 1960 (cf. Andrade, 1999).
 23. Dentre os outros livros didáticos de Charles Seignobos que foram traduzidos e que ainda se encontram à venda, estão: *História de Roma*, Editora Armata (1963); *História Moderna de 1715 a 1815 e História Contemporânea* (1963); *História Universal: História Contemporânea desde 1815*, tradução de A. Metin, Tomo VII, Editora Armata (1963). A obra didática *História Universal: História da Idade Média*, Tomo III, em edição de 1973, também evidencia uma grande longevidade na circulação dos didáticos de Seignobos e a existência de um mercado consumidor para essas sucessivas edições.
 24. Nome republicano do antigo Colégio de Pedro II, fundado em 1837 como instituição secundária. Atual Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (cf. Haidar, 1972; Gasparello, 2004).
 25. Faziam parte deste grupo: Ernest Lavisse, Gabriel Monod, Gaston Paris, A. Rambaud (Caire-Jabinet, 2003).
 26. A *Introduction* foi escrita em colaboração mútua pelos dois historiadores, sendo que a primeira metade foi redigida por Langlois e a segunda por Seignobos. Langlois escreveu as partes I e II até o capítulo VI, o Apêndice II e o Prefácio; Seignobos, o fim da parte II, a parte III e o Apêndice I sobre o ensino secundário. O capítulo I da parte II, o capítulo V da parte III e a Conclusão foram redigidas em comum (1898, nota da p. 11).
 27. Segundo Prost (1994, p. 101), Michel de Certeau, por exemplo, surpreendeu-se por ter lido o manual com interesse; em 1960, na reedição de *História sincera de França*, de Seignobos, G.-Palmade a justificou como uma espécie de reabilitação. A reedição da *Introdução*, em 1992, poderia ser vista como uma espécie de fazer justiça aos velhos mestres.
 28. O autor refere-se à obra de Marc Bloch, *Introdução à História* 2.ed., Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
 29. Assim como os *Annales* os combateram, Seignobos e os historiadores de sua geração haviam recusado, “em nome de uma outra epistemologia, ‘os professores’ e ‘vulgarizadores’ [...] como Cousin, Vuillemand, Guizot, A. Thierry ou Barante” (Prost, 1994, p. 106).
 30. Publicado anteriormente na *Revue universitaire*, 1896, t. I (cf. Langlois; Seignobos, 1998).
 31. *L’histoire comporte nécessairement la connaissance d’un grand nombre de faits. Le professeur d’histoire, réduit à sa parole, à un tableau noir, et à des abrégés qui ne sont guère que des tableaux chronologiques, se trouve dans la condition d’un professeur de latin sans textes ni dictionnaire* (A tradução de todos os textos de

Langlois e Seignobos é de minha responsabilidade, e foi feita apenas para ampliar a compreensão do trabalho desenvolvido).

32. Le contrôle se réduisait à faire réciter le sommaire textuellement et à interroger sur la rédaction, c'est-à-dire à faire répéter approximativement les paroles du professeur.
33. On comprend que la valeur de toute science consiste en ce qu'elle est vraie, et on ne demande plus à l'histoire que la vérité (Langlois; Seignobos, 1898, p. 267).
34. L'étude des événements et des évolutions le familiarise avec l'idée de la transformation continuelle des choses humaines, elle le garantit de la frayeur irraisonnée des changements sociaux; elle rectifie sa notion du progrès. – Toutes ces acquisitions rendent l'élève plus apte à participer à la vie publique; l'histoire paraît ainsi l'enseignement indispensable dans une société démocratique (Langlois; Seignobos, 1898, p. 268).
35. Le livre est l'instrument principal, il doit contenir les traits caractéristiques nécessaires pour se représenter les événements, les motifs, les habitudes, les institutions (Langlois; Seignobos, 1898, p. 269).
36. Para um estudo sobre as narrativas docentes, cf. Monteiro, 2007.
37. Um protagonismo que, como a produção historiográfica sobre livros didáticos tem demonstrado, foi vivenciado por professores e autores brasileiros desde o nascimento do Estado nacional no século XIX (cf. Bittencourt, 2008; Gasparello, 2004).

Referências

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Niterói, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 1999.
- ASTOLF, Jean-Pierre. Transposition Didactique. In: CHAMPY, Philippe et al. **Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de la Formation**. Paris: Nathan, 2002. P. 1060-1061.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSE, 2003. P. 9-38.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Saber Escolar - 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 2. ed., Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOSI, Antônio de Pádua. A Escola Metódica Revisitada. **Espaço Plural**, v. 6, n. 12, 1º sem. 2005. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/saber>>. Acesso em : 10 nov. 2009.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Europa-América, 1990.
- BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento** de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929- 1989)**. A Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à Historiografia**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru/SP: EDUSC, 2003.
- CARBONELL, Charles-Olivier. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1981.
- CARDELLI, Jorge. Reflexiones Críticas Sobre el Concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p. 49-61, jul. 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. (Org.) **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. P. 31-48.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução: Mary del Priore. Brasília: UNB, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.
- CHERVEL, André. **La Culture Scolaire**. Un approche historique. Paris: Belin, 1998.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CHOPPIN, Alain (Org.) **Les Manuels Scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- DOSSE, François. **O Império do Sentido**: a humanização das ciências humanas. Tradução: Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um Autor?** 3. ed. Tradução de António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Veja, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FREITAS, Itamar. 100 Anos de um Manual: comentários sobre introduction aux études Historiques de Langlois e Seignobos. In: FREITAS, Itamar (Org.) **Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)**. São Cristóvão, Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. P. 260-284.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de Transposição Didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 4. **Anais...** Ouro Preto, 2001. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de Identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo, Iglu: 2004.

GASPARELLO, Arlette M.; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O discurso educacional no século XIX: a nova pedagogia em questão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** 6: 17 a 20 de abril de 2006, Uberlândia/MG: SBHE/UFU. 1 CD-ROM. P.1-15.

GASPARELLO, Arlette M.; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e Professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 21, p. 39-60, set./dez. 2009.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Tradução de Attílio Brunetta. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 37-71.

LACERDA, Sonia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos textos clássicos. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

LAROUSSE, Pierre. **Larousse du XXe siècle**. Publié sous la direction de Paul Augé. Paris, 1928.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux Études Historiques**. Paris: Les Éditions Kimé, 1992, 284 pages. 1^o édition: Librairie Hachette, Paris, 1898. Disponível em : <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. Appendice I: L'enseignement secondaire de l'histoire en France. In: LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux Études Historiques**. 1^o édition, Paris, Librairie Hachette, 1898. Disponível em: <http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/>. Acesso em: 10 nov. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LOPES, Marcos Antônio. Pena e espada: sobre o nascimento dos intelectuais. In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. P. 39-48.

MALINA, André; OLIVEIRA, Vitor Marinho de; AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. Uma discussão sobre o conceito de intelectual em Karl Mannheim e Antonio Gramsci. **Trabalho & Educação**, Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, v. 16, n. 2, p. 69-98, jul./dez. 2007.

MARLETTI, Carlo. "Intelectuais". In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. 5^a ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v.1, 1993. P. 637-640.

MIGNOT, Anna Christina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Anna Christina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 7-14.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSCATELI, Renato. História intelectual: a problemática da interpretação de textos. In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. P. 48-59.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria C. de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José G. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 17-62.

PROST, Antoine. Charles Seignobos revisité. **Persée**. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Paris, v. 43, n. 1, p. 100-118, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://www.persee.fr>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

RIBEIRO, João. **História Universal:** lições escritas em conformidade com o último programma do Collegio Pedro II. 6. ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro Santos Editor, 1929.

RIBEIRO, Renato Janine. O cientista e o intelectual. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Silêncio dos Intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. P. 137-149.

SEIGNOBOS, Charles. **La Méthode Historique Appliquée aux Sciences Sociales**. Paris, Félix Alcan, Éditeur Ancienne Librairie Germer Baillière et Cie, 1901. P. 1-14.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. P. 231-269.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e Intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

Arlette Medeiros Gasparello é doutora em História da Educação (PUC-SP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: arlettemg@gmail.com



Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis

Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Warley da Costa

RESUMO - Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. Este texto tem por objetivo explorar a potencialidade analítica da hibridização entre movimentos teóricos para o avanço das pesquisas no campo do ensino de história. Operamos com as contribuições tanto da teoria social de discurso de Laclau e Chantal Mouffe como da teorização da história inseridas no paradigma da narratividade (Rusen, Ricoeur). Interessa-nos pensar esse campo como um espaço discursivo onde são travadas as lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade em torno de dois fluxos de sentidos: o das identidades e o das temporalidades. Essa articulação teórica nos permitiu problematizar, nos fragmentos discursivos produzidos por alunos de história do terceiro ano do ensino médio, alguns argumentos presentes nas políticas de currículo dessa área, que disputam discursos fixadores de sentidos de identidade nacional.

Palavras-chaves: **Currículo de História. Hegemonia. Temporalidade. Identidade. Identidade Narrativa.**

ABSTRACT - History Curriculum, Difference Politics and Hegemony: possible dialogues. The objective of this text is to explore the analytical potentiality of hybridization of theoretical movements to accomplish advances in the History teaching field. We work with contributions from the Discourse Social Theory such as proposed by Laclau and Chantal Mouffe and with historical theory related to the narrative paradigm (Rusen, Ricoeur). We are interested in this field considering it a discursive space where, in contemporary times, hegemonic fights are taken on two floods of meanings: one that is related to identities and the other related to temporalities. This theoretical articulation has allowed us to question, based on the analysis of discursive fragments produced by students of high school final level, some arguments which can be found in curriculum politics in this field, which dispute fixing discourses about national identity.

Keywords: **History Curriculum. Hegemony. Temporality. Identity. Narrative Identity.**

A discussão sobre ensino de história, em nossa contemporaneidade, nos remete, logo de saída, a um espaço de hibridização epistemológica onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes áreas de conhecimento e campos disciplinares. Lugar fronteiriço, o ensino de história se apresenta como um terreno movediço, contestado e de difícil apreensão. Esse texto se propõe a entrar nesse debate, apostando em algumas dessas articulações possíveis entre os campos do Currículo e da Teoria da História tendo como perspectiva teórica mais ampla as críticas antiessencialistas e pós-fundacionistas, formuladas no quadro da Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004).

Desse modo, e respaldadas por essa opção teórica, procuramos explorar a potencialidade analítica desses diálogos, trazendo para discussão, de forma articulada, as temáticas da temporalidade e da identidade, na medida em que elas se apresentam como *duplamente* incontornáveis, quando a reflexão se situa no terreno da produção do conhecimento histórico. Com efeito, as chamadas *crise identitária* e *crise do regime moderno de historicidade*, marcas, entre outras, de nossa contemporaneidade se impõem, nos limites de nosso campo do pensável, fazendo com que a compreensão de suas implicações para a reflexão no campo da História – acadêmica ou escolar – torne-se um desafio cujo enfrentamento não pode ser adiado.

Afinal, a emergência tanto da escola pública como da disciplina escolar história, não se insere em uma pauta mais ampla de construção e consolidação dos Estados Nacionais em pleno regime moderno de historicidade? Desse modo, e frente às demandas e exigências do nosso presente, como repensar essa função política atribuída historicamente à disciplina História? Como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados - ainda que de forma provisória - os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil? Como os currículos de história nesses tempos de forte presentismo têm equacionado a tensão entre passado e futuro?

Entendemos, ainda, que a abordagem discursiva na perspectiva teórica acima mencionada permite que os debates acadêmicos em torno dessas questões ganhem novo fôlego na medida em que elas passam a ser inseridas em um quadro de significação onde sentidos de *currículo*, *história*, *identidade*, *temporalidade* assumem novos contornos.

Para fins desse texto fixamos o sentido de ensino de história e, mais precisamente, o de *currículo de história*, como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado*, objeto de ensino dessa disciplina escolar. Analisaremos assim, de forma articulada, algumas das estratégias culturais que envolvem lógicas temporais e identitárias em meio às lutas hegemônicas recontextualizadas em textos curriculares de história.

Dedicamos as duas primeiras seções desse texto para explicitarmos o enfoque discursivo privilegiado, em nossa análise, dos debates sobre identida-

de e temporalidade respectivamente nos campos do Currículo e da História. Em seguida, na terceira e última seção analisamos as refigurações/configurações narrativas da história *nacional* produzidas por alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio, em meio aos jogos de linguagem e de tempo constitutivos dos processos de identificação em foco nesse estudo.

Discurso, Currículo. Política da Diferença

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (Laclau, 1996, p.71 tradução livre)

Escolhemos essa citação de Laclau para iniciar essa seção, pois entendemos que ela condensa duas de nossas principais preocupações e intenções na análise sobre currículo de história a que nos propomos: pensá-lo como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa.

Logo de saída, porém, o diálogo aqui buscado nos coloca uma questão de escala de análise. Em que medida estudos que se situam no conjunto das macroanálises, neste caso, voltadas para a compreensão do funcionamento da lógica democrática, em meio às lutas hegemônicas em um contexto de novas formas de subordinação e de novas subjetividades políticas, podem ajudar a pensar questões de escola, de currículo, de conhecimento e de ensino de história? Se entendermos que a dimensão política e a interface com as questões de poder, como nos apontam as teorizações curriculares há mais de duas décadas, estão no cerne das políticas curriculares, elas mesmas entendidas, nas perspectivas teóricas de viés pós-estruturalista incorporadas no campo mais recentemente, como articulações hegemônicas (Macedo, 2009), não fica difícil de justificar a pertinência do diálogo com esse quadro de significação mais amplo.

Com efeito, no quadro teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996, 2004, 2005) ¹ abrem-se perspectivas promissoras de abordagem para pensar questões e tensões tão caras ao campo do currículo, reafirmando-o simultaneamente como espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de conhecimento por meio das quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente.

Para uma melhor compreensão da potencialidade analítica dessas abordagens importa explicitar o significado de discurso nesse quadro teórico. Esses autores sublinhando seus distanciamentos e aproximações com outros possí-

veis entendimentos, fixam um sentido de discurso sobre o qual se ergue o quadro teórico antiessencialista/pós-fundacionista por eles proposto. Em texto de 2005, Laclau esclarece seu entendimento de discurso da seguinte forma:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimas (Laclau, 2005, p.86, tradução livre).

Essa afirmação nos remete diretamente ao cerne da *crise representacional* ao mesmo tempo em que oferece subsídios para pensarmos termos como *real*, *realidade*, *social* e *objetividade* - e também *currículo passado*, *presente* e *futuro* - sobre outras bases. Em diálogo com a Linguística de Saussure, Laclau e Mouffe (2004) incorporam a idéia de que nas estruturas discursivas não existem termos positivos, mas apenas diferenças e desse modo, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais. Isso se aplica para os termos anteriormente mencionados, desconstruindo assim a possibilidade de lançarmos mão, para defini-los, de um “centro estrutural dotado de uma capacidade a priori de determinação em última, instância” (Laclau, 2005, p. 87), isto é, algo assim do domínio de algum fundamento, localizado fora do discurso.

Para Laclau e Mouffe (2004), as identidades das coisas e sujeitos desse mundo não podem ser definidas pela sua positividade plena, mas, sim, pela sua incompletude, situando-as em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais. Nesse quadro, *o social*, e também *o político*, a *cultura* passam a corresponder a sistemas de diferenciações. Isso significa afirmar que a heterogeneidade é constituinte do social, do político, da cultura que passam a ser vistos como resultados de práticas articulatórias entre elementos diferentes. Essa abordagem discursiva reafirma a potencialidade da perspectiva de uma política da diferença nos debates em torno de fixações de identidade, isto é, de uma política na qual as relações identitárias extrapolam a idéia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Como afirma Macedo (2006) uma política que “[...] explicita, sem essencializar, as diferenças, realçando-as em contextos em que elas não parecem significativas.”

Esse entendimento de social/discurso põe em evidência o papel desempenhado pela noção de *prática articulatória*. O entendimento de articulação pressupõe igualmente o questionamento do binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição. “Neste quadro teórico, negação – que possibilita afirmar a diferença em um sistema discursivo – não significa inversão radical, mas deslocamento” (Laclau, 1996, p. 60). Essa confusão estaria na base, segundo esse autor, da “lógica da pura diferença” ou da “pura identidade” (Laclau, 1996, 59).

Interessa-nos, particularmente nesse diálogo com a Teoria do Discurso, pensar como suas formulações podem contribuir para fazer avançar os debates em torno da interface currículo de história e produção de identidades, que têm marcado não apenas o campo da pesquisa, mas também as políticas curriculares

dessa área disciplinar. Trata-se de perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente. Essa abordagem discursiva, ao permitir evidenciar as estratégias de fixação de identidades na perspectiva de uma política da diferença, aponta novas possibilidades de percepção do papel desempenhado pela fixação de uma *identidade nacional* – que justifica a emergência da disciplina escolar História no século XIX – por meio da mobilização da lógica de equivalência e da lógica de diferença neste contexto discursivo específico. Dito de outro modo, trata-se de analisar as articulações estabelecidas para a constituição da marca do *nacional*, como espaço de pertencimento identitário que necessariamente reatualiza a tensão universal e particular ao colocar em movimento as lógicas acima mencionadas.

Com efeito, a reflexão sobre processos de identificação em um quadro de pensamento antiessencialista nos oferece elementos para enfrentar a tensão universal e particular, “clássica” nos debates identitários e no campo do Currículo. Parafraseando Laclau (1996): com quais alternativas – entre um “objetivismo essencialista” e um “subjativismo transcendental” – em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do “universal” – nesta análise, percebido como “nacional” – vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento (histórico) a ser validado na escola?

Essa última questão coloca em evidência que a reflexão acerca da interface poder, conhecimento histórico escolar e identidade nacional – recorte central desta nossa análise –, envolve diferentes dimensões da tensão universal e particular. Além daquelas que mobilizam articulações entre processos de identificação em torno de pertencimentos identitários a grupos específicos, destacam-se as que dizem respeito às fixações de sentido de conhecimento escolar validado e legitimado na e pela escola. Trata-se assim, de pensar como as práticas articulatórias mobilizadas em torno da construção da idéia de pertencimento a uma nação são recontextualizadas em meio ao processo de produção do conhecimento histórico escolar.

Em seu livro *Emancipación y diferencia*, publicado em 1996, Laclau coloca a seguinte questão: como qualificar a relação entre universalismo e particularismo após a crítica aos valores universais sob a bandeira do multiculturalismo? Ou após o debate sobre o fim dos fundamentos em suas várias expressões? Questões essas que expressam a aporia presente no campo do currículo e que nesse texto se materializam em torno de questões que giram em torno da identidade nacional no currículo de História. Que conhecimento histórico escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal/nacional) que se justifique como válido a ser ensinado a todos, a despeito de suas marcas identitárias particulares? Essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Afinal, o problema é o universal/nacional? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: a fronteira entre universal e particular é ela mesmo universal ou particular (Laclau, 1996, p.47)? Se a validade de uma afirmação somente é determinada contextualmente

(Laclau, 1996, p.95), e entendendo esse contexto como discurso, isto é, um sistema de diferenciações estruturadas, como determinar os limites de um contexto? Como pensar essas questões, quando nos remetemos ao contexto discursivo do currículo de História para pensar a questão da identidade nacional?

Laclau (1996), ao analisar as fronteiras possíveis entre universal e particular, tece críticas às três formas históricas de possibilidades de entendimento que, segundo ele, não dão conta das demandas políticas de nosso presente. Para esse autor, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis, mostrando-se sempre pela sua ausência.

[...] é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não-diferencial (Laclau, 1996, p.57).

Esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” (Laclau, 1996) que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Porque é um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau (1996), é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente.

Isso implica na necessidade de considerarmos a importância de manter na análise sobre currículo de História a dimensão universal/nacional, mas também de articulá-la de modo distinto com o particular. Para tal entendemos ser igualmente importante pensarmos nas especificidades desse contexto discursivo que, como procuraremos demonstrar a seguir, articula jogos de linguagem com jogos do/no tempo.

Currículo de História do Brasil, Narrativa, Identidade Narrativa

[..] Como é possível recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilharíamos e que supostamente nos distinguiria dos animais, mas, de forma mais importante, a interseção de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados contestados, entre valores e recursos materiais? É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas? *Podemos nós, em outras palavras, realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo — e tendo vivido — em espaços inteiramente heterogêneos e separados?* (Mohanty, apud Woodward, 2000, p.27) (grifo nosso).

A questão identitária tem estado presente nos debates do campo do ensino de História e nas políticas curriculares dessa área disciplinar há mais de uma

década. Em parte pela especificidade do papel que ela tradicionalmente assumiu nessa disciplina escolar, em parte pelos ares de nossos tempos, a identidade nacional tornou-se alvo de críticas suscitando posicionamentos distintos entre os pesquisadores sobre a validade política e epistemológica dessa marca identitária no currículo escolar dessa disciplina.

No meio do fogo cruzado das lutas contemporâneas cujas demandas lançam mão de escalas territoriais identitárias (local, regional, nacional, supranacional, global), a posição hegemônica de uma articulação pautada na lealdade nacional está hoje ameaçada. Essa ameaça é mais incômoda quando pensada em termos do currículo da História do Brasil, cuja produção, distribuição e consumo dos conhecimentos ensinados está estritamente associada à produção de uma narrativa da brasilidade mobilizadora da lógica equivalencial constituinte do nacional.

Não é nossa preocupação entrar nessa discussão pela análise do lugar atribuído à História do Brasil nas políticas de currículos oficiais. Nossa intenção é evidenciar, apoiadas nas contribuições teóricas da abordagem discursiva de Laclau e Mouffe (2004) e nas especificidades epistemológicas do conhecimento histórico as articulações discursivas constitutivas de uma história nacional curricularizada.

Desse modo, não se trata de denunciar essa ou aquela articulação, mas de procurar entender as estratégias específicas ao conhecimento histórico didaticamente reelaborado, nas lutas identitárias contemporâneas. Não é por acaso que nessas lutas é comum a presença de mecanismos de reafirmação e de legitimação que operam com alguma “forma de autenticação (...) feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (Woodward, 2000 p.25). O ensino de História do Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina

Isso significa perceber como as lógicas da equivalência e da diferença atuam em um contexto onde o jogo de linguagem se faz de forma imbricada como o jogo do tempo em contexto escolar, onde a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias.

Para tal buscamos dialogar com autores como Ricoeur (1983; 1985), Koselleck (1990), Hartog (1995; 1996; 2007) e Rüsen (1998), que nos oferecem subsídios teóricos para pensar a temporalidade como elemento constitutivo desse conhecimento nos ajudando, assim, a explicitar as demandas de memória no currículo de História oriundas das pressões políticas e culturais do presente que nos é contemporâneo. Pretendemos contribuir para o avanço desses debates apostando na incorporação de noções como “campos de experiência”, “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1990), de “regime de historicidade” (Hartog, 2007), de “narratividade” (Rüsen, 1998) e de “narrativa histórica” e “identidade

narrativa” (Ricoeur, 1983, 1985), entendendo que essas categorias analíticas, tal como formuladas nos respectivos quadros teóricos, não se chocam do ponto de vista teórico com as perspectivas antiessencialista e pós-fundacionista que servem de pano de fundo para as nossas reflexões.

Começamos, pois, por qualificar esse pano de fundo tendo como critério os processos de significação que giram em torno de nossa experiência temporal. O uso de termos como “presentismo”, “aceleração da história”, “compressão da memória”, “fim das utopias”, em voga nos debates intelectuais da atualidade, são indícios discursivos de que os sentidos atribuídos ao tempo presente interferem na leitura contemporânea do mundo. Esse campo semântico tende a fixar um sentido de temporalidade produzido em meio aos efeitos da crise do regime moderno de historicidade (Hartog, 2007) que começam a se fazer sentir a partir da queda do muro de Berlim em 1989. A expressão “regimes de historicidade” é utilizada por esse autor para nomear

[...] os diferentes modos de articulação das categorias de presente de passado e de futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico (Hartog, 2007, p.16).

A crise do regime moderno de historicidade apresenta como um de seus sintomas mais visíveis a aceleração do ritmo das transformações tendendo a esgarçar os fios das tramas que se tecem entre “campo de experiência” e “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1990), situando-nos em um presente que se eterniza fazendo com que os sentidos – tais como hegemonicamente fixados até então – de termos como “tradição” e “utopia” sejam desestabilizados. Para esse autor essas duas categorias são percebidas como uma possibilidade teórica, uma condição do pensamento histórico. Desse modo, elas exercem mais uma função discursiva na escrita da História do que correspondem a conteúdos específicos. A historicidade seria, assim, a tensão permanente entre essas duas categorias, a despeito dos equacionamentos buscados a cada presente. Os regimes de historicidade se diferenciariam, em função do sentido atribuído à articulação entre essas duas categorias².

A partir do final do século XX, mudanças incessantes, e cada vez mais aceleradas, não apenas radicalizam a ruptura entre passado e presente, já iniciada com a instalação do regime moderno de historicidade, mas também obscurecem igualmente o horizonte de espera. O fim da crença no progresso faz com que a ideia de um futuro promissor seja substituída pela incerteza de tempos sombrios, inseguros e apocalípticos. O presente se hipertrofia alimentado pelo consumismo desenfreado, pelos recursos das mídias que rapidamente tornam “bens, acontecimentos e pessoas, obsoletos” (Hartog, 1996).

Esse presente hipertrofiado teria se mostrado rapidamente em crise, cujos sintomas, paradoxalmente, podem ser percebidos pela crescente necessidade de tudo reciclar em objeto memorial. Assistimos, assim, a uma proliferação e

dilatação do campo memorial, acarretando uma multiplicação de narrativas concorrenciais sobre o passado que tende a nivelar os diferentes discursos sobre o mesmo, ao atribuir-lhes, aparentemente, uma mesma legitimidade.

Nesse contexto de crise do regime moderno de historicidade, novas possibilidades de equacionar passado e futuro estão disponíveis, novas formas de se relacionar com o passado e futuro estão abertas. Novas narrativas históricas podem ser escritas tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do acabado do imutável, do irrevocável. Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis, abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas. Torna-se assim possível pensar, como nos convida Ricoeur (1983, 1985), em articulações, em nosso presente, onde o passado possa ser mais imprevisível e nossas expectativas mais determinadas, portanto mais modestas, podendo suscitar um compromisso responsável.

É, pois, reconhecendo essas novas possibilidades de equacionamento e os efeitos das marcas de um regime de historicidade sobre os processos de significação e identificação que nos propomos a entrar na discussão sobre a produção de *identidade nacional* no currículo de História. Entendemos que pensar políticas de identidade como políticas de localização temporal, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para avançar o debate sobre a interface entre ensino de história e processos de identificação.

Nesse contexto emergem com força conceitos como “narrativa histórica” e “identidade narrativa” (Ricoeur, 1983, 1985), respondendo, no nosso entender, tanto no plano ontológico como epistemológico, às exigências da perspectiva teórica aqui privilegiada. Ricoeur (1983, 1985), ao trazer para o debate filosófico a centralidade do conceito de tempo histórico como um “terceiro tempo”, isto é, o tempo narrado, inventado pelos historiadores, tal como formulado no quadro de sua hermenêutica, nos oferece algumas categorias de análise que merecem ser melhor exploradas. Apostamos, pois, no potencial heurístico dessas categorias para a análise, em uma perspectiva pós-estruturalista, das estratégias culturais de fixação de identidades diferenciais nos textos curriculares produzidos no âmbito da área de História.

A associação discursiva entre temporalidade e narratividade histórica permite ressignificar as noções de passado, presente e futuro de forma a poder manter a tensão necessária entre as duas categorias de tempo de que nos fala Koselleck (1990) – campo de experiência e horizonte de expectativa – e simultaneamente significá-las não de forma positivada e essencializada, mas como elementos de uma mediação imperfeita e inacabada. A noção de enredo emerge, assim, como uma “síntese temporal do heterogêneo”, articuladora de uma rede de significados tornada visível na configuração narrativa, cuja compreensão está sempre aberta a novas leituras e novos equacionamentos.

As reflexões de Ricoeur (1983; 1985) contribuem para a problematização do sentido de “realidade histórica” quando confrontada com a inevitável questão de

difícil resposta: o que estamos querendo dizer quando afirmamos que algo realmente aconteceu? O que está em jogo aqui é a forma de significar a relação entre passado e presente, ou melhor, o entendimento sobre a persistência do passado no presente. Ricoeur (1983, 1985) identifica três modalidades de pensar o passado: “sob o signo do Mesmo”, “sob o signo do Outro” e “sob o signo do Análogo.” A primeira modalidade tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador; a segunda, parte do pressuposto inverso e reforça o distanciamento entre passado e presente. A terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido.

O Análogo estaria associado a uma narrativa por meio da qual o passado não seria significado a partir de uma simples relação de reprodução ou equivalência, mas sim a partir de uma relação metafórica pautada em “como se” permitindo a produção de identidades diferenciais que se constituíram em meio às disputas de memórias a partir das demandas de cada presente.

Nesse movimento emerge a noção de “identidade narrativa” que nos parece também bastante fecunda para a análise a que nos propomos. Vista como uma estrutura temporal, a “identidade narrativa” permite incorporar as noções de instabilidade, fluidez, incompletude presente nas concepções curriculares aqui privilegiadas (Macedo, 2008, 2009). Com essa noção torna-se possível pensar que, em determinados presentes históricos, combinam-se diferentes passados e futuros. Esta forma de conceber a questão das identidades nos autoriza reconhecer que os fios das tramas traçadas são seletivos e que, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais.

Além disso, essa noção permite afirmar que a construção do sentido depende, também, do momento da refiguração, momento de encontro com os sujeitos posicionados como alunos/leitores e negociadores dos discursos de identidade em disputa pela hegemonia nos diferentes campos onde ela está sendo negociada.

Na perspectiva da identidade narrativa, a tradição está longe de significar a tentativa de recuperar a *pureza* do passado ou um retorno às raízes ou, ainda, a necessidade de redescobrir unidades e certezas que são sentidas como perdidas. Ao reconhecer a importância do passado na construção da identidade, isto é, a nossa condição de ser-afetado pelo passado, Ricoeur (1983; 1985) pensa um passado que não é nem estático, único, homogêneo, nem totalmente imaginado.

Em termos de história nacional ou da narrativa da nação, isto significa que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história. No caso específico da identidade nacional, as questões podem ser colocadas da seguinte forma: Quem conta a história da nação? Quem nacionaliza quem? Abre-se dessa forma a possibilidade de pensar esta ação como transitiva ou reflexiva (nacionalizar-se). Nessa perspectiva, a identidade não precisa mais ser vista de forma dicotômica entre a idéia de “um mesmo” (*idem*) e de um “si mesmo” (*ipse*). A primeira se aproxima das perspectivas essencialistas, enquan-

to a segunda nos remete ao processo de individuação, aberto às mudanças e às temporalidades. Para Ricoeur, é a narração que permite sair deste dilema:

A ipseidade pode escapar ao dilema do Mesmo e do Outro, na medida em que sua identidade se baseia numa estrutura temporal, conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo. O si mesmo pode assim ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa constitutiva de ipseidade pode incluir mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida (Ricoeur, 1997, p. 425).

A identidade narrativa, vista como uma estrutura temporal, permite igualmente incorporar as noções de instabilidade e fluidez, presentes nas concepções antiessencialistas, sem, no entanto, desconsiderar a importância da tradição na fixação de identidades. É sempre possível, em determinados presentes históricos, combinar passados e futuros de formas diferenciadas, é sempre possível tramar sobre a sua própria vida ou a vida da sua comunidade intrigas diferentes e, até mesmo, opostas.

A teoria da leitura advertiu-nos sobre isto: a estratégia de persuasão fomentada pelo narrador visa impor ao leitor uma visão do mundo que nunca é eticamente neutra mas de preferência induz, implícita ou explicitamente, uma nova avaliação do mundo e do próprio leitor: nesse sentido, a narrativa já pertence ao campo ético em virtude da pretensão inseparável da narração, à correção e ética. De qualquer forma, cabe ao leitor tornado novamente agente, iniciador da ação, escolher entre as múltiplas propostas de correção ética veiculadas pela leitura (Ricoeur, 1997, p. 429).

Como articular o que permanece e o que se transforma? Como identificar-se a uma pertença comum? Como reconhecer-se em um passado e em um futuro? (Airfuch, 2001, p. 5). Em suma, a potencialidade analítica desse conceito aponta um caminho teórico para pensar a relação evitando algumas armadilhas como a dicotomia essencializante que norteia a maior parte das reflexões sobre a fixação de identidades, sejam elas individuais ou coletivas, bem como a negação da possibilidade de reconhecer o lugar teórico desempenhado pela marca da lealdade nacional nos currículos de História do Brasil.

Narrativas de Brasilidade nos Textos Escolares: entre jogos de linguagem e do tempo

[...] nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade (Ricoeur, 1997, p.426).

A chegada da família real ao Brasil, apesar de aparentemente inevitável, foi fundamental para a formação de nossa Nação. Com a presença do príncipe-regente, futuro rei, deu-se início a uma fase bastante marcante na nossa história, a instalação do Império Português em terras americanas. Após essa fase, instalou-se no Brasil, agora já independente, uma República feita por militares. Já no século XX, com a presidência de Getúlio Vargas, veio o populismo e a defesa do trabalhador. Ainda neste século, com a instalação de uma ditadura militar, os brasileiros experimentaram uma falsa segurança, os trabalhadores rurais buscaram (e ainda buscam) por espaço. Tantas terras espalhadas pelo território nacional, e até hoje, lutamos contra a desigualdade social presente no Brasil (T PVC Aluno 14).

Nesta seção procuramos analisar de forma articulada, as temáticas das temporalidades e das identidades no conhecimento de História do Brasil que circula nas aulas de História. Interessa-nos, particularmente, focalizar neste texto os sentidos atribuídos pelos alunos/leitores, receptores das configurações narrativas produzidas nas aulas de história em torno da trama da *nossa* história nacional.

Para desenvolvermos nossa análise, selecionamos alguns textos produzidos por alunos de três turmas³ do ensino médio e uma turma de pré-vestibular comunitário a partir de um questionário⁴ estruturado em duas partes. Na primeira, o aluno é convidado a escolher pelo menos três opções em cada um dos cinco blocos de palavras e/ou expressões apresentadas⁵. Cada um dos blocos reúne significantes utilizados nessa disciplina para nomear fatos, sujeitos, relações temporais, conceitos e tensões para narrar a história do Brasil. Na segunda parte o aluno é orientado a elaborar um texto relacionando pelo menos uma das palavras escolhidas em cada um dos blocos da primeira parte. Nesse texto trabalharemos preferencialmente com os textos produzidos na segunda parte dos questionários.

No total de 86⁶ questionários produzidos pelos alunos identificamos em um primeiro momento, alguns fragmentos discursivos da *nossa* História nacional que consideramos potencialmente férteis para a análise da produção de narrativas de brasilidade. Em seguida, centramos nossa análise nos mecanismos acionados nessas refigurações narrativas que investem em sentidos de uma identidade nacional a partir da relação estabelecida com o passado e o futuro⁷.

Uma primeira observação se impõe: a despeito das expressões selecionadas na primeira parte do questionário e das combinações entre as mesmas que deram origem aos textos analisados, as narrativas nacionais produzidas pelos/as alunos/as, como por exemplo o fragmento abaixo, trazem a marca de algumas demandas de nosso presente articuladas a reatualizações de certos discursos historiográficos clássicos relativos a história nacional.

A independência nacional foi um ato de *liberdade* que aconteceu às margens do Rio Ipiranga. Foi um marco para a nação. Getúlio Vargas foi um presidente que lutou com os mesmos fundamentos. Era Vargas, mais conhecida como *populismo*, apoiava a classe operária, procurando visar a *igualdade de direitos e deveres*. (Aluno 4, T.B)

Percebe-se, na refiguração discursiva acima, a presença de uma demanda atual que perpassa diferentes grupos e/ou movimentos sociais presentes no

cenário político nacional. Isso significa que no presente vivido por esses/as alunos/as essa é uma questão – reivindicada, aliás, por múltiplas identidades diferenciais – a ser equacionada, uma demanda a ser satisfeita.

Recontextualizados no currículo de História e simbolizados na questão da “igualdade de direitos e deveres”, o significado e pertinência dessa demanda se justificam por meio de um tipo de relação com o passado passível de estabelecer uma cadeia de equivalências entre termos como *liberdade* e *populismo*, como deixa entrever a citação acima.

Nossa preocupação não é avaliar o aprendizado desse conhecimento, mas os mecanismos acionados que permitem esse tipo de relação. Trabalhamos com a hipótese que essa articulação torna-se possível na medida em que esse tipo de mobilização da lógica equivalencial tende a operar com uma modalidade de relação com o passado “sob o signo do Mesmo” (Ricoeur, 1985, 1987) que, ao negar a distância entre passado e presente, expressa um pensamento, neste caso, do/da aluno/a sobre o seu presente e não um conhecimento sobre o passado.

O binômio *constatação de uma injustiça e possibilidade de reversão* desse quadro por meio da alusão a acontecimentos, considerados em determinados sistemas discursivos como “fundadores” da História do Brasil, aparece em diferentes fragmentos textuais que, por meio do mesmo jogo do tempo, coloca em funcionamento a lógica da equivalência, fundindo as temporalidades passado, presente e futuro no presente daquele que, ao produzir uma narrativa de brasilidade, tece simultaneamente a sua identidade narrativa em meio aos processos de identificação disponíveis.

Todo ano é comemorado com muito gosto e satisfação pelos brasileiros, a Independência do Brasil, onde o povo lembra esse marco. Isso é muito semelhante no governo de Vargas, onde ele lutava por um Brasil independente com uma indústria forte, e fez muitas leis defendendo o proletariado, de forma que os trabalhadores não ficassem desamparados pela lei (Aluno 11, T.B).

A independência do Brasil foi um marco tão importante para o nosso país quanto a era Vargas considerada como um presidente que lutava pelo seu país criando leis importantes para a população privilegiando a classe operária em que acreditava nesta classe julgando-a como uma grande importância, um dos fatores importantes de sua presidência que agradou a muito e já citado anteriormente na classe operária foi a igualdade de direitos e deveres, tirando os privilégios de algumas classes mais altas (Aluno 3, T.B)⁸.

Com a independência do Brasil, conseguimos nossa autonomia, e podemos formar a nossa república com a República Velha e a era Vargas. Deixamos de ser colônia, mas durante um período, não deixamos de escravizar africanos. Eles, por sua vez, lutaram pelos seus direitos e não aceitavam a escravidão, a exemplo temos Zumbi dos Palmares.

A industrialização brasileira se desenvolveu, por consequência a concentração da economia cresceu nas mãos de poucos. Mas o povo não ficou parado, conseguiu a participação nas decisões políticas e a igualdade de direitos e deveres. (T. B, aluno 6).

Talvez se houvesse um “Segundo Round” dos anos Rebeldes em busca de igualdades e uma verdadeira Democracia, o país pudesse entender que é preciso mudar. As pessoas merecem os mesmos direitos. Já que todos têm os mesmos deveres (T.B, aluno 1).

A leitura atenta das citações acima permite reafirmar o jogo do tempo privilegiado nesse contexto discursivo em torno da fixação de uma identidade nacional. No que diz respeito à relação com o passado, os extratos acima indicam uma relação de mesmidade, que faz com que a demanda de igualdade e de justiça atravesse diferentes passados mais ou menos recentes, bem como diferentes conteúdos ensinados – independência do Brasil, escravidão, luta operária, Era Vargas, Zumbi dos Palmares, anos Rebeldes – articulando-os em uma narrativa que se constrói em torno da saga de um *povo* injustiçado, explorado, à procura de uma *verdadeira democracia*. Uma saga com heróis – Vargas, Zumbi dos Palmares, o povo, entre outros tantos. Uma procura que se apoia em passados gloriosos como o que correspondeu, nessas narrativas, à *Era Vargas*.

Outra época inesquecível e marcante foi a era Vargas, sua política e seus efeitos. O populismo de Getúlio conquistava diversas classes enquanto outras eram contra o sistema ditatorial. Havia também seus inimigos que queria tirá-lo do poder. Com o suicídio de Getúlio, anos mais tarde Juscelino assume a presidência nos famosos anos dourados e aplica o desenvolvimentismo no Brasil.

A era Vargas foi um dos períodos mais marcantes para o Brasil. Ele era muito bom para fazer do Brasil um dos melhores países do mundo, foi um dos melhores presidentes do Brasil (T.B Aluno 11).

Depois de algum tempo aprendi sobre a era Vargas, um governo que fez história, que implantou leis pra ajudar a classe operária, permitiu o voto das mulheres, mas ao mesmo, Ele era um governo populista “pai dos pobres”. E assim foi surgindo a democracia (T.A Aluno 10).

Na Era Vargas algumas coisas mudaram, ele prezava o nacionalismo, e para se tornar popular formulou leis que beneficiavam a classe operária, criou também a Justiça Eleitoral e autorizou o voto feminino para maiores de 21 anos, idade mínima na época. Esses acontecimentos ficaram na memória (T.A Aluno 11).

O peso de um passado glorioso que parece não voltar mais, que ficou na memória, está articulado também a uma relação paradoxal com o futuro. Com efeito, ao mesmo tempo em que é possível reconhecer, em certas reconfigurações, a crença na possibilidade de reversão desse quadro de injustiça, ela limita temporalmente essas expectativas a um futuro passado como indicam formulações como: “Isso é muito semelhante no governo de Vargas, *onde ele lutava por um Brasil independente*”; “Mas o povo não ficou parado, conseguiu a participação nas decisões políticas e a igualdade de direitos e deveres”. Ou ainda no trecho abaixo em que, embora a expectativa de mudança se relacione a um passado relativamente mais próximo do presente dos/as alunos/as, o horizonte de expectativa dos alunos é passado, traduzindo talvez os

ares de nossos tempos de incertezas, quando essas expectativas se dissolvem no descrédito da possibilidade de qualquer mudança.

A Passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro foi um fato que demonstrou que devemos lutar pelos nossos direitos e não apenas cumprirmos deveres, independente da ocasião em que nos encontramos. A demonstração de luta por igualdade e democracia que foi abordada durante a passeata foi algo fundamental para nos fazer refletir sobre todas as divisões de poderes e direitos. Apesar da passeata ter sido reprimida, *anos depois tivemos uma vitória da participação popular*, através do Impeachment do Collor (T.Part. Aluno 12).

A análise ensaiada a partir do jogo do tempo entre presente, passado e futuro, tende a mostrar como a lógica de equivalência mobiliza igualmente, neste contexto discursivo específico, lógicas temporais na fixação da fronteira entre o nacional e o não nacional que se distanciam ou extrapolam a idéia de associação entre currículo de História do Brasil e a necessidade de identificação de um conjunto de conteúdos comuns. Sustentamos que a análise das lutas hegemônicas travadas em torno da tensão universal/identidade nacional e particular/identidades diferenciais recontextualizadas no currículo de História ganha novo fôlego quando esse tipo de associação é problematizada e o foco deixa de ser o sentido do significante universal ou particular e passa ser a fronteira que os distingue. Por outro lado, e no caso desse sistema discursivo específico, a demarcação dessa fronteira implica na compreensão de como a tensão entre passado e futuro são equacionadas em cada presente. Defendemos, pois, que não basta incluir novos conteúdos para subverter as relações assimétricas de poder. Importa assim compreender como esses novos conteúdos, ao traduzirem demandas particulares, são incorporados a cadeias de equivalência que, como vimos, se apoiam igualmente em relações temporais.

Essas argumentações ganham maior consistência quando analisamos as disputas de memórias coletivas que se jogam nas fronteiras, a partir da leitura das refigurações narrativas dos/as alunos/as. Dito de outra forma, quando centramos o nosso foco em questões como: quem é lembrado e esquecido nessas refigurações? Quem participa da cadeia de equivalência que fixa, nesse contexto, a idéia de nacional? Se tomarmos como exemplo as demandas do movimento negro, no Brasil, para a inclusão no currículo da disciplina de História da cultura afrobrasileira e africana, podemos constatar que a inclusão de conteúdos é necessária mas não suficiente para subverter as relações hegemônicas nesse contexto.

A leitura dos trechos abaixo nos autoriza afirmar que o combate ao preconceito racial compõe a lista das demandas atuais já incorporadas pelo ensino de História. No entanto, se analisarmos a forma como essa demanda se articula com o passado e futuro, na produção de uma narrativa da brasilidade, percebemos que a constatação dessa injustiça não é suficiente para impulsionar uma narrativa nacional outra em que as lógicas de equivalência e da diferença possam estar articuladas sob outras bases.

A questão racial não é de hoje, ela tem um grande histórico, onde seu início se dá pela falta de respeito ao próximo e desejo de dominação pelo poder. (T. PVC, Aluno 5)

Desde o princípio da colonização, existia um sistema colonial baseado na escravidão, onde as condições de vida eram péssimas. Com o passar do tempo, os escravos foram fugindo e se unindo, formando quilombos, onde um dos principais era liderado por Zumbi dos Palmares. Este nome deriva do nome do quilombo, pois era chamado de Palmares.

Em muitas fazendas brasileiras do norte e nordeste ainda existem pessoas trabalhando como escravos, a escravidão continua até hoje e só não é pior porque no passado teve heróis que lutaram por uma vida igualitária de todos e um desses heróis foi Zumbi dos Palmares que morreu como homem nessa guerra que parece não ter fim. (T. B, aluno 8)

A escravidão foi um acontecimento muito triste sem igualdade sem amor sem muita esperança para os negros no Brasil, esse movimento teve alguns negros que fugiram das fazendas como Zumbi dos Palmares que fundou Quilombo dos palmares na serra da barriga e morreu lutando. Libertação dos negros deste então a questão racial no nosso país é muito grande. (T. B, aluno 10)

Do mesmo modo do que já foi assinalado para os demais fragmentos, é possível perceber a predominância de uma relação com o passado sob o signo do Mesmo, que permite trazer até o presente o contexto de escravidão. Além disso, percebe-se igualmente que, paradoxalmente, a relação com o passado se estabelece também sob o signo do Outro, na medida em que os escravos, os negros, são sempre os outros, *pessoas* que emergem nessas narrativas na terceira pessoa, indicando um baixo grau de identificação por parte dos/as alunos/as.

Interessante observar, pois, que a análise desses fragmentos de refiguração/configuração narrativa da história nacional por alunos/as do ensino médio aponta que a atribuição de sentidos atribuídos ao significante *negro* se faz em meio à hibridização de diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de recepção dos sujeitos/alunos. Essas formulações, ao reatualizarem uma relação com o passado sob o signo do mesmo ou sob o signo do outro, a despeito do grau de criticidade da matriz historiográfica acionada, tendem mais a reforçar do que subverter posições hegemônicas do sentido de *negro* em disputa na nossa contemporaneidade.

Um exemplo dessa constatação pode ser a forma como a matriz historiográfica escolar crítica de viés marxista é recontextualizada e hibridizada nesses textos, realimentando a cadeia de equivalência entre negro, vítima, injustiçado, subalterno, oprimido, deixando pouco espaço para outros processos de identificação por meio da apreensão de outros passados possíveis.

Paradoxalmente, a possibilidade de articular com um “outro negro no passado histórico brasileiro”, abrindo a perspectiva de percebê-lo também em outras posições de sujeito, tende a aparecer, nas narrativas desses/as alunos/as, hibridizada com matrizes historiográficas, ditas tradicionais, onde é valorizada a figura do herói,

do indivíduo em detrimento dos coletivos sociais como força de transformação e oposição ao *status quo* dominante. Nos textos abaixo selecionados é possível perceber como os/as alunos/as mobilizam o culto ao Herói, na figura de Zumbi.

Em 1800 a Família Real, veio fugida de Portugal para instalar o Império no Brasil. No Império houve modificações políticas e econômicas, neste tempo os operários eram escravos trazidos da África um deles o Zumbi dos Palmares fugiu da fazenda e criou um quilombo e morreu por isso. Desde essa época a luta por igualdade era grande (T. B, aluno 10).

Com o passar do tempo a escravidão foi ficando cada vez mais forte e os escravos já não agüentavam mais. Foi aí que um escravo se destacou fazendo uma rebelião que unia alguns escravos para fuga, e esse escravo se chamava Zumbi dos Palmares (T.A, aluno 18).

O Zumbi dos Palmares foi extremamente importante para a história do Brasil, lutando contra a escravidão. Ajudava os escravos, que, escapavam dos seus senhores e refugiavam-se nos quilombos. Essa época foi travada por muita luta, pois acreditavam que todos tem o direito de liberdade independente da cor. Infelizmente, muitas pessoas continuaram a ser escravizadas por muitos anos, e muitos inocentes morreram, inclusive o próprio Zumbi (T.A, aluno 18).

Procuramos apontar alguns aspectos da complexidade das lutas hegemônicas em torno da fixação identitária em um contexto específico como o currículo de História. Destacamos nesses processos de identificação a marca do nacional pois apostamos, apoiadas em Laclau e Ricoeur, na potencialidade analítica desse tipo de lealdade, no ensino de História do Brasil, condição para se pensar a possibilidade de subversão das demais demandas identitárias de nosso presente.

Apesar do Estado Nacional não poder ser mais considerado como o principal e único fator dos destinos dos povos e de ser necessário reconhecer o enfraquecimento dos laços de lealdade à uma cultura nacional – vista como homogênea e estável –, concordamos com Colliot-Thélène quando afirma que a “possibilidade de um ensino de história totalmente liberado do esquema nacional” (Colliot-Thélène, 1997, p.51) parece-nos dificilmente concebível (e muito menos desejável).

Assim, terminamos provisoriamente esse texto com ainda muitas questões. E mesmo não tendo as respostas, pensamos valer a pena formulá-las, como convite para que o caminho teórico resultante dos diálogos aqui propostos continue sendo trilhado. Como retomar a ponte, no currículo de História, entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa? Como, nesse sistema discursivo específico, tornar o passado menos previsível e o futuro um pouco mais determinado? E ainda: como pensar a identidade nacional em termos de uma lógica da equivalência em que as diferenças ainda estejam ativas? Em que a equivalência, sob a égide dessa marca identitária, elimine a separação entre as diferenças, mas não as exigências, as demandas particulares?

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe de meados dos anos 1980 se apresenta como uma alternativa teórica no âmbito das ciências políticas para pensar aspectos da sociedade capitalista contemporânea. Em diálogo com contribuições de diferentes áreas do conhecimento e tradições epistemológicas – psicanálise, fenomenologia, filosofia analítica, linguística estrutural – esses autores constroem um campo de significação novo, capaz de transformar e trabalhar a tradição crítica do pensamento marxista frente às interrogações e aos desafios colocados pelo nosso presente. Interessa-nos neste texto, explorar as críticas formuladas por esses autores às posturas essencialistas envolvendo a crítica “do dado”, da positividade do real que justificam a centralidade do discurso tal como significado nesse quadro teórico.
2. Para Koselleck (1990) o regime de historicidade inaugurado com a modernidade, em especial com a Revolução Francesa, tem a particularidade de enfatizar as expectativas futuras em detrimento das vivências passadas, invertendo, de certa forma, o equacionamento do regime de historicidade anterior quando o passado lançava luz sobre o futuro, isto é, quando a história era vista como “mestra da vida”.
3. Uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola da Zona Sul da rede privada e duas turmas do ensino médio de uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro (turmas A e B) localizada na Zona Norte da cidade e que atende a alunos de bairros da Leopoldina. A turma de pré-vestibular comunitário funciona num bairro próximo ao Centro da cidade de Nova Iguaçu no horário noturno. Os alunos, em sua maioria, moram em bairros afastados do centro e são ex-alunos da rede pública local. A aplicação dos questionários foi realizada em dezembro de 2008 em uma das últimas aulas do ano. Optamos por turmas deste nível de ensino por tratar-se de uma fase final de estudos.
4. No momento da aplicação dos questionários, realizados pelos respectivos professores de história das quatro turmas, foi informado aos alunos que tratava-se de uma pesquisa sem caráter avaliativo.
5. Todos os termos escolhidos referem-se à História do Brasil e são expressões ou termos recorrentes nos textos curriculares em uso. No primeiro bloco foram inseridas palavras que correspondiam à trama propriamente dita ou acontecimentos (Independência do Brasil, Chegada da Família Real, sistema escravocrata, Festas juninas, Inconfidência Mineira, Entradas e bandeiras, Revolta da Chibata, Passeata dos 100 mil, Abdicação de D. Pedro I, Guerra de Canudos, AI 5, Quarup, Abertura dos Portos, Impeachment de Collor, revolta dos Malês, Tropicalismo, Coluna Prestes, Padroado, Capoeira); o bloco II referia a temporalidades (República Velha, Era do Rádio, Ciclo do Ouro, Anos Dourados, Contexto Atual, Anos de Chumbo, Anos Rebeldes, Século XIX, Período Regencial, Império, Interiorização do território brasileiro, Era Mauá, Século XVI); o Bloco III a conceitos (populismo, industrialização, escravidão, Engenho, democracia, Modernismo, encilhamento, colônia, coronelismo, totalitarismo, Oligarquia, comunismo, movimento operário, Estado-Nação, imigração europeia); o bloco IV a personagens (Saqueiras, militares, UDN, Bispo Sardinha, império português, João Candido, tupis, UDN, Zumbi dos Palmares, Maria Quitéria, MST, família escrava, classe operária, Anita Garibaldi, os caras pintadas) e o bloco V às demandas/tensões de nosso presente (distribuição das riquezas, a questão racial, luta pela ocupação das terras, preconceitos religiosos, participação popular nas decisões políticas, igualdade de direitos e deveres).

6. Aplicamos 20 questionários na primeira turma terceiro ano do ensino da escola pública, 17 na segunda turma da mesma escola, 23 de uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola particular e 26 questionários de uma turma de pré-vestibular comunitário.
7. Isso significa que em função do recorte privilegiado, nos limitamos a destacar as estratégias culturais fixadoras de identidades que dizem respeito ao jogo do tempo acionado pelo conhecimento histórico. Desse modo, alguns recursos retóricos, como, por exemplo, a metáfora, a sinédoque que poderiam ser igualmente explorados nas narrativas produzidas pelos/as alunos/as não foram, nesse texto, objeto de nossa análise.
8. Nota-se que embora esses fragmentos discursivos sejam de alunos diferentes eles pertencem à mesma turma, o que pode ser um indicador interessante, mas não explorado neste texto, para a compreensão da configuração/refiguração narrativa da História do Brasil por parte do professor de História dessa turma.

Referências

- AIRFUCH, L. Identidad, diferencia, (des)igualdad encrucijadas de la escena global. In: **Identidade e Diferença na Era Global**. Rio de Janeiro: 21-23 de maio de 2001. (Conferência).
- COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. Identité nationale et enseignement de l'histoire. In: **Revue Internationale d'éducation**. Sèvres, n.13, mar. 1997.
- GABRIEL, Carmen Teresa, A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria, **Culturas(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 39-72.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- HARTOG, François. L'art du récit historique. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). **Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'histoire**. Paris: Editions Autrement, 1995. P.184-193.
- HARTOG, François. Tempos do Mundo, História, Escrita da História, In : GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.) **Estudos sobre Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. P. 15-28.
- HARTOG, François. **Time, History and Writing of History**: the order of time. Conferência pronunciada em Stocolmo em 1996 (KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996)
- KOSELLECK, Reinhart. **Le Futur Passé** - Contribution à la semantique des temps historiques. Paris: Ed. de L'École des hautes études en sciences sociales, 1990
- LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, Ernesto. Universalismo, Particularismo y la Cuestión de la Identidad In: **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, Elizabeth., TURA, Maria de Lourdes. (Org.) **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, DP et Alii, 2008. P. 89-114.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo do PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.

RICOEUR, Paul. **Temps et Récit**. Paris: Le Seuil, v.1-3, 1983-1985.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, v.3, 1997

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objectividade na ciência histórica. **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, PUC-RS, v.24, n.2, p.311-335, dez. 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 7-72.

Carmen Teresa Gabriel Anhorn é Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolve atualmente a pesquisa *Verdade, Diferença, Hegemonia nos Currículos de História: um estudo em diferentes contextos*, financiada pela FAPERJ e à qual este texto está vinculado.

E-mail: cartesa@ighost.com.br

Warley da Costa é Professora Assistente de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: warleydacosta@hotmail.com



Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08

Júnia Sales Pereira

RESUMO – Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. O texto apresenta reflexões sobre o papel da prática de investigação como elemento formativo para a docência, tendo como foco o interesse em conhecer e discutir acerca do que dizem professores/as da Educação Básica sobre a recepção e a prática da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03). Fundamentam o texto reflexões sobre a docência em história no diálogo com autores do campo da antropologia e dos estudos da linguagem. O foco da discussão recai sobre o valor formativo da reflexão acerca da polissemia verificada na recepção e prática da legislação recente sobre ensino de história em ambientes de partilha de dúvidas, dilemas e perspectivas que comparecem na escola neste contexto.

Palavras-chave: Ensino de História. Recepção da Lei 11.645/08.

ABSTRACT – Dialogues About Teaching: reception of the laws 10.639/03 e 11.645/08. The text presents ponderations about the role of practice research as formative elements for teaching, having as focus the interest in knowing and discussing what teachers from Basic Education say about the reception of Law 11.645/08 (which alters the Law 10.639/03). The text is based on reflections about teaching of History through the dialogue with authors of the Anthropology field and of language studies. The focus is on the formative value of the reflection about the polysemy found in the processes of reception and practice of the recent legislation concerning teaching of history in environments of sharing doubts, dilemmas, and perspectives, that are present in the school in such context.

Keywords: Teaching in History. Reception of the Law 11.645/08.

Sobre a Emergência e a Recepção Social das Leis

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações.

Se assim as concebemos, as leis e sua prática são elementos significativos de estudo da realidade social, política e educacional de uma determinada realidade. São exemplares, nesse sentido, as leis que instituíram recentemente a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil.

A Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e da promoção de uma educação das relações étnico raciais na Educação Básica, foi promulgada em janeiro de 2003. Também em 2003 foi publicado o decreto n. 4.886/03 que estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial¹. Em out./2004 ocorreu a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*². Em 2008, a Lei 10.639/03 foi modificada por outra, a Lei ordinária n.11.645/08, de março de 2008³, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e *indígena* no currículo escolar.

Vale ressaltar que, sobretudo nas duas últimas décadas, o combate às mais diversas formas de intolerância, de racismo e de xenofobia compareceu às agendas de diferentes países e fóruns mundiais, fortalecendo mundial e localmente as agendas antirracistas e inclusivas, inclusive educacionais (Cavalleiro, 2001), com repercussões sensíveis no Brasil, sobretudo com a promulgação desta legislação.

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afro-descendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente.

A publicação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afro-descendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil⁴. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada.

A Lei 10.639/03 é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo na última década nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à valorização da diversidade sociocultural, à reparação de danos, à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas e em defesa do seu direito à história e à cultura⁵.

Não custa realçar que a Lei 10.639/03, é tida por alguns como uma espécie de “alforria curricular” (Araújo; Cardoso, 2003), resulta, em grande medida, da histórica ação política de movimentos sociais organizados, sobretudo da República, com especial destaque para o protagonismo do Movimento Negro. A prática da Lei 10.639/03 vem se realizando em meio a um intenso e tenso debate social no país, amplificado pela mídia, que expressa os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras nos últimos 10 anos.

O texto das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei 10.639/03 é, neste contexto de transformações, um dos documentos mais estudados pelos professores. Nestas Diretrizes há orientações normativas curriculares relativamente flexíveis, com sugestão, aos docentes e à escola, de formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para a prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural brasileira – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988.

A prática desta legislação remete-nos, na Universidade e nas escolas da Educação Básica, a desafios de natureza variada. Como garantir que o ensino de conteúdos históricos não se realize com base no suposto da mobilização de consciências? (Laville, 1999). Que relações se estabelecem entre prática da lei, políticas afirmativas e inclusão educacional? (Rocha, 2006). Ou, ainda, como superar a sedução do estudo da história da África calcado tanto na inferiorização quanto no hiper-dimensionamento de sua relevância?⁶ (Oliva, 2008, p. 33). Como favorecer a superação de limites antigos verificados no ensino de história, (presentes também em alguma medida na prática da Lei 10.639/03), como a essencialização de conceitos, a prática de mitificação de personagens, a idealização da herança e história africana⁷, o atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas identitárias unívocas, o privilégio de datas e eventos em detrimento da abordagem de processos históricos e suas transformações? (Pereira, 2008).

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações.

Docência: partilha e dialogicidade

A docência não se realiza no isolamento: ela se exerce num ambiente de práticas, poderíamos dizer numa “comunidade de práticas” (Lave; Wenger, 1991). O docente é um profissional que atua em um ambiente relacional, interativo, circunstancial e socialmente situado. Os interesses dos docentes e de outros sujeitos da ação pedagógica são compartilhados e também confrontados, fundamentalmente porque os desdobramentos da prática de um professor são capazes de produzir efeitos na prática pedagógica de outro professor, vale dizer, também efeitos sociais. Os professores possuem interesses comuns; a educação escolar é resultante de uma complexa trama de ações que atravessa a escola-sociedade, sendo, portanto, o que Lave e Wenger (1991) chamam de “obra coletiva”.

A inserção profissional acontece numa comunidade em que há conflitos de interesses, jogo de hierarquias, ações de sujeitos com diferentes apostas e histórias pessoais em encontro/confronto. Os profissionais são convocados, em maior ou menor escala, à inserção profissional contextualizada, ao que Lave e Wenger (1991) classificam como “engajamento na prática”; em outras palavras, a atividade profissional se concretiza em situações que exigem engajamento em realidades situadas.

A noção de comunidade de práticas está apoiada em três pilares: o envolvimento mútuo, o repertório partilhado e o empreendimento comum (Wenger, 1998). Os docentes são convocados ao envolvimento solidário na prática escolar, sendo comum a expressão de interesse (também de preocupação) de uns, face ao trabalho de outros, frequentemente com mútuo auxílio. Vale notar, neste caso, a relevância da troca de experiência entre docentes nos processos de formação continuada.

Evidentemente, cada sujeito realiza apreciações diversas das situações relacionais que envolvem todos os profissionais de uma mesma comunidade. Nesta comunidade de práticas, cada profissional realiza o seu trabalho que certamente repercutirá no trabalho de outrem e vice-versa. Consonante com esta perspectiva seria possível afirmar que a docência se realiza num contexto de independência (porque cada docente é, de alguma maneira, autônomo), mas também de interdependência, porque os resultados da ação de um docente podem ser interferentes nas práticas de outros profissionais envolvidos num contexto comum. A essa peculiaridade do exercício profissional Lave e Wenger (1991), classificam de “independência relacional”.

Compreendemos, assim, que a docência é uma profissão exercida de maneira compartilhada, em uma rede de partilhas criadas e recriadas em circunstâncias reais. Assim é a docência uma prática social, não custa dizer, relacional: a participação na prática social sugere que o engajamento da pessoa se realiza em um contexto multirreferenciado, com foco da pessoa, mas como *pessoa-no-mundo*, como membro de uma comunidade sociocultural. Nesta perspectiva, a aprendizagem é processo vivenciado por pessoas específicas em circunstâncias também específicas (Lave; Wenger, 1991, p.53).

A participação do docente não se realiza no isolamento, pelo contrário, compele-o a apreciar as variadas dimensões do trabalho escolar com os outros docentes e a “fazer coisas em partilha” (Lave, 2008, p. 285), transformando o processo escolar num empreendimento comum em que há interações entre os profissionais que Lave e Wenger classificam de veteranos e novatos (e deles entre si). Esse envolvimento se realiza com negociações de concepções, práticas, e avaliações, também com interditos, silêncios e interpostos. A pessoa envolve-se, assim, “por inteiro”. Esse pressuposto requer a compreensão de que a prática profissional pode configurar identidades (Lave; Wenger, 1991, p. 53).

O exercício profissional e as aprendizagens dele decorrentes são, também para os mesmos autores, produções históricas, envolvendo transformação e mudança das pessoas (Lave; Wenger, 1991, p. 51). A participação profissional baseia-se na renegociação e na negociação dos significados do mundo, e de forma situada, levando-se em conta “a natureza conflitual da prática social”. Assim, define-se, nesse universo teórico, o que se entende por situação contextual: pessoas, ações e mundo implicam-se em todo pensamento, fala, conhecimento e aprendizagem (1991, p. 52).

É por meio da linguagem que os diferentes sujeitos interagem socialmente, daí dizer-se que há, na escola, uma estreita relação entre exercício da docência e atividade de linguagem.

Segundo Bakhtin (1997), a enunciação é o produto da interação de sujeitos socialmente colocados. A enunciação existe em contextos socioideológicos, em que cada locutor idealiza um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social que é, de alguma maneira, pré-definido. A enunciação “procede de alguém” e se “destina a alguém”, e se realiza, portanto, em contexto ideológico ou vivencial.

Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida (Bakhtin, 1997, p. 95).

A língua – concebida como sistema – está em permanente evolução, sofre modificações oriundas da experiência compartilhada da linguagem, não é, portanto, manifestação individual ou imanente, mas, antes, experiência de natureza social. A fala, nessa acepção, está associada às condições nas quais se realiza a comunicação que, por conseguinte, está ligada às estruturas sociais.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas outras palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente

a todas as suas significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? É assim que podemos formular, de modo grosseiro e elementar, o problema fundamental da semântica. “Esse problema só pode ser resolvido pela dialética” (Bakhtin, 1997, p. 106).

Esta reflexão sobre a natureza da enunciação é fundamental em um contexto em que a investigação é concebida como elemento de formação profissional. É também importante no sentido de que potencializa a análise das variadas – e quase sempre plausíveis – formas de enunciação acerca do que dizem os docentes – e como dizem – sobre as referidas leis na sua experiência profissional.

A enunciação, como prevê Bakhtin, é produto da “interação social”. Toda enunciação se realiza em situação de diálogo e faz parte de um processo de comunicação, de forma que todo diálogo ocorre entre interlocutores socialmente situados (Bakhtin, 1997). Ainda segundo o mesmo autor, as vozes sociais que antecedem aos atos de fala também ressoam nos atos enunciativos. Podemos dizer que este princípio – de ressonância, reprodução e recriação de vozes nem sempre unívocas e por vezes diacrônicas num mesmo discurso – proposto por Bakhtin (1997) é de fundamental importância nesta análise.

Neste ponto abrem-se discussões fundamentais: o que dizem os professores – e como dizem – sobre a prática e a recepção desta legislação relacionada à revalorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica? Em que medida as iniciativas, os desafios e os dilemas relatados por professores – confrontados com os desafios da prática – podem contribuir para a formação de novos professores da Educação Básica?

O foco de interesse recai sobre o valor formativo do diálogo entre professores em formação e professores (também em formação) em atuação na Educação Básica⁸; as reflexões se norteiam pelo processo vivenciado durante atividade investigativa que colocou em diálogo os docentes e os licenciandos para compreensão dos desafios da prática da referida legislação em contextos escolares específicos.

As análises concentram-se nas perspectivas do ensino de história na promoção do diálogo e na ampliação de suas interfaces com outros campos de conhecimento, sobretudo em função da transversalidade das temáticas tratadas nesta legislação. Certamente as análises realizadas são circunstanciais, pois, em terreno tão complexo como o das ações educativas, não há como supor mapeamentos completos. Além disso, a investigação realizada situa-se em um contexto de recepção relativamente recente das leis em questão, com advento de práticas educativas variadas e evidente solicitação, por parte dos professores, da criação de fóruns e ambientes para sua socialização.

A reflexão a seguir ancora-se em discussões mais amplas sobre as perspectivas, os problemas e os dilemas enfrentados por docentes da educação básica, neste momento de tensões e de disputas simbólicas em torno da seleção de conteúdos, de formas de abordagem e de priorização de temas para o ensino de história e da cultura em contextos específicos, em que assumem centralidade temática, e que, em sua maioria, eram, até então, sub ou mal representadas.

A Prática da Pesquisa como Processo Formativo para a Docência

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores. Não custa dizer que o racismo pode ser expresso também por meio da invisibilidade (Munanga, 2000; Cavalleiro, 2001).

Por estas razões, é fundamental, neste momento, que os docentes possam ocupar arenas interlocutivas capazes de proporcionar a emergência e a partilha de relatos, de apreciações e de proposições profissionais. Da mesma maneira, é, também, fundamental que a Universidade, por meio dos cursos de formação docente, aprofunde o diálogo entre docentes em atuação e licenciandos.

Saber o que os docentes fazem e o que dizem fazer em realidades escolares específicas, é uma das formas de fazer confrontar as experiências educacionais com o acervo de lembranças da escolarização dos alunos-licenciandos, apostando que posturas renovadas possam ser cultivadas na sua formação profissional. Essa é uma das justificativas que ancoram a aproximação dos licenciandos a realidades escolares variadas, como fator interferente na sua formação profissional para compreensão dos desafios interpostos à prática das leis 10.639/03 e 11.645/08. Outra justificativa ancora-se na diversidade de práticas em curso na Educação Básica, que não se restringe a uma diversidade relativa às diferenças entre áreas do conhecimento, mas à diversidade de métodos e formas de abordagem dos temas a serem tratados em contextos escolares singulares.

Este é um momento de avaliação das primeiras ações advindas da recepção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e uma educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03), com oferta significativa de oportunidades aos docentes de formação através de cursos, seminários, oficinas, etc e de ampla oferta de títulos afins no mercado de livros didáticos e paradidáticos⁹. Quanto a essa questão, contudo, há que se ponderar que a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatarem pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil. Quanto a essas questões, vide importante estudo de Rosemberg; Bazilli; Silva (2003) e Silva (2008). Quanto à permanência de estereótipos e abordagens errôneas a respeito do continente africano em livros didáticos de história, vide

contribuições de Oliva (2003). Não se pode dizer o mesmo da obrigatoriedade do ensino de história e de cultura indígena, componente adicional à Lei 10.639/03, presente na Lei 11.645/08, que não foi, ainda, objeto de ação sistemática, resultante de significativa produção editorial ou de oferta de oportunidades formativas para docentes da Educação Básica nesse contexto.

Esta análise se baseia em resultados de pesquisa realizada durante o ano de 2009 em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. As reflexões apresentadas ancoram-se nas discussões processadas durante o Curso “A Lei 10.639/03 – desafios e perspectivas do ensino de história”, oferecido como disciplina optativa no Curso de Pedagogia, UFMG, no segundo semestre de 2009. As análises ancoram-se nesta pesquisa, observando-se, evidentemente, o necessário alargamento do alcance das reflexões para além do lócus em que foi produzida.

Participaram da pesquisa 13 (treze) alunas e 6 (seis) alunos, através da concepção da proposta, da aplicação dos questionários em escolas da Educação Básica envolvendo questões relacionadas à temática, participação na análise e na escrita da síntese. A escolha das escolas para participação na pesquisa obedeceu a critérios de facilidade para realização da fase de coleta de dados, abertura do entrevistado para falar da temática e também a existência na escola de experiências significativas para compreensão dos desafios da prática das leis em debate. O questionário respondido sob acompanhamento do pesquisador¹⁰ foi o principal instrumento de pesquisa na fase de coleta de dados em campo. Na fase inicial foram aplicados 14 (quatorze) questionários, sendo que 13 (treze) em escolas de Belo Horizonte capital e 1 (uma) em escola de Pedro Leopoldo, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Destas, 7 (sete) foram aplicados em escolas estaduais, 5 (cinco) em escolas municipais e 2 (duas) em escolas particulares.

A pesquisa foi realizada por licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. O tempo médio de atuação docente declarado pelos professores envolvidos com esta pesquisa é de oito anos, sendo 8 professores de história (sendo que 1 deles tem formação em Letras), 3 (três) professores de geografia e 3 (três) professores de séries iniciais do ensino fundamental com formação em normal superior ou pedagogia. Quanto à autodeclaração racial, 1 (um) professor se definiu como “multirracial”, 5 (cinco) como negros, 3 (três) como pardos, 1 (uma) como parda de família negra, 2 (dois) como miscigenados, 2 (dois) não responderam.

Evidentemente, algumas questões ficaram sem possibilidade de serem discutidas, ou pelo menos evidenciadas, no escopo deste trabalho. O fato de serem os professores entrevistados de diferentes redes de ensino, não possibilitou a apreensão de dados de maneira verticalizada. Não foi feita análise destacada das peculiaridades das respostas dadas por professores de história em relação aos demais. Observou-se que os desafios postos à recepção dessa legislação na educação infantil são certamente diferentes daqueles postos no ensino médio, embora na análise essa questão não tenha sido tratada. Além disso, o cruzamento de respostas de professores/as que se autodeclararam negros/as, “multirraciais”, pardos ou brancos, ou mesmo os que não declara-

ram, com outras respostas poderia ser também significativo neste cenário enunciativo. É necessário, portanto, ponderar todos os limites da própria pesquisa, para que não seja tomada como procedimento definitivo de investigação, mas como instrumento fundamentalmente provocador de problematizações situadas em um determinado contexto, em diálogo, evidentemente, com outros dados e com outras reflexões resultantes de pesquisas realizadas neste mesmo momento e em outras realidades escolares.

Todo o processo de pesquisa constou de aplicação de questionários e de observação da escola em que atua o professor, alimentados por relatos pessoais dos pesquisadores e por discussões coletivas dos dados dos questionários. O processo também envolveu leituras e escrita deste texto, lido e corrigido pelos alunos pesquisadores.

A realização da pesquisa foi valiosa tanto para os licenciandos quanto para os licenciados. O fato de que um licenciando tenha se apresentado em uma escola para a aplicação de um questionário focado nesta temática, foi capaz de sinalizar a relevância dos temas em pauta na formação docente inicial e continuada. A aplicação de questionários, seguidos de diálogos entre pesquisador e entrevistado, foi atividade formativa em vários sentidos – não só porque possibilitou evidenciar conteúdos, dilemas e apontamentos para a prática docente – mas porque também contribuiu para recolocar o licenciando face-a-face com os dilemas interpostos ao exercício de sua profissão. Consideramos que foi formativa também a atividade de investigação para quem se submeteu à pesquisa, porque os docentes também puderam reavaliar sua atuação, elaborar explicações e teorizações sobre o que realizam e a respeito do que está em curso nas realidades escolares.

Neste caso específico, além do conteúdo formativo da disciplina, os relatos pessoais e as experiências dos alunos foram também objetos de análise, o que possibilitou evidenciar o conteúdo vivencial (individual e social) da formação comprometida com a superação do racismo. As discussões ocorreram, neste caso, de maneira enredada às vivências pessoais e às percepções de mundo dos pesquisadores, que se posicionam e confrontam sua experiência formativa com os relatos dos docentes em atuação.

Esse confronto e movimento – entre o outro da pesquisa e o eu-pesquisador, em diálogo com os pares em formação – pode gerar situação favorável ao compartilhamento de dúvidas e receios a respeito do tratamento dos temas em sala de aula, favorecendo uma postura empática com o que disseram os professores entrevistados. Sendo assim, os pesquisadores puderam aquilatar o quanto é difícil o enfrentamento da questão racial na contemporaneidade, o quanto é importante que o professor não seja omissor na escola e o quanto é valiosa a formação docente compartilhada com os colegas em cada contexto de atuação profissional.

A atitude empática pode favorecer compreensão ética face ao depoimento docente, evidenciando as condições em que ocorre o ensino-aprendizado e a importância de fortalecimento, na escola, das oportunidades de diálogo sobre as potencialidades da prática docente, mas, sobretudo sobre as impossibilidades visualizadas pelos docentes.

Os pesquisadores relataram algumas dificuldades na abordagem das escolas e na coleta de dados, como constrangimentos, negativas e evasivas. Ocorreu a rejeição à participação, por exemplo, por parte de um professor de educação física, que afirmou não ser este assunto de sua competência. A atribuição de uma agenda antirracismo a algumas áreas do conhecimento e não a outras na educação escolar é um dos pontos de análise mais significativo deste contexto. Outra atribuição, específica do caso em questão, é a possibilidade, apontada pela aluna do curso (entrevistadora), de que a relação entre corporeidade e educação possa criar ambientação favorável à educação das relações étnico-raciais, o que não é visto como possível por uma parte dos professores, por exemplo, da educação física.

Alguns pesquisadores puderam confrontar informações recebidas com uma breve visita ao ambiente escolar, como no caso da visita à Biblioteca, para conhecimento do acervo de obras didáticas e paradidáticas relacionadas aos temas de história e de cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais. Os pesquisadores já tinham informação prévia a respeito da distribuição às Bibliotecas Municipais de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, de kits literários e/ou de formação docente. Ainda assim, um pesquisador encontrou um professor da Rede Municipal que disse não conhecer obras voltadas à abordagem da história africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. A realização da pesquisa permitiu, também, a vivência circunstancial da dinâmica escolar, com vivência em alguns casos de ações significativas em curso, como no caso de uma visita de indígenas a uma das escolas durante a realização da pesquisa.

É de suma importância que, em situação de pesquisa, sejam analisadas as respostas e as perguntas sem respostas¹¹. A situação em que ocorre a aplicação do questionário, incluindo a facilidade ou a dificuldade de realização do mesmo, é significativa para compreensão do contexto em que se dá a pesquisa. O fato de tratar-se de um questionário aplicado por um pesquisador conhecido (situação mais comum) pode ter sido influente no processo da pesquisa. Da mesma forma, podemos considerar que o conhecimento prévio de uma dada realidade escolar pelo pesquisador foi um fator interferente na sua análise da realidade, na seleção do professor a ser interpelado e no contexto interlocutivo criado entre ambos no momento da pesquisa.

A coleta de informações e dados e o preenchimento dos questionários da pesquisa foram realizados, via de regra, nos intervalos ou ao final do dia letivo, com a presença dos pesquisadores e em clima de diálogo com os docentes. Houve perda de questionário por parte de professores. Mas o relato mais comum foi de que embora houvesse disposição dos docentes para responder ao questionário, no momento em que ficavam sabendo do conteúdo do mesmo, a posição passou a ser evasiva em vários casos.

A Prática Docente – um mosaico de experiências, dilemas e perspectivas compartilhadas

Algumas questões relacionadas ao recente e inconcluso debate sobre o racismo na sociedade e na educação, postas por pesquisas recentes e também pelo debate social pautado nas agendas públicas, nos possibilitam problematizar o exercício da prática docente e seus desafios.

Não é possível ignorar tanto as preferências dos professores quanto ao fato de que há diferentes agendas educativas em diálogo e, não raro, em confronto com interesses, com disposições coletivas e pessoais e com os arbítrios curriculares, nem sempre coincidentes com suas preferências profissionais.

A formulação de pesquisas dirigidas à apreciação da prática da referida legislação não pode, evidentemente, ignorar o fato de que os professores têm posições pessoais sobre o racismo e supõem evidentemente existirem prováveis – e variáveis – fórmulas para sua superação pela escola.

À luz dessas questões foi possível apreciar dados relativos ao comparecimento do racismo na escola e, nesse caso, quais as possibilidades vislumbradas por professores a respeito da possibilidade ou não de sua superação. A pesquisa permitiu avaliar em que medida os professores se referem variavelmente em relação à sua experiência na escola em que atuam, ou em uma escola de forma genérica (na sua trajetória escolar, em uma escola qualquer, em outra escola, etc) quanto a esta questão.

Essa discussão permitiu compreender a escola como espaço sociocultural complexo e permeado pelos dilemas e pelos problemas socialmente vivenciados. Os professores da pesquisa oscilaram, entre a negativa (nunca presenciaram nenhum tipo de racismo na escola), passando pela evidencição do que alguns deles consideraram “brincadeiras e piadas”, sem conteúdo racista explícito, até a explicitação de situações de racismo, incluindo, neste caso, também as brincadeiras e piadas que, mesmo com conteúdo naturalizado e velado, foram consideradas como situações típicas de prática racista. Alguns professores tratam como naturais algumas práticas discriminatórias em sala de aula, explicitando também a armadilha do discurso posto em ação no chamado racismo velado: aquele que opera nas margens da invisibilidade, sem ferir frontalmente suscetibilidades já postas como naturais, operando de forma subliminar, como ocorre no caso das piadas e brincadeiras.

O depoimento coletado pela aluna Genivalda Ribeiro¹² é particularmente expressivo nesse sentido: a experiência do racismo dentro do espaço escolar nem sempre é ‘visível’ e identificável. O que se ouve, segundo a entrevistada, são comentários como este: ‘além de difícil, esta professora é negra’. Segundo a pesquisadora, este comentário é comumente expresso em espaços como a sala dos professores ou em outros locais mais ‘privados’ dentro da escola (Ribeiro, 2009). Este e outros depoimentos possibilitam também aferir de que maneira se expressam os conteúdos discricionários na escola (também na vida social?): na sociabilidade privada, nas brincadeiras, na informalidade, sem que, contudo, cheguem à sociabilidade pública ou às relações oficiais.

O aluno Rômulo Bruno de Souza coletou o seguinte depoimento: “Sim, as falsas brincadeiras dos alunos; colocam apelidos uns nos outros como ‘macaco, azulão, cabelo-bombril’, etc. Infelizmente percebemos o mesmo comportamento por parte de alguns professores, fazem ‘piadinhas’ de mau gosto em relação aos alunos” (2009). Nesse caso, o professor localizou esta mesma prática nas relações entre professores e alunos.

Há também o professor que localiza o racismo como prática social, geralmente externa à escola, embora com repercussões no ambiente escolar: “A visão do racismo é mais comum nos pais. Inclusive, alguns pais não rematricularam seus filhos neste ano quando tomaram conhecimento do programa (Programa de Gratuidade Educacional)” (Amâncio, 2009).

Foi possível perceber uma negativa contundente, por parte de docentes em atuação em escolas particulares, de que no espaço escolar possam comparecer práticas de discriminação racial. Em que medida a experiência profissional em escolas particulares interdita a descrição da escola como espaço susceptível ao racismo? Nessa medida, vale-nos a observação ancorada tanto em Lave; Wenger, 1991 e em Bakhtin, 1997, de que tanto a fala quanto a prática, ou ainda o silêncio, se realizam em contextos específicos, situados.

A entrevistanda da aluna Maria Izabel Vasconcelos relatou que “Infelizmente já vivenciei racismo na escola. Mesmo que seja de forma velada, já observei entre colegas de trabalho. Entre as crianças verifico constantemente palavras que desrespeitam e indicam racismo”. (2009). Este depoimento é significativo porque permite realçar que as palavras – seus usos e sentidos – permitem evidenciar práticas ou concepções racistas. Este depoimento permite, assim, desnaturalizar os discursos, retirando-lhes a neutralidade pressuposta e compreendendo-os de forma integrada à experiência social/educativa.

Vale entender, por exemplo, de que maneiras o preconceito racial é verbalizado, com uso de determinados termos pejorativos e depreciativos, com destaque para o que seria uma “hierarquização” das crianças pelo cabelo e outros caracteres. Como alerta a pesquisadora Rita Fazzi:

Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância. (...) A intenção de alisar o cabelo é muito forte entre as crianças observadas. Mesmo as que disseram gostar da própria cor afirmaram não gostar do cabelo. A expressão “nega do cabelo duro” ainda é utilizada como uma forma de inferiorização (...). Esse padrão de beleza, liso e comprido, é quase unanimidade entre as crianças. (Fazzi, 2006, p.117).

Algumas crianças explicitam seus preconceitos raciais na vida escolar, segundo disseram os docentes, e de maneira mais explícita do que jovens e adultos. Elas explicitam, nos variados espaços de convivência, muitas concepções que são veiculadas e aprendidas no convívio intergeracional em ambientes privados, geralmente sem os crivos negociados na sociabilidade pública. Espe-

cialmente em um contexto de combate ao racismo, as práticas e ideias racistas se expressam com maior evidência em ambientes privados, sendo relativamente interditas ou constrangidas nos momentos de enunciação em ambientes em que estão estranhos (ao enunciador), coincidentes quase sempre com os espaços de socialização pública (como a escola). Nestes ambientes públicos o discurso racista comparece frequentemente de forma mitigada, sob interdição, mas com repercussões negativas na formação escolar de crianças negras, afetando seu desempenho (Oliveira, 1994). Esta e outras pesquisas evidenciam que, no caso da educação de crianças, é mais comum se ouvirem expressões, piadas e comentários racistas, tanto nas situações informais quanto formais. Essa postura pode advir do fato de que as crianças ainda estão em fase de apreensão dos códigos e das regras que regem o convívio social e, como não internalizaram os interditos relacionados ao racismo (e às perversões advindas disso), elas expressam, em ambientes de socialização pública e de convívio com estranhos, os mesmos conceitos, idéias e preconceitos que aprendem e enunciam em ambientes privados/familiares. O que se sugere, nesse caso, não é que, à medida que crescem, deixam de ser racistas, mas que aprendem os códigos da sociabilidade, que recomendam em quais momentos deve ocorrer a sua interdição. Além disso, não sugerimos que as crianças sejam racistas natas, mas que aprendem o racismo e suas nuances no convívio social intra e intergeracional, sendo a escola mais um destes ambientes, entre outros (Cavalleiro, 1998; 2001).

Há também inúmeros desafios postos neste contexto à educação da infância, em especial para que se evitem a criminalização¹³ da criança na abordagem educativa em situação de enunciação racista, pautando a prática pedagógica pela educação das relações entre os sujeitos. Não custa lembrar que o professor age em um ambiente, como a sala de aula, em que há encontro de diferentes percepções e visões de mundo – postas em relação em alguma medida através da sua mediação, mas com vistas à educação das relações.

Para Bakhtin, 1997, a palavra está sempre carregada de um sentido vivencial, ideológico. A palavra é capaz de provocar (nos variados sujeitos da enunciação), ressonâncias ideológicas em sintonia com aquelas concernentes e atuantes na prática social. Piadas e apelidos pejorativos integram um vasto espectro de omissões face à perpetuação do racismo, corroborando a naturalização de desigualdades raciais na experiência escolar; sobretudo em situações de informalidade; em piadas e em apelidos raciais o discurso é tratado como neutro ou desprezível, porque desprovido de seriedade ou formalidade. Esta operação de desnaturalização do discurso exige o que Bakhtin classificou de “análise sincrônica da língua”, que inclui a compreensão, pelo pesquisador/professor, do contexto enunciativo e interlocutivo: isso envolve a observação do conteúdo discursivo não apenas no que é formalmente enunciado, mas por meio de formas expressivas como a entonação, o uso e a cadência das palavras, a pronúncia de exclamações, o silêncio, o espanto ou a dúvida.

Essa análise denota o quanto a atribuição de características negativas a pessoas afro-descendentes é informada por sentidos históricos, sobretudo no contexto escolar; a pesquisa nos deixa ver que essa atribuição ocorre frequen-

temente, mas não ocasionalmente, em situações informais como as “de brincadeira”, e que são negadas em situações de formalidade ou de “checagem” pelo professor ou pelos colegas de trabalho.

A professora entrevistada por Gisele Alves de Aquino Rodrigues relata que já vivenciou racismo na escola destacando uma situação: “Pai de aluno desrespeitando professor pela sua cor” (2009). Neste caso evidenciou-se o suposto de que a branquidade ou a negritude são consideradas condições características interferentes no desempenho da profissão, elementos significativos no julgamento da capacidade de exercício do magistério. Não se pode ignorar, neste caso, a face identitária da prática profissional docente, marcada por hierarquizações advindas da histórica subalternização de populações afro-descendentes no Brasil.

Essas discussões também dizem respeito à inserção, com visibilidade e positividade, de professores negros no ambiente escolar e às dificuldades que encontram professores/as negro/as para garantia de respeitabilidade de seu trabalho (Gomes, 1995), o que também foi verificado na pesquisa. Muitos depoimentos evidenciaram uma dificuldade de que alguns pais e mães de alunos vejam no/a professor/a negro/a um profissional com qualidades desejáveis à educação de seus filhos. Destacou, uma das entrevistadas, como elementos que considera ser favoráveis, na realidade escolar em que ela atua: “o interesse da maioria dos professores e a própria constituição da comunidade escolar de ‘maioria’ negra” (entrevistada por Genivalda Rocha, 2009)”. Vale destacar que as escolas constituem “comunidades de pertença” (Lave, Wenger, 1991), que integram seus profissionais, não custa dizer, aqui, de forma heterogênea. Esta e outras pesquisas permitem afirmar a permanência de estimatizações e hierarquizações raciais no exercício da profissão docente.

Quanto às dificuldades no trabalho com temas de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana, um dos depoimentos é bastante significativo: “Não poderia dizer que tenho dificuldades em abordar os temas acima, mas no tópico que se refere à expressão religiosa da cultura afro-brasileira acho difícil lidar com a rejeição do assunto pela maioria dos pais dos alunos” (Ribeiro, 2009).

A questão da intolerância religiosa merece ser motivo de amplo debate. Podemos afirmar que esta parece ser uma das dificuldades mais incisivas nos relatos coletados na região pesquisada (Metropolitana de BH). Os pesquisadores obtiveram relatos de abaixo-assinados para retirada de professores de suas respectivas turmas, boicote familiar a atividades promovidas pelas escolas e também abordagem a professores e pedagogos, por familiares preocupados com a exposição de seus filhos a “rituais” de origem afro-brasileira (como congados, por exemplo), considerados como prática de “macumba e magia negra”. Cautelosamente, não custa interrogar também em que medida o trabalho com aspectos da cultura afro-brasileira não estará sendo acompanhado, em algumas [poucas] escolas, de certo proselitismo político/religioso. Talvez isso venha a alimentar em parte esta forma de reação de familiares ao trabalho escolar, mas evidentemente não explicita todas as faces do problema, nem mesmo a

reação incisiva à abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras pela escola. Em alguns casos, o simples fato de se tratar de aspectos da cultura afro-brasileira ou indígena já instaura, de princípio, um ponto de rejeição à escola na pauta das famílias. As fronteiras que fundamentam e explicam a rejeição social aos registros culturais e patrimoniais afro-brasileiros e indígenas não estão ainda evidenciadas. Mas não custa também refletir sobre as tensões que atravessam a escola e a prática docente e que são advindas das disputas por campos de conversão religiosa, ainda pouco problematizadas pela pesquisa acadêmica e com variantes em diferentes pontos do país.

Nem sempre o trabalho com a temática encontra resistências familiares pelos mesmos motivos. Algumas vezes a tentativa de encaminhamento da questão identitária é rejeitada pelas famílias, como se verificou no seguinte relato: “Ao trabalhar o tema Consciência Negra, uma mãe de aluno foi à escola exigir que a professora mudasse de assunto, porque ela estava trabalhando o assunto para humilhar seu filho (negro). Ela chegou a fazer o pedido à pedagoga da escola” (Rocha, 2009). O depoimento coletado por Ana Paula Leite dialoga com mesma questão, mas da seguinte forma: “a maior dificuldade em trabalhar estes temas é fazer com que as pessoas compreendam sua condição de brasileiro. Esse não é um país em que seja possível fazer a dicotomia entre brancos europeus e negros africanos. Fala que somos todos brasileiros, miscigenados, plurais e por isso mesmo com uma cultura tão diversa” (2009).

A polifonia presente no palco identitário brasileiro comparece evidentemente à escola. Nesse momento, especialmente, explicitam-se receios de alguns professores para com a adesão acrítica a plataformas identitárias rígidas, com vislumbre dos riscos de transformação do ensino de história, sobretudo, em exercício de conformação identitária que impeça a liberdade de adesão a registros identitários diversos.

Está em processo o encaminhamento de reconfigurações na teia de relações raciais, com disponibilização de variadas e de positivas formas de afinização identitária pelos alunos, incluindo-se, neste caso, evidentemente, a afinização à identidade negra – também plural. Alguns professores, contudo, nesta e em outras oportunidades de pesquisa/interlocução, expressaram o receio de que o direito à afinização identitária negra se transforme em plataforma identitária excludente ou mesmo revanchista, se o limite for a radicalização.

O depoente de Thais Aparecida da Silva resumiu três das dificuldades mais frequentes relatadas pelos professores na abordagem da questão “Preconceito com a história e com cultura afro-brasileira, como se tratasse de ‘macumba’; Falta de envolvimento de outros professores; Falta de tempo para maiores discussões entre os professores” (2009). Três depoentes falaram a respeito de sua carência de informações a respeito de como proceder corretamente para promoção da positivação da história afro-brasileira na escola.

Como resposta à pergunta “Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03? Por quê?”, a mesma professora entrevistada por Silva (2009), relata que

Não implantou ainda. Não por falta de tentativas, mas por uma série de fatores desde flexibilidade no ‘modelo’ escolar até falta de envolvimento de alguns professores. Quando entrei na escola o colega professor de português estava fazendo um curso sobre ‘Africanidades’ e ao término do curso repassou muito do que aprendeu aos colegas. Ainda nessa fase já começaram as dificuldades: os professores da rede estadual não têm tempo para discutirem idéias. Foi uma luta com a inspetora para conseguirmos um tempo para as conversas, mesmo quando se tratava de uma tentativa de cumprir uma lei. Em dois ou três momentos ocorreu algo como ‘capacitação’ dos professores, como solução de dúvidas, troca de experiências sobre o tema. Outros pequenos momentos em intervalos e fora do horário de trabalho. Considero-me capacitado por conta dessas ‘intervenções’. Elaboramos um projeto de trabalho sobre racismo, história da África, valorização e temas afins. Funcionou relativamente bem durante um tempo até que tomou forma de ‘projeto do fulano’ quando deveria ser um ‘projeto da escola’. Hoje, o projeto encontra-se em ‘repouso’.

A pesquisa apontou que o encaminhamento da legislação vem se transformando em projeto de um único professor no ambiente escolar, isolando-o. Como o tempo de reflexão e de encontro dos professores é precariamente reduzido, os projetos voltados ao desenvolvimento da temática ficam – não sem perdas – a cargo de um ou outro professor, não muito raramente do professor de história ou não ocasionalmente de um professor negro (o que também ficou muito evidenciado na pesquisa). Chama a atenção a resistência de profissionais envolvidos com a gestão da escola na promoção e no incentivo a projetos coletivos que tratem a temática no ambiente escolar, o que pode sinalizar, especificamente, para o maior entrave formal ao desenvolvimento das temáticas na escola e, assim, também à sua localização específica: em algumas disciplinas ou em algumas ocasiões.

A noção de co-participação, tomada de empréstimo da antropologia cognitiva (Lave; Wenger, 2003), pode ser significativa para compreensão do que o professor faz (e mostra, aos pares, o que faz ou, ainda, relata ou diz a respeito do que faz). A coparticipação ocorre em um ambiente de socialização de práticas, no qual um profissional colabora ou boicota a prática do seu colega, entra em contato com práticas de outros professores, expõe resultados, e, não custa ressaltar, recebe demandas dos colegas, dos especialistas (pedagogos, psicólogos e gestores), além das demandas curriculares e sociais, incluindo as familiares.

É válido nesse sentido também o conceito de “legitimidade periférica” (2003), que, utilizada nesse caso em análise, possibilita inferir que a abordagem de temáticas afins à legislação também se realiza em contextos ora de alargada ora de reduzida legitimação. Em outras palavras, o(s) professor(es) dará(ão) maior ou menor visibilidade ao que realiza(m) sobre história africana, indígena e afrobrasileira e sobre a questão racial brasileira em conformidade, em alguma medida, com as suas crenças pessoais, com a possibilidade de que sua ação repercuta positivamente na escola e com a apreciação que ele(s) faz(em) da receptividade destas propostas numa determinada realidade escolar. O conceito de coparticipação pode ser atravessado, nesse caso, por outros componentes, como, por exemplo, raciais e também profissionais (por exemplo, influenci-

ados pelo momento da carreira do professor e também pelo lugar ocupado por ele naquela comunidade profissional).

Há também diferentes formas de resposta a essa questão, o que, de uma forma ou de outra, expressam seu impacto no currículo escolar. O depoimento da educadora entrevistada por Ana Paula Leite sinalizou para algo que talvez também explique o que vem ocorrendo em algumas outras realidades escolares “Não considero que a escola já implementou a lei. Não há um trabalho interdisciplinar, as questões raciais ainda são consideradas à parte do currículo e são abordadas apenas em datas específicas” (2009).

Não custa afirmar que a superação do eurocentrismo (presente não somente no ensino de história) e também o rompimento com o que seria uma abordagem colonialista da história se realiza de forma horizontalizada no currículo escolar e não apenas em datas celebrativas, por ação isolada, ou ainda, de forma estigmatizada. Isso equivale a dizer que a superação do eurocentrismo pode ser compreendida como responsabilidade de todos os professores e da experiência escolar de maneira mais abrangente; e não, como tem sido feito em algumas realidades, por um ou outro professor e/ou em momentos singulares ou excepcionais em relação à rotina escolar.

A entrevista feita por Maria Izabel Vasconcelos revelou que há professores cientes desta questão: “Não considero que a escola já implementou a lei. Existem algumas práticas isoladas, porém nem sempre são valorizadas pela comunidade escolar” (2009). Ou, como ressaltou uma entrevistada: “Os temas deveriam ser tratados no maior número de disciplina possíveis, além de debates e fóruns com toda a comunidade escolar. Todos são responsáveis pela implementação da Lei” (Ribeiro, 2009).

Na resposta à pergunta *Quais as iniciativas que o Estado de Minas poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 11.645\08 nas Escolas Públicas e Privadas do estado?*, vários professores foram incisivos em afirmar a necessidade de ampliação das oportunidades de formação, solicitando a institucionalização de momentos de encontro e troca entre os docentes, e também a necessidade de qualificação da discussão a respeito da qualidade dos materiais para uso em sala de aula, em especial para o ensino de história e cultura indígena. A grande questão, segundo afirmam Santana e Alves, 2010, é: “Como ensinar o que não se conhece?”

Como já dissemos, a pesquisa também permitiu situar o lugar do professor de história neste contexto, identificado como responsável (em alguns casos, o único responsável) pela abordagem das temáticas correlatas na escola¹⁴. À pergunta “Qual o papel que cumpre o/as professor/as de história da escola em relação à real implementação da Lei 11.645\08? E professores de outras áreas do conhecimento?” compareceram respostas como “O papel inicial seria o de disseminar e compartilhar seus conhecimentos sobre o tema, uma vez que seu campo de formação o capacitou para isso. Já os outros professores, cumprem seu papel ao não se acomodarem e buscarem informações” (Rocha, 2009) e

também uma postura que aparece na entrevista feita por Rômulo Bruno de Souza: “Penso que todos os professores são responsáveis, cada um com o recorte que cabe a sua disciplina e/ou função” (2009). Há também os que consideram ser o professor de história o responsável pela abordagem das leis na escola, sendo, neste caso, o *professor de referência*. Essa constatação remete-nos à compreensão de Wenger, 1998, a respeito da partilha de repertórios comuns no exercício profissional: nem sempre a partilha é horizontalizada, pois, na sua configuração, há presença de hierarquias e de juízos. Há uma priorização de repertórios formativos relacionados às ciências humanas, considerados mais apropriados para a prática da lei 10.639/03, com localização de professores “mais autorizados” que outros para essa abordagem.

Nota-se ainda certa folclorização na abordagem dos temas ou mesmo essencialização de conceitos (Pereira, 2008). Ana Paula Leitte recebeu o seguinte depoimento neste momento da entrevista

Para muitos o índio ainda é considerado um ser mitológico. Não é considerado um cidadão, sua cultura é ignorada. A escola reafirma tais conceitos quando faz comemorações em que se tocam músicas, para que as crianças pintadas e de tanguinhas fiquem pulando e fazendo gritos de guerra. Muitos mesmo aos 9 anos acham que índio é uma outra espécie de ser vivo, não humano (2009).

Esse depoimento é revelador dos limites da superação de estereótipos e da necessidade de reconfiguração dos currículos escolares para abordagem da história indígena. A supressão da humanidade indígena é a marca talvez mais forte, coadunada, sabemos, com o que socialmente se difunde e também com o que se diz sobre os indígenas na escola e no ensino de história. Não custa destacar a similitude com a supressão da humanidade afro-descendente, quando uma criança negra é chamada por macaco por outra no ambiente escolar – em situações informais – conforme já nos disseram os depoentes.

Esse depoimento sobre a presença “mitológica” do indígena no currículo escolar também tem relação com o desconhecimento de uma parte dos docentes da realidade indígena no Brasil contemporâneo e, no caso, em Minas Gerais, conforme depoimento do entrevistado por Frederico Almeida, que afirmou “penso que, por se tratar de Minas Gerais, não seja tão relevante incluir o tema indígena nos Currículos” (2009).

À exceção de dois professores, todos os outros declaram que os conteúdos relativos à História e à Cultura Indígena são praticamente seus desconhecidos, não há também declarações de professores a respeito dos materiais disponíveis nas escolas para este trabalho, “que nos pareceu menos conhecido ainda para os educadores entrevistados”, como reafirma o aluno Frederico Almeida.

Reafirmamos a pressuposição de que os temas relacionados à história africana, indígena e afro-brasileira são temas da história do Brasil e não conteúdos à parte, adicionais ou mesmo complementares à história escolar. Vale destacar que este é um momento de muita visibilidade dos efeitos da positivação na escola e na experiência e percepção dos sujeitos a respeito da pluralidade da história e da cultura.

Há autores que chamam a atenção para o significado de um trabalho renovado e positivado, sobretudo para despertar o interesse dos alunos negros pela escola, para melhoria de sua auto-estima e de seu rendimento escolar (Pereira, 2009).

Mas há, contudo, dificuldades muito grandes por parte dos professores para abordagem da questão racial contemporânea. A naturalidade do seu tratamento (não se diz aqui da naturalização do tratamento de situações racializadas) é condição para que a questão seja francamente discutida, sobretudo em situações de vivência do racismo, sem omissões por parte dos professores. A ruptura com a invisibilidade do racismo na escola parece-nos essencial neste momento. Os resultados da pesquisa evidenciam a omissão de docentes, tanto calcada no receio de fazer emergir situações que poderiam fugir ao seu controle quanto também porque muitos deles sentem-se sem elementos formativos para tratamento qualificado da questão na escola. A reflexão deste ponto em sala de aula pode possibilitar aos licenciandos um rico debate a respeito da função social da escola e do valor da atividade investigativa para a formação docente. Suscita também reflexões a respeito da natureza de aprendizagem profissional situada (Lave; Wenger, 2003), chamando a atenção para os limites interpostos à atuação docente. Essa questão pode favorecer a reflexão sobre os papéis socialmente atribuídos à escola e aos docentes, sobretudo em situações em que há disputas políticas e simbólicas fortíssimas, como é o caso. Podemos dizer que este não é um momento de valorização das neutralidades e da omissão, mas não está acompanhado de todos os elementos formativos e reflexivos que o exercício profissional em uma sociedade sob forte tensão demanda.

Alguns professores expressam a relevância de inclusão do tratamento das leis no Projeto Político Pedagógico, sob pena de que não consigam visibilidade ao que fazem. Há, também, potencialidades relacionadas à atuação de diferentes instâncias da escola para viabilização do trato da lei na sala de aula, como, por exemplo, da Biblioteca Escolar, como demonstrou o trabalho de Érica Melanie Nunes, 2010.

A dimensão axiológica da Lei também comparece nos relatos de professores, e é possível percebê-la, sobretudo, em afirmações como o que está no depoimento “Considero ser insuficiente o trabalho apenas nas aulas de história. Penso que a escola deve encarar, em coletivo, a lei como oportunidade histórica para a valorização de identidades que historicamente foram marginalizadas e excluídas do projeto de nação” (Ferreira, 2009).

Como já dissemos, a atividade investigativa foi significativa não apenas para pesquisadores, mas em alguma medida também para os docentes entrevistados, conforme se nota no depoimento a seguir

É interessante ressaltar que a lei se faz válida não somente pelo conteúdo em si, cujo ensino passa ser obrigatório, mas, além disso, pela proposta (ou obrigatoriedade) da inserção dos temas no ambiente escolar, o que provocará a reflexão e a discussão, nos educadores, sobre a educação étnico-racial. Foi o que percebi através das entrevistas (feita por mim e relatadas pelos colegas): o simples questionário proposto já provoca essa reflexão nos professores entrevistados. E assim como um

professor, ao trabalhar conceitos como ‘democracia’ ou ‘revolução’ acaba suscitando um debate, entre os alunos, que facilmente chega às notícias sobre eleições atuais, o fato de professores trabalharem as temáticas que são objeto das leis certamente irá suscitar o debate étnico-racial dentro do ambiente escolar (Depoimento pessoal do licenciando em História, Frederico A. Almeida, 2009).

Este depoimento é significativo em vários aspectos. Um deles é o destaque do autor à potencialidade do ato enunciativo – a palavra enunciada pelo professor em um contexto determinado (Bakhtin, 1992) – que poderá ser geradora de uma reflexão voltada à discussão do debate étnico-racial dentro do ambiente escolar. É também significativa a reverberação de parte a parte das percepções dos sujeitos deste debate sobre a formação – licenciandos em busca de elementos esclarecedores das dimensões da prática docente nas realidades escolares específicas e os professores, profissionais permeáveis ao olhar investigativo, ao mesmo tempo, capazes de fazer repercutir em suas ações as inquietações provocadas pela prática de pesquisa. De acordo com Bakhtin, 1997, a multiplicidade de significações é o que faz de uma palavra a palavra. Assim, por exemplo, a palavra “democracia” dita em determinado contexto interlocutivo – de interação verbal – pode ser provocadora do necessário debate acerca da revisão das relações étnico-raciais contemporâneas na escola.

A análise dos relatos dos obstáculos verificados pelos docentes pode ser fundamental para ponderação dos limites da formação docente, ou, ainda, das peculiaridades e especificidades encontradas em cada escola que exigem deles posições e ações diferenciadas – e adequadas a cada situação. Não é, afinal, a docência uma profissão que se exerce a cada momento em contextos peculiares? Os principais obstáculos apontados pelos professores à implementação crítica dessas leis podem elucidar essa questão “O próprio preconceito da comunidade escolar e a dificuldade de muitos professores em abordar o assunto com naturalidade” (Ribeiro, 2009).

Sobre a (Im)permanência do Diálogo

Não somente o que se diz é capaz de fazer compreender o que está em curso. Para Bakhtin, 1997, o silêncio é constitutivo da enunciação. O contexto, a situação vivida e ambiência da interação entre sujeitos qualificam o silêncio como uma forma de enunciação. O silenciamento face a temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar ou mesmo a omissão dos docentes diante das situações de racismo ou ainda diante dos entrevistadores – afinal, como dizer? – são, talvez, registros e indícios fortes do desafio a superar neste momento.

Mas a compreensão crítica do que se diz, e do que não é possível dizer neste momento também poderá fortalecer as estratégias de formação docente. Muitos deles querem melhor qualificar o debate sobre ações afirmativas e sobre a necessária, mas não menos conflituosa, ampliação dos direitos de cidadania no país; alguns docentes veem essa questão como parte constitutiva de uma tomada de posição frente aos conteúdos de história e de cultura afro-brasileira e indígena. A prática docente, forte e visivelmente neste caso, funde-se à experiência social.

Este é um rico momento para compreensão dos impedimentos que encontram os docentes e também das perspectivas que veem. Salta aos olhos a busca por cursos de formação para efetiva prática das leis, acompanhada por pedidos de que sejam flexibilizados os horários de atuação docente para planejamento de ações conjuntas, e para que os professores possam construir critérios mais qualificados e compartilhados para análise e seleção de materiais pedagógicos. Alguns entrevistados relatam a sua falta de conhecimento sobre os temas tratados e também os receios – sobretudo nos confrontos com famílias – de que novos preconceitos ou novas formas de discriminação estejam em processo de gestação.

Pelo depoimento, os docentes em atuação ressaltam, assim, dois elementos positivamente influentes neste momento de recepção das leis nas escolas: a existência de docentes qualificados na escola para tratamento dos conteúdos e também das reflexões trazidas pelas leis; a possibilidade de articulação de uma agenda coletiva para construção de trabalhos com outros profissionais da escola. Estes dois elementos denotam a relevância de que sejam incluídas discussões nos currículos de formação docente a respeito da importância de uma educação para as relações étnico-raciais na escola em diálogo com os processos reais em curso em variadas escolas. Além disso, expressam uma preocupação voltada à horizontalidade desta discussão, para que os professores “de referência” possam encontrar pares com quem possam organizar e estruturar projetos de desenvolvimento das temáticas e das discussões atinentes às leis na escola, de modo a não torná-la quase que exclusividade do campo da história, além de também servirem como revisão/superação de abordagens colonialistas e estereotipadas das culturas indígenas e afro-brasileiras, ainda, presentes nos currículos escolares.

Inspirando-nos em Lave e Wenger, 2003, afirmamos que o exercício da profissão [docente] é processo informado pela apreciação da diferença de perspectivas entre os co-participantes da mesma profissão numa comunidade [como a escola]. Nesse caso, é interessante compreender por quais razões são os professores de história, em várias situações, situados como responsáveis pela prática destas leis. Para além de ter sido este um campo disciplinar evidenciado no escopo das leis em questão, vale notar em que medida, no exercício compartilhado da docência, passa a ocupar o profissional de ensino de história um lugar específico e relacionalmente constituído no cotidiano escolar. As comunidades de prática não são, nessa medida, nem realidades harmônicas, nem mesmo homogêneas ou estáticas. (Lave, 2008, p. 290).

Este também é um momento de movimentação e de troca de experiência entre Universidade e Escolas da Educação Básica. Cabe nesse sentido um destaque especial aos relatos de licenciados. Os licenciados com pelo menos 10 anos de atuação expressam forte interesse em retorno aos estudos e demandam novas oportunidades de formação, sobretudo em função de não terem, em seus cursos de licenciatura, discutido ou estudado temáticas afins ou pertinentes às discussões em pauta. A Universidade tem, neste contexto, oportunidade também para receber seus ex-alunos, contribuindo para o rico movimento de

reconfiguração dos currículos ao mesmo tempo em que os currículos destas mesmas universidades se recompõem, num movimento dialógico, pautado, sobretudo pelo compromisso com o avanço democrático. Neste caso, contudo, seria relevante compreender que a docência se exerce em partilha – não custa indagar novamente: em que medida os cursos de formação/atualização atuais voltados para a prática da lei singularizam ao extremo o professor, desconsiderando a sua co-participação num determinado cotidiano escolar? Em que medida os cursos de formação voltados à prática da lei dirigem-se a cada docente, tomados isoladamente, desconsiderando a escola como território situado, também colaborativo, mas fundamentalmente relacional?

O que se institui, e não poderia ser diferente, é um cenário instigante, conflitivo e paradoxal, marcado por uma polifonia de vozes, embora nem sempre caracterizado pela prática do exercício dialógico, o que requer fundamentalmente a colaboração profissional crítica, com afirmação da importância da socialização de experiências e com a valorização dos saberes docentes neste momento de redefinições.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Depoimentos

ALMEIDA, Frederico Alves. AMÂNCIO, Luiza Duca Martins. FERREIRA, Maria da Gloria. LEITTE, Ana Paula. COSTA, Clarisse Carvalho Assis. ROCHA, Genivalda Ribeiro. RODRIGUES, Gisele Alves de Aquino. SILVA; Ricardo Jota. SOUZA, Rômulo Bruno de Souza. SILVA, Thais Aparecida. VASCONCELOS, Maria Izabel Silvério. Questionários aplicados junto a docentes da educação básica. Belo Horizonte, Labephe, 2009.

Notas

1. Na Lei 10.639/03 há citação explícita das disciplinas de história, educação artística e literatura como campos disciplinares que deverão privilegiar a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação escolar. Tanto na Lei 10.639/03 quanto no Decreto 4.886/03 há destaque efetivo para abordagem das relações étnico-raciais no processo educativo e priorização centrada especialmente na história e cultura da população negra do país. Também se determina o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.
2. A partir deste momento, chamadas no texto apenas por “Diretrizes...” ou Diretrizes correlatas.
3. Conforme texto da Lei, a mesma “Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. A Lei 11.645/08 resultou de debate educacional e político gerado a partir da verificação da ausência da história e cultura indígena na legislação educacional (como na Lei 10.639/03 e Diretrizes correlatas), que, diga-se, visava à correção de desigualdades no tratamento curricular e também à valorização de histórias e culturas sub-representadas ou estereotipadas nas abordagens escolares.
4. A respeito, ver estudos de Gonçalves (1998), Gonçalves; Silva (2000a) e Gonçalves; Silva (2000b).

5. Relatório do Parecer 3/2004, aprovado em 10/03/2004, do Conselho Nacional de Educação.
6. O ensino de história africana tem reproduzido, em maior ou menor grau, os movimentos presentes também na historiografia sobre a África - tanto há concepções marcadas pela abordagem da inferioridade africana quanto há aquelas afinizadas ao que se poderia chamar de pirâmide invertida (Lopes, 1995 apud Oliva, 2008, p. 33), em que são afirmados pressupostos da chamada superioridade africana em relação às demais culturas.
7. Vale destacar neste caso a presença de movimentos similares na historiografia africana feita por africanos (que oscila entre a narrativa da inferioridade africana e a narrativa que se contrapõe à primeira ao afirmar a superioridade africana) e o ensino de história da África que parece seguir o mesmo movimento pendular. Ver, a respeito, Oliva, 2008 e Lopes, 1995.
8. A ementa proposta para o curso foi “Análise dos desafios e perspectivas do ensino de história na prática da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03), que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação escolar. Análise da Lei, das Diretrizes correlatas e de experiências em curso na educação escolar”. Frequentaram a disciplina alunos dos cursos de Pedagogia e História da UFMG, sendo um deles oriundo do curso de Educação Física da mesma universidade.
9. Quanto a essa questão, contudo, há que se ponderar que a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil. Quanto a essas questões, vide importante estudo de Rosenberg; Bazilli; Silva, 2003; e Silva, 2008. Quanto à permanência de estereótipos e abordagens errôneas a respeito do continente africano em livros didáticos de história, vide contribuições de Oliva, 2003.
10. Discutidos os cuidados éticos para realização da pesquisa, a opção foi pelo acompanhamento do professor pelo aluno-pesquisador durante o preenchimento, se possível acompanhado de diálogo. Os questionários encontram-se no Labepeh, FAE UFMG; a pesquisa (incluindo coleta de dados, discussões de resultados e escrita do texto final) foi realizada sob condição de anonimato dos entrevistados e das escolas, sigilo de informações não disponibilizadas pelo entrevistando e uso exclusivo para pesquisa acadêmica.
11. Mantendo o diálogo com o que diz Bakhtin (1997), tanto o conteúdo explícito quanto o subliminar podem ser objetos de reflexão, assim como também o são a atenção às ênfases, a observação de evasivas e a sensibilidade à entonação no uso de uma palavra/texto numa determinada situação interlocutiva.
12. A partir deste momento serão apresentados fragmentos dos depoimentos coletados. Optamos por divulgá-los acompanhados da autoria da pesquisa, ou seja, com identificação do nome do pesquisador, mas com sigilo em relação ao nome do professor-pesquisado e seu local de trabalho. Estão referenciados no final do artigo aqueles pesquisadores cujos questionários foram efetivamente utilizados no texto.
13. Evidentemente esta questão merece maior atenção. Foram observados encaminhamentos por parte de alguns docentes que passam a criminalizar os alunos que evidenciam concepções racistas, com indicações do tipo – “você será preso”, “esse preconceito dá cadeia”. Há ainda que se qualificar melhor esta questão, sobretudo para favorecimento de uma educação das relações étnico-raciais com ruptura da estigmatização dos sujeitos e das abordagens equivocadas que culpabilizam, mas não educam os sujeitos nem tampouco as relações, no ambiente escolar.

14. Considerada, evidentemente, a possibilidade de que a maneira de perguntar tenha suscitado uma forma especial de responder. Nesse caso também foi significativa para os licenciandos a atividade de pesquisa e a reflexão metodológica necessária a todo ato investigativo.

Questionário aplicado durante a pesquisa

DISCIPLINA A LEI 11.645\08 – Desafios e perspectivas do ensino de história

Este questionário destina-se a pesquisar a opinião dos/as Educadores/as sobre os desafios da implementação da Lei do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas da Educação Básica.

1. Qual disciplina você ministra na escola?
 2. Qual a sua formação?
 3. Há quanto tempo você atua como professor/a?
 4. E há quanto tempo você atua nesta escola?
 5. Como você se define do ponto de vista étnico-racial?
 6. Você já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de racismo no ambiente escolar?
 7. Relate:
 - a) Se você tem dificuldades em trabalhar os temas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cite 03 delas:
 - b) Se você tem dificuldades em trabalhar o tema da História e Cultura Indígena na escola, cite 03 delas:
 8. Você considera que sua escola/colégio já implementou efetivamente a Lei 10.639/03? Por quê?
 9. Quais as iniciativas que o Estado de Minas poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 11.645\08 nas Escolas Públicas e Privadas do estado?
 10. Quais as práticas que poderiam ser aplicadas nas escolas para colaborar na implementação da Lei 11.645\08? Quem deveria ser o responsável por elas?
 11. Qual o papel que cumpre o/a diretor/a da escola em relação à real implementação da Lei 11.645\08?
 12. Qual o papel que cumpre o/as professor/as de história da escola em relação a real implementação da Lei 11.645\08? E professores de outras áreas do conhecimento?
 13. Existem comportamentos que poderiam indicar preconceito e discriminação nesta escola/colégio que você tenha sentido, testemunhado ou ouvido falar?
 14. Se houver, quais os encaminhamentos dados para a questão pelo/a professor/a, pedagogo/a ou diretor/a?
 15. Você teve acesso a materiais para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? () SIM () NÃO
 - E para trabalhar com História e cultura Indígena? () SIM () NÃO
 16. Em caso afirmativo, quais são estes materiais?
 17. Eles lhe auxiliam? () SIM () NÃO () MUITO () POUCO () QUASE NADA
 18. Que elementos você considera serem obstáculos à implementação da Lei 11.645/08 na Educação Básica? Justifique.
 19. Que elementos você considera serem favoráveis na sua realidade escolar à implementação da Lei na Educação Básica?
 20. Você gostaria de fazer mais alguma observação?
- Opcional: Identificação da Escola/Colégio (não apresentados em sala de aula e no texto final): Bairro: Região:

Referências

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. **Revista Espaço acadêmico**, n. 30, Nov. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **A Mulher Negra que Vi de Perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Os Movimentos Negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. P. 3050.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set. 2000a.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje Situado: participación periférica legítima**. México: Universidad Autónoma de México, 2003.
- LAVE, Jean. **Epilogue: situated learning and changing practice**. Community, economic creativity, and organization, Oxford Scholarship online Monographs, September 2008. P. 283-303.
- LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 28, 1999.
- LOPES, Carlos. **APirâmide Invertida: historiografia africana feita por africanos**. Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa, Linopazes, 1995. P. 21-29.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000.
- NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e Multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. 140p. Belo Horizonte, 2010.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino de história em debate (uma introdução aos estudos africanos). In: MEDEIROS, Cléia; EHRARI, Iradj Roberto (Org.). **História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy**, 2008. P. 28-49.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 1994.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/08. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 41, p. 21-24, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Redescobrir a África. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 50, p. 78-81, nov. 2009.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006. Dissertação - (Mestrado em Educação e Trabalho) Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Batista da. Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003.

SANTANA, José Valdir Jesus de; ALVES, Joeslei Santos. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Batista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

Júnia Sales Pereira é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
E-mail: juniasales@gmail.com



A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar

Christian Laville

RESUMO - A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. As guerras da história escolar que conhecemos melhor se desenvolvem nos países ocidentais. Elas são geralmente examinadas na perspectiva de seus efeitos, reais ou imaginários, sobre a ordem política e social. Mas ocorrem atualmente novas formas de guerras da história, menos conhecidas, nas quais os desafios são econômico, religiosos ou morais. Elas são observáveis no Ocidente e nos países como a Índia ou o Paquistão. O artigo aborda brevemente algumas das grandes guerras de história clássicas e, posteriormente, discute mais amplamente alguns casos representativos das novas formas. Palavras-chave: **História Escolar. Guerras Históricas. Educação para a Cidadania. Identidade.**

ABSTRACT - Economy, Religion and Moral: new fields for school history wars. The history wars in education that are best known are held or have been held in Western countries. They are generally examined from the point of view of their effects, real or imagined, on the political and social order. But there are some new forms of history wars, less known, whose stakes are rather economic, religious or moral. Some of them are still in the West, but others develop in countries like India or Pakistan. The article begins by recalling briefly some classical cases, then depicts at greater length new forms of history wars in education.

Keywords: **School History. History Wars. Citizenship Education. Identity.**

No movimento de secularização de nossas sociedades, a memória se substitui à religião e o desrespeito desse *dever* vê-se assimilado à blasfêmia. (Alaluf, 2006, p.17)

2009: o Quebec, a província do Canadá, onde moro, atravessa uma outra dessas já habituais crises do ensino da história. Sob a forma de um efervescente debate público, a crise já dura três anos. O contexto é o da reforma geral dos programas escolares, inclusive dos de história, iniciado pelo Ministério da Educação. O que está em jogo, precisamente, é o conteúdo de conhecimentos históricos de um dos três programas.

O Quebec não é o único a conhecer e a ter este tipo de crise. Desde a segunda guerra mundial, e mesmo antes dela, os países ocidentais, especialmente, mas também outros, viveram frequentes e intensos debates públicos a respeito dos conhecimentos históricos a serem oferecidos à população, principalmente em contexto escolar. Nas últimas décadas, porém, eles (os debates) pareceram multiplicar-se. Para ressaltar o afrontamento dos pontos de vista nesses debates, utiliza-se frequentemente o conceito de guerras de história.

Quando se fala nesse assunto, geralmente são mencionadas grandes guerras de história que se tornaram clássicas e bem conhecidas, sobretudo devido às numerosas publicações a respeito. Assim, nos Estados Unidos, a guerra dos *Standards* no ensino de história americana, ou na Inglaterra a do *National Curriculum in History*. Dessas duas guerras, lembrarei as principais peripécias e ressaltarei como estas dividem, com outras da mesma espécie, algumas características semelhantes e fundamentais. Completarei esta primeira parte mostrando como encontramos essas mesmas características na crise do Quebec.

Outras guerras de história têm surgido há algum tempo. Suas características específicas e seus objetivos são, porém, de outra ordem - sem necessariamente excluir os das guerras precedentes: nós as vemos carregadas de uma preocupação particular para a economia, a religião e uma certa moral. A segunda parte do artigo apresentará diversos casos do gênero.

Concluindo, tentarei considerar o futuro das guerras de história escolar: na ordem mundial em formação, elas são chamadas a acalmar-se, ou, ao contrário, a multiplicar-se e ver aumentada sua amplitude?

Guerras de História Clássicas

Uma característica comum das guerras de história clássicas é um olhar voltado para o passado. Os conhecimentos históricos que serviram para compor a memória coletiva oferecida aos alunos devem ser preservados, sob o risco de, caso contrário, ameaçar o estado do presente.

Na virada dos anos 1990, o presidente George Bush lançou uma operação de valorização dos estudos à grandeza dos Estados Unidos. Como a educação está sob a responsabilidade exclusiva dos Estados, a empreitada é conduzida em acordo com os governos e sobre uma base não partidária. Desta forma, o projeto é o de preparar, e posteriormente propor alguns modelos para uma eventual adoção voluntária. Em história, o *National Center for History in the Schools* da Universidade da Califórnia em Los Angeles se ofereceu para preparar esses modelos. Para tanto, o centro recebe uma subvenção do *National Endowment for the Humanities*, a agência federal de auxílio à pesquisa em história e em outros campos da cultura.

Gary Nash, renomado historiador, e Charlotte Crabtree, emérita pedagoga, aceitam pilotar a empreitada. Um grupo de trabalho é formado e se dedica a esta tarefa durante dois anos. Neste período, várias centenas de professores, especialistas de todos os tipos, representantes de múltiplos corpos sociais e de trinta e cinco organizações locais e nacionais, são consultados ou participam de diversas formas da preparação do projeto.

A proposta de modelos para o ensino da história é publicada em 1994. Ela compreende três volumes, sendo um para o primário, um segundo para história mundial e um terceiro para história dos Estados Unidos. Mal acabam de ser publicados, os modelos têm de enfrentar uma tempestade de manifestações provenientes dos meios conservadores. A pedagogia proposta, fortemente inovadora, é praticamente ignorada, como também o é o projeto para o primário. O mesmo não ocorre, entretanto, com os modelos de história mundial, acusados de colocar em risco a civilização americana, pela abertura ao mundo que a privaria de suas raízes ocidentais. Mas é principalmente contra os modelos de história dos Estados Unidos que a oposição se volta. George Washington foi evacuado, disseram, falsamente, alguns! É verdade que a perspectiva dos *grandes homens/ grandes acontecimentos* foi reduzida para dar lugar a fatos de história social. Alguns grupos anteriormente negligenciados, como as mulheres, os imigrantes, diversas minorias, ou fatos estruturais como a industrialização, passam a constar do programa. O espantinho de um multiculturalismo no qual a identidade nacional americana é com frequência brandida. Para os autores dos modelos, tratava-se, porém, tão somente de atualizar a educação histórica ao que se tornaram a sociedade americana e a disciplina histórica.

A oposição se manifesta nos níveis mais altos. New Gingrich, o presidente conservador do Senado, usa como pretexto a subvenção federal oferecida para a preparação dos modelos para levar a questão diante de seus colegas. Vota-se: noventa e nove dos cem senadores pronunciam-se contra os modelos (o último se abstém). A própria Lynn Cheney, que autorizou a subvenção como presidente do *National Endowment for the Humanities*, não hesita um só instante em colocar-se contra os modelos nas mídias. Dia após dia, aliás, essas últimas

relatam a polêmica, engajam-se nela, abrem generosamente suas correspondências aos leitores ou suas tribunas radiofônicas aos adversários. Até mesmo o influente animador populista Rush Limbaugh, que atíça o fogo abrindo seu programa com a frase: *Joguem os Modelos no lixo!*¹.

Após dois anos de um efervescente debate, Gary Nash e sua equipe fazem algumas modificações nos modelos de história dos Estados Unidos, de modo a satisfazer a oposição. Os conteúdos são um pouco ajustados, mas os princípios fundamentais são preservados². Desde então, a poeira assentou e os modelos parecem adotados, tais quais ou como forte fonte de inspiração, em quase todos os Estados Americanos.

O National Curriculum in History

Nos anos 1980, a Inglaterra não tem programa oficial para suas escolas, nem mesmo para as matérias de ensino obrigatório, exceto para religião. A educação depende de administrações escolares locais, que editam ou não editam os programas de ensino. Em todos os casos, os diversos atores do sistema escolar gozam de uma grande liberdade de escolha e de ação. É a situação em história. Alguns cursos estão centrados na história do meio local; outros em comunidades com forte taxa de imigrantes, sobre a história da comunidade de origem; outros, ainda, sobre questões históricas específicas, como o jogo e o lazer na história. Entretanto, o *School Council History Project*, um programa concebido por professores e pesquisadores, é cada vez mais escolhido pelos professores. Este programa está centrado nas aprendizagens metodológicas. Com o auxílio de documentos, os alunos são convidados a resolver problemas de cunho histórico. A aprendizagem do método conta mais do que o de um conteúdo factual determinado.

Neste contexto, a história tradicional da Grã-Bretanha, com sua narrativa canônica, seus grandes homens, seus grandes acontecimentos, a epopeia de seu império orgulhoso, é frequentemente ignorada. Margaret Thatcher e os conservadores, então, no poder, se preocupam. A época é de morosidade. A economia se contrai, o desemprego castiga, o prestígio do país no exterior cai. As populações oriundas da imigração reivindicam cada vez mais um lugar justo na sociedade britânica, o respeito a suas particularidades, sua história e sua cultura. A ideia de uma identidade cultural comum vê-se questionada.

Para corrigir a situação, o governo conservador decide dotar a Inglaterra de programas oficiais em dez disciplinas, cada qual acompanhada de exames nacionais para avaliar em diversas etapas a aquisição dos conhecimentos prescritos. A história está entre as dez. Foca-se principalmente nela para inculcar nas novas populações e em todos aqueles que ainda não estariam suficientemente impregnados um forte sentimento de identidade britânica. Para isso, pensou-se, não se trata de ensinar a história da Grã-Bretanha: "O programa de estudo, pede o ministro da Educação, deveria centrar-se na história da Grã-

Bretanha, especialmente na narrativa de seu passado, em sua herança política, constitucional e cultural" (Nash; Crabtree; Dunn, 1997, p.140).

Este é um dos principais termos do intenso debate público que explode na época: mais história da Grã-Bretanha, menos história da Europa e do mundo; mais história política e constitucional, menos história social. O outro grande termo do debate é a oposição entre um ensino da história preocupado em desenvolver um pensamento histórico e a autonomia intelectual e um ensino da história composto essencialmente de conhecimentos factuais a serem adquiridos, com o objetivo de inculcar uma memória nacional comum. Logo após a publicação do primeiro rascunho de programa em 1989, a polêmica explode. Os professores, os historiadores, as diversas associações profissionais, os sindicatos, as variadas mídias³, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se interessam pela história, inclusive o grande público, pronunciam-se de diferentes formas, mas principalmente nas principais direções indicadas acima. A polêmica durará anos. O projeto será retomado, depois repetidamente revisado, às vezes com ganhos sensíveis – mais história social, mais abertura ao mundo, mais pensamento histórico e menos memorização – para os adversários do projeto dos conservadores. Finalmente, um programa acaba se impondo em 1999⁴, mas sem que a polêmica tenha sido completamente apaziguada. Polêmica esta que terá sido de uma rara intensidade. Margaret Thatcher, profundamente engajada nesta guerra de história escolar, deu provas disso em suas memórias: "Minha batalha mais dura para o *National Curriculum* foi sobre a história" (Collins, 1993, p.595).

A História e a Educação para a Cidadania

No Quebec, no final dos anos 1990 decidiu-se renovar os programas escolares, que na época contavam vinte anos. No estilo dos programas anteriores, ditos programas por objetivos, ou seja, centrados nas capacidades a serem desenvolvidas, opta-se por continuar insistindo na aprendizagem por competências. Cada disciplina é chamada a definir competências específicas.

Em 1996, um comitê ministerial encarregado de analisar o ensino de história e propor sua reforma sugere que os programas considerem melhor a diversidade das populações que vivem no Quebec, dentre as quais as minorias em geral, como os ameríndios e as comunidades culturais (Ministério da Educação do Quebec, 1996, p. 48-49). Estas aumentaram muito em número e em variedade nas últimas décadas. Em Montreal, a maior cidade da província, vinte por cento da população nasceu no exterior, sendo proveniente de todos os cantos do planeta. A questão da integração dos cidadãos originários da imigração se impõe, assim, de forma específica.

A reforma sugere que se enfatize a função da educação para a cidadania exercida pela educação histórica há vários lustros. Assim, os programas se intitulam *História e educação para a cidadania*. Eles estão organizados em torno de três compe-

tências: o questionamento histórico e o método histórico, que, conjugados, devem fornecer ao aluno ferramentas para elaborar sua consciência cidadã.

Os novos programas foram preparados nesta perspectiva. O do primário foi publicado em 2001, sem provocar abalos; o do primeiro ciclo do secundário, em história ocidental e mundial, saiu em 2004, sem maiores tremores. Em 2006, apresenta-se um esboço do programa de história do Quebec para o segundo ciclo. É então que estoura uma crise. Um jornalista anuncia uma "aula de história depurada", "menos política, não nacional e mais plural" (Robitaille, 2006). Isso fica claro, diz ele, pela ausência dos acontecimentos-chave de "nossa história". Esses acontecimentos, fundamentalmente, de história política e constitucional, são aqueles que balizam a historiografia culta e escolar tradicional dos canadenses francófonos do Quebec. Trata-se de uma historiografia do fracasso e do ressentimento, mas cujo conhecimento parece indispensável a muitos nacionalistas para alimentar a mobilização dos espíritos para a espécie de parusia nacional que seria a independência. A acusação do jornalista será repetida à exaustão.

É verdade que vários acontecimentos questionados não são explicitamente mencionados no programa. Mas todos os programas resolveram insistir nos objetivos de competências a serem desenvolvidas, e de confiar aos professores a responsabilidade de trazer os conhecimentos necessários. Apenas em algumas poucas páginas são evocados os conteúdos factuais do programa. É certo que por meio delas pode-se adivinhar uma abertura aos temas de história social e uma mínima consideração da narrativa tradicional. Mas nada que possa indicar uma submissão ao multiculturalismo, como muitas vezes se acusou (Courtois, 2009). Mas isso não deixa de ser uma acusação significativa. Ela ressalta o quanto se tenta preservar a história tradicional do grupo franco-canadense, e a identidade peculiar que dela decorre, para dividi-la com todos. Como escreve um dos mais ferozes difamadores do programa: trata-se de "transmitir a memória nacional autêntica da grande maioria dos quebequenses" (Bouvier; Sarra-Bournet, 2008, p.14).

Esta guerra de história já dura três anos. O grupo de ferventes nacionalistas conservadores que a provocaram sabem relançá-la assim que as tropas parecem desinteressar-se dela. Se alguns intelectuais nacionalistas parecem facilmente mobilizáveis, uma grande parte dos soldados provem do público em geral. As mídias lhes abrem generosamente as tribunas radiofônicas e as colunas de leitores. Aliás, essas mídias, nas quais os jornalistas frequentemente tomam partido contra o programa, fornecem o essencial da artilharia pesada⁵. No entanto, nas escolas o programa parece ter sido implantado sem dificuldades específicas.

Novos Terrenos de Guerra

O plano de fundo das guerras de história precedentes é geralmente tecido por um certo nacionalismo; ele se baseia em uma ideia pré-determinada da identidade coletiva, que deve ser mantida e perpetuada. São guerras voltadas

para um passado que tem de ser preservado porque é o fundador da ordem arraigada. Um dos principais fatores passíveis de ameaçar esta ordem é a mudança demográfica, com todos esses novos cidadãos que não se inscrevem naturalmente – como os cidadãos originários do país –, no esquema identitário estabelecido, da mesma forma que os grupos, tais como as minorias, outrora ignoradas, que pretendem conseguir um espaço equitativo na história.

Nosso mundo conhece dezenas de guerras de história do gênero, também motivadas por preocupações de patriotismo e de identidade coletiva. Acontece que as questões nacionais e identitárias se redefinem, sobretudo impulsionadas pela globalização. Mas, nos últimos tempos, têm surgido novas formas, que parecem motivadas por outros objetivos – sem necessariamente excluir os precedentes. Estas surgem carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral.

A Economia

As guerras de história que derivam de interesses econômicos geralmente permanecem inscritas no âmbito nacional. Assim é no México, quando, na primeira metade da década de 1990, o governo Salinas tenta impor uma revisão dos livros didáticos do primário. O contexto é o do advento do ALENA, o pacto norte-americano de livre comércio. Uma consequência já esperada do desenvolvimento econômico e dos investimentos estrangeiros. Mas sabe-se que os investidores apreciam as situações políticas calmas e a estabilidade. Ora, o México conheceu no passado múltiplos períodos de instabilidade, marcados por fortes tensões sociais. É por isso que o governo tenta forçar os novos livros didáticos a minimizar esses episódios, para, ao contrário, louvar as políticas econômicas presentes e passadas do país, bem como sua pretensa antiga abertura ao capitalismo internacional. Durante o debate público que se segue, a resistência se organiza e consegue fazer com que o projeto fracasse (Castaneda, 1995; De Palma, 1993). Mas o fato de ele ter existido continua sendo significativo.

Não deve surpreender que fenômenos análogos sejam observados nos Estados Unidos. Na última década, viu-se, em alguns Estados, coalizões de homens de negócios e de políticos conservadores exigirem que os programas de história enfatizassem mais os fundamentos econômicos na história dos Estados Unidos e ensinassem a superioridade do livre-mercado. Foi assim, no Texas, onde, para ser aprovado, exigiu-se que um livro didático "encoraje [...] o sistema de livre-empresa", além da democracia e do patriotismo (Stille, 2006). Na Flórida, há pouco tempo, o governador Jeb Bush fez com que se inscrevesse no plano de reforma da educação que a história deve ensinar "a natureza e a importância da livre-empresa para a economia dos Estados Unidos" (Miller, 2005). O movimento de globalização da última década estimulou essa perspectiva. Mas será que ela sobreviverá à crise econômica atual?

Algum tempo antes, na Ucrânia, como nas outras democracias populares, a revisão do ensino da história seguiu muito de perto a reorientação do regime. Segundo a socióloga Irina Bekeshkina, esta reorientação teria conhecido três

fases. Durante a segunda, diz ela em sua contribuição para a pesquisa *Youth and History* (Angvik; Von Borries, 1997) a história foi revista aos olhos da economia liberal. Durante esta fase, dita "da economia dirigida ao livre mercado", a nova interpretação histórica tinha por missão mostrar como o capitalismo, anteriormente definido como "um sistema de exploração moribundo", tornou-se, a partir de então, "um brilhante futuro" (Angvik; Von Borries, 1997, vol. A, p.275).

Na China, alguns livros didáticos, publicados em Xangai em 2006, preocupavam-se em apresentar do passado e do presente do país uma seleção de características favoráveis ao desenvolvimento econômico, tecnológico e à globalização. Os novos heróis eram J.P. Morgan, Bill Gates, a bolsa de Nova York... Em contrapartida, esses livros didáticos minimizavam os fatos da história tradicional, incluindo a revolução e o passado marxista, quase não mencionando Mao (Khan, 2006). Uma polêmica explodiu entre a população. A associação dos historiadores se exaltou: Os livros didáticos de Xangai [explicou a autora], se afastam do materialismo histórico marxista e contam simplesmente os acontecimentos sem explicar a natureza destes. Eles comportam erros graves no plano político, no plano retórico e no plano científico (Macmillan, 2008, p.133). Os livros didáticos foram retirados, mas quanto tempo será necessário para que apareçam outros na mesma linha?

É interessante observar a proximidade dos meios de negócios com algumas guerras de história. Tomemos o exemplo da Europa. Para os dirigentes da União, parece importante suscitar a adesão dos cidadãos dos Estados constitutivos, um sentimento compartilhado de identidade europeia. No mesmo modelo que o empregado no passado para encorajar a união e os sentimentos de identidade nacional, pede-se uma educação histórica que levaria os cidadãos dos diversos Estados a integrar perspectivas de história europeia comum. Filósofos e historiadores procuram justificar tal uso da história, assim como, por exemplo, Jörn Rüsen, para quem "[...] é preciso que a moeda comum seja acompanhada por uma *moeda cultural* correspondente, que ajudaria as nações europeias e seus cidadãos a identificar-se culturalmente e ao espaço econômico já existente, de modo que o percebessem como seu" (Rüsen, 2000, p.76). Em outros termos, se a economia europeia tem seu elo de ligação, o euro, a identidade europeia tem de dar-se um, a história.

Seguindo esse caminho, os meios de negócios se engajam na educação histórica investindo diretamente no trabalho de construção de uma consciência europeia comum. Por exemplo, um homem de negócios francês, Frédéric Delouche, financiou a publicação do primeiro livro de história europeia para o nível secundário (Aldebert, 1992)⁶. Na Alemanha, o Grupo Körber, uma poderosa multinacional especializada em equipamento industrial de ponta, criou a rica Fundação Körber (*Körber Stiftung*)⁷, que patrocina a rede *Eustory* de encontros e congressos sobre a educação histórica na Europa. Foi ela quem subvencionou a vasta pesquisa sobre a consciência histórica dos jovens em vinte e quatro países citada anteriormente⁸. Ela também publicou seu volumoso relató-

rio, bem como outros trabalhos sobre a consciência histórica, em sua editora especialmente criada para a circunstância (*Edition Körber stiftung*)⁹.

Ingerências semelhantes ocorrem no Canadá e no Quebec. Pensemos na *Canada's National History Society*¹⁰, que julga anualmente o bom ensino da história pelo prêmio oferecido pelo Governador geral para a excelência em ensino da história canadense. Ou no *Dominion Institute*, criado por “um grupo de jovens profissionais preocupados com o desaparecimento da memória coletiva e da identidade cívica no Canadá”, e que, para remediar entende auxiliar os canadenses a “interessar-se pela história de seu país, seus valores e suas instituições democráticas e a reforçar as ligações que os une”¹¹. Provavelmente para estimular o interesse pelo tema, o Instituto realiza todo ano uma pesquisa de opinião pública destinada a demonstrar a ignorância dos canadenses sobre a própria história. Mas esta é definida em uma perspectiva factual tão obsoleta que se imagina o quão mal servirá de inspiração para qualquer programa escolar. Este ano, com base em uma pesquisa sobre as aulas de história do Canadá obrigatórias em cada uma das províncias, o Instituto reiterou que “os alunos de todo o Canadá deveriam adquirir um capital cultural comum baseado em temas, acontecimentos e personagens (sic) de interesse nacional”. E propôs “uma lista de 10 acontecimentos e temas de interesse nacional que deveriam constituir esses conhecimentos essenciais”, pedindo que um mesmo exemplo seja utilizado para todos os alunos do Canadá¹². Vale lembrar que no Canadá cada província é soberana em matéria de educação.

Da mesma forma, a *Fondation Historica*, sem dúvida a mais ativa das agências privadas que agem no campo da história, deu-se por missão, conforme explicado em seu site web, “ajudar todos os canadenses a conhecer melhor as fascinantes histórias que fazem de nosso país um lugar único”¹³. Ela pretende concretizar esta missão “favorecendo o melhor ensino possível da história do Canadá”¹⁴. De fato, a *Fondation Historica* é o melhor exemplo da introdução dessas empresas privadas na paisagem escolar. Sua ação – subvenção de pesquisas, sessões de formação dos professores, encontros entre alunos, apoio a projetos de história local e a celebrações, publicações e intervenções diversas em meio escolar – assemelha-se estreitamente ao modelo da *Fondation Körber*. Pode-se até mesmo se perguntar se um dos projetos que a fundação subvenciona no Canadá inglês, o dos *Benchmarks of Historical Thinking* (Referências de pensamento histórico), que se consideram “um parâmetro para a avaliação no Canadá”¹⁵, não é outra forma de levar um conteúdo comum de ensino da história do Canadá à escala o país, mais por meio dos resultados do que dos conteúdos. O que significaria a mesma coisa.

À frente dessas empresas não estão educadores, nem mesmo políticos (embora haja alguns), e sim homens de negócios. Apenas nas fundações *Historica* e *Dominion*, tanto nos conselhos de administração quanto entre os doadores, encontra-se a elite das grandes empresas canadenses¹⁶. Isso faz parecer estranho que no plano fiscal, essas ricas *fundações* tenham obtido o

estatuto de organismo de beneficência ou de caridade (*registered charity* em inglês). Pode-se perguntar de que tipo de beneficência ou de caridade se trata.

Evidentemente, sua entrada no campo da educação histórica não deixa de causar reboliço. Esses organismos e suas formas de agir são o alvo daqueles que se opõem ao emprego da educação histórica para fins de conscientização. No Quebec, alguns nacionalistas veem nisso estratégias para condicionar os jovens ao federalismo canadense ou conduzi-los a uma identidade canadense (Lanoix, 2007).

A Religião

Já há algum tempo, têm ocorrido também guerras de história determinadas a impor uma visão religiosa à educação histórica, ou até mesmo a colocar o ensino da história ao serviço de uma religião.

Que a religião possa ocupar um lugar privilegiado no campo do ensino da história, isso já não é novo. Foi o que ocorreu com os programas de história do Quebec que, até os anos 1950, pretendiam revelar "a ação da Providência nos acontecimentos humanos". Mas estes últimos não deixavam de ser programas de educação nacional, uma vez que se tratava, antes de mais nada, de "[...] desenvolver em todos os alunos um sentimento de legítimo orgulho por poder dizer-se cidadão do Canadá com a ambição de tornar-se um perfeito cidadão e de contribuir para o progresso e a grandeza do povo canadense" (Ministério da Educação do Quebec, 1959, p. 482).

Ora, temos visto surgir programas nos quais a história é totalmente definida em função de uma religião, ao ponto de, em alguns casos, afastar-se da referência nacional. Esse é o caso, por exemplo, do projeto de programa de história islâmica do final dos anos 1980, preparado sob a égide da Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura (ISESCO), financiado principalmente pela Arábia Saudita. Tratava-se de ensinar aos alunos dos diferentes países do Islã que, apesar de suas identidades nacionais, todos eles pertencem, antes de tudo, à grande comunidade dos muçulmanos. Um programa de história supranacional, portanto. O objetivo era o de

[...] impregnar-se do credo, dos princípios e dos valores do Islã ou ainda [...] enraizar o aluno em sua entidade individual e nacional, ancorando-o na comunidade muçulmana e fazendo transparecer que sua identidade o liga intimamente, por laços indelévels, religiosos, históricos e culturais, à comunidade islâmica¹⁷ (Isesco, s. l., 1988, p. 14).

Incidentemente, no plano formal, este programa foi organizado segundo as concepções mais modernas da pedagogia histórica da época. Da mesma forma, os programas de história desenvolvidos na Índia desde a independência até 1999, no momento em que o *Bharatiya Janata Party* (BJP), um partido de direita abertamente nacionalista, chega ao governo e coloca a religião no centro de todo o ensino histórico. A partir de então, a identidade nacional deve basear-se no hinduísmo. Todos os fatos da história são revistos sob esta pers-

pectiva. Na educação histórica, isso se traduz pelo esquecimento voluntário da civilização do Indo (sul do atual Paquistão), cujos vestígios encontrados datam de 3.000 anos a.C. Segundo a nova doutrina, toda a civilização proviria da Índia do Norte, que seria a pátria original dos Arianos. Estes são apresentados como autóctones, mesmo que tenham chegado à Índia apenas por volta de 1.500 a.C. Nos livros didáticos e nos programas, a civilização ariana envelheceu vários milhares de anos, para eclipsar a civilização do Indo. Mesmo os grandes textos religiosos ganham vários milhares de anos, de maneira a dotá-los de raízes arianas. Assim, a redação do *Rig Veda*, texto sagrado dos arianos, é empurrada para 5.000 anos a.C., no intuito de levar a crer que a civilização do Indo era, na verdade, ariana¹⁸ (Panikkar, 2005). Acontecimentos recentes, cujo ensino parece inevitável em nossa época, são igualmente afastados quando correm o risco de servir a imagem dos hindus. Por exemplo, em um livro didático de história contemporânea da Índia, o assassinato de Gandhi não é mencionado em lugar algum, aparentemente, explica uma antropóloga indiana, porque o assassino é um hindu (Mohammad-Arif, 2005, p.161).

O BJP foi derrotado em 2004. Após cinco anos de forte tensão e de manifestações públicas¹⁹, a Índia retoma oficialmente um ensino da história neutro no plano religioso, como ocorria anteriormente (Gottlob, 2007).

Mas alguns vestígios desta história entregue ao proselitismo hinduísta permanecem perceptíveis na educação, particularmente na vasta rede de escolas privadas mantidas pelos fundamentalistas religiosos (Khushwant, 2007)²⁰ e mesmo na rede pública, já que o BJP teve tempo de colocar partidários em posições de influência no sistema escolar.

No Paquistão, ao contrário, tudo aquilo que não diz respeito à tradição muçulmana é afastado e a história é reorganizada no sentido de consagrar o Islã. Toda evocação do hinduísmo é acompanhada de conotação negativa. A Índia só aparece para ser condenada, ou em espelho para valorizar as realizações ou as virtudes paquistanesas. Um guia pedagógico pede que se tome o cuidado de mostrar "a diferença total entre os modos de vida, as crenças e as tradições dos hindus e as dos muçulmanos". Os primeiros são "cruéis e sem coração", explica um livro didático, os segundos "bravos, valentes e fortes" (Mohammad-Arif, 2005, p. 148).

O passado comum aos dois Estados é apagado: a história do Paquistão começaria com a chegada de um pregador árabe do século VIII – Muahammad bin Qasim – vindo para converter os paquistaneses para liberá-los do "domínio dos cruéis brâmanes" (Rosser, 2004)²¹. Com ele abrir-se-ia uma era gloriosa, marcada pela tolerância e pela magnificência. Tudo o que se segue é valorizado se contribuir para islamizar o país (Giunchi, 2007, p. 383). Tudo aquilo que precede é ignorado ou seriamente minorado: assim, a brilhante civilização do Mohenjo-Daro, no vale do Indo, ou mesmo a brilhante vitória de Chandragupta Maurya sobre as tropas de Alexandre o Grande, já que Chandragupta não era muçulmano. Nas regiões do Norte, submetidas a grupos fundamentalistas como o Jamaat ud-Daawa ou os Talibãs, o ensino de história convida claramente ao

Jihad, a guerra santa contra os não-crentes. Em outros meios muçulmanos onde coexistem diferentes versões do Islã, os livros didáticos de história são pretextos para violentos enfrentamentos entre comunidades, caso sejam acusadas de favorecer uma determinada versão: foi assim, em Gilgit, no norte do país, onde em 2004-2005 rebeliões resultaram em um morto, vários feridos e, depois, no fechamento das escolas durante um ano (Stöber, 2007). Em outros pontos do país, particularmente nos meios liberais, contestam-se tais abusos da história, sobretudo através das mídias, porém com muita precaução, tamanha é a força da corrente religiosa.

Tanto na Índia como no Paquistão, e em menor medida no projeto da Isesco, não se trata mais de fazer com que novas populações participem de uma identidade nacional estabelecida, e sim de reservar a plenitude da identidade nacional para os seguidores de uma determinada religião (de uma identidade religiosa supranacional, no caso da Isesco).

Uma Moral

Nas últimas décadas, difundiu-se no Ocidente uma forma de pensamento denominada *political correctness*, expressão traduzida em francês por "politicamente correto", ou, por "retidão política". Este pensamento é, na verdade, uma moral que proíbe de exprimir ideias ou pontos de vista suscetíveis de ser entendidos como ofensivos ou desvalorizantes por alguns grupos, particularmente por grupos minoritários ou marginalizados. Ao contrário dos casos descritos até aqui, ele tende a valorizar o pluralismo e as minorias.

Na história, a filosofia da retidão política não está isenta de implicações. Algumas delas são razoáveis e legítimas, outras superficiais e, até mesmo, exageradas. Assim, ninguém ousaria hoje abrir um livro didático de história do Quebec e do Canadá em que não constasse os ameríndios, pois estes já estavam aqui, quando da chegada dos brancos; não se fala mais de descobridores, mas de exploradores. E assim é. Mas seria necessário, por exemplo, ressaltar como positivos apenas os aportes dos ameríndios aos brancos, ignorando ou minimizando tudo o que ocorreu em sentido inverso, como é o caso em alguns livros didáticos? Seria realmente desvalorizante designar como *longa cabana* a habitação de alguns povos ameríndios, como se fazia antes, para renomeá-la como *longa casa*, conhecendo o modelo de construção de tais moradias? A retidão política recai não apenas sobre o plano institucional, mas também sobre o plano das práticas individuais, ali onde o professor está sozinho diante de seus alunos.

Para os livros didáticos, que geralmente devem ser aprovados pelos ministérios da Educação (ou equivalentes), esta filosofia da retidão política impõe à linguagem e ao conteúdo dos livros de história algumas obrigações que não conseguem concordar entre si pela própria natureza da disciplina. Por exemplo, entre os critérios de aprovação no Quebec, lê-se o seguinte: "Os textos históricos e os textos de caráter histórico apresentados nos livros escolares devem tender para uma apresentação equitativa dos personagens nos dois sexos"

(Ministério da Educação do Quebec, 2004, p. 9). Equitativa, ou seja, cinquenta por cento a cinquenta por cento? Lê-se também: "Nas ilustrações e nos textos, cerca de 25% do conjunto dos personagens estão associados a uma minoria. Pelo menos 15% dos personagens estão associados a uma nação autóctone ou a uma comunidade étnica ou cultural" (Ministério da Educação do Quebec, 2004, p.6). Qualquer pessoa que tenha refletido minimamente acerca da variedade mutável das formas sociais no passado, e das forças que ali se ativavam, compreende o peso desta restrição.

Felizmente, até agora, esses critérios parecem ter sido aplicados com discernimento. Mas, em alguns livros recentes percebe-se, da parte do autor e dos editores, alguns reflexos de prudência que beiram a autocensura. Marie-Claude Larouche e Isabelle Laferrière (2009) já observaram que os manuais quebequenses evitam reproduzir caricaturas históricas por medo da diretiva que proscreeve "a utilização de conteúdos que possam ser ofensivos para os personagens representados". Nos Estados Unidos, os editores adotaram medidas bastante pesadas sobre a escrita e o conteúdo dos livros didáticos. Em *The Language Police* – título que já diz bem do que se trata a obra – Diane Ravitch (2003) dá centenas de exemplos disso. Assim, não se deve dizer *marinheiro*, que é sexista, mas *membro da tripulação*; *Adão e Eva*, que é machista, mas *Eva e Adão*; *Cassandra* – que é sexista –, mas *pessimista*; não mais *continente negro* – conotação racista –, mas *África*; não mais *América*, *Americanos* – que é chauvinista – mas *povo dos Estados Unidos*. Não se deve mais dizer o *Leste* (país do), que é egocêntrico, *terceiro mundo* ou *países subdesenvolvidos*, que são etnocêntricos, e menos ainda *negro* ou *negra*, proibidos como substantivos... Os autores, então, têm de lutar palavra a palavra com os editores, e os editores com as autoridades da educação. Uma verdadeira guerra de trincheiras! Sabendo como as tendências diversas que nascem nos estadunidenses migram facilmente para além de suas fronteiras, como não se preocupar desde já com excessos deste tipo?

Em certos meios políticos e sociais, esta moralização da linguagem já se transformou em moral da culpabilidade. É que alguns grupos que já conheceram diversos dramas ou situações de injustiça no passado viram aí a oportunidade de obter reabilitações, reparações, ou, até mesmo, em alguns casos, compensações. Os herdeiros atuais daqueles que causaram, voluntariamente ou não, as situações infelizes do passado, acolheram favoravelmente suas reivindicações. Imbuídos da retidão política, eles se sentiram carregados de um duplo sentimento de responsabilidade e de culpabilidade retrospectiva. Mas o passado já passou, e não se pode revivê-lo para apagar aquilo que agora parece, à luz de princípios e valores de nossa época, erros ou comportamentos infelizes. Então, os descendentes daqueles que estavam em posição de autoridade no momento dos fatos criticados submetem-se a toda espécie de desculpas ou de arrependimentos. Assim, o Canadá desculpou-se junto aos ameríndios pelas escolas residenciais, o papa pelas políticas da Igreja em relação às mulheres, os países europeus por suas empresas coloniais etc²².

Um outro fenômeno que surgiu nos últimos anos parece-me igualmente comportar uma parcela de retidão política (as questões em jogo não são menos nobres). Trata-se de leis que penalizam a negação ou a banalização de alguns fatos históricos, geralmente crimes contra a humanidade ou abusos graves cometidos no passado para com determinadas comunidades. Chamam-nas "leis memoriais". É um fenômeno essencialmente europeu, no qual a França parece estar na vanguarda, contando já com uma meia-dúzia dessas leis. A escola não pode ignorá-las, uma vez que algumas delas comportam disposições relativas aos programas escolares. Assim foi, em 2005, com a lei exigindo que se ensinasse o papel positivo da colonização²³. Evidentemente, fortes debates acompanharam seu surgimento, e pode-se ver aí uma nova forma das guerras de história atuais²⁴.

Conclusão

O crescimento das leis memoriais nesses últimos anos, mesmo se a França aparentemente renunciou a ir mais longe nessa área, e agora a adoção pela União européia de uma diretiva-modelo – para que "a apologia pública, a negação ou a banalização grosseira dos crimes de genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra [...] [sejam] puníveis com pena máxima de, pelo menos, um a três anos de prisão"²⁵ – suscitem sérias preocupações²⁶. Até onde vamos chegar nessa área?

Quanto à história na escola, a globalização e a economia, os afrontamentos étnicos e culturais que oprimem nossa época fazem também prever que alguns programas escolares de história, coloridos por visões peculiares da economia ou inspirados por proselitismos religiosos, correm o risco de aumentar. Essas orientações ou os objetivos visados não serão aprovados por todos. Algumas oposições manifestar-se-ão e, com elas, novas guerras de história escolar. Estas últimas somar-se-ão às guerras de história clássicas, uma vez que as condições e os objetivos justificam que elas ainda existirão. Deve-se, portanto, esperar não um apaziguamento das guerras de história escolar, mas sua amplificação, tanto em número quanto em tamanho.

Quanto a seu alcance, essas guerras implicarão cada vez mais pessoas e grupos. Eis aí um outro aspecto novo das guerras de história atuais. Elas parecem efetivamente mobilizar mais pessoas do que as guerras do passado. As intervenções públicas se multiplicam, algumas manifestações podem reunir centenas, senão milhares de pessoas. No Ocidente, os combatentes nas guerras de história não são mais apenas os originários dos grupos de interesse primeiros, ou seja, das autoridades políticas e escolares, dos historiadores e dos professores de história. Cada vez mais, o público se pronuncia sobre questões de ensino da história. Foi o que ocorreu na Inglaterra durante a guerra do *National Curriculum*. Foi assim também nos Estados Unidos durante a guerra dos modelos. Como no Quebec, com o programa *Histoire et éducation à la citoyenneté* (História e educação para a cidadania).

Este engajamento de todos nas guerras de história escolar parece um fenômeno novo e de interesse primordial. Como explicá-lo? Gostaria de propor a hipótese de que isto se deve ao efeito conjugado do aumento da escolarização, de uma compreensão equivocada da natureza dos conhecimentos históricos e da democratização de nossas sociedades.

Todos agora dispõem, graças à escola, de uma certa bagagem de conhecimentos históricos. Ele compõe o essencial daquilo que o comum dos mortais guarda em sua memória histórica. É uma bagagem que goza de forte credibilidade, pela confiança depositada na instituição escolar. Se esses saberes eram verdadeiros, eles ainda devem sê-lo. Então, quando mais tarde lhes forem apresentados novos saberes históricos, é com base nesta história escolar antiga que cada um julgará sua validade, aceitando-os ou rejeitando-os. Portanto, o jogo das guerras de história se baseia essencialmente em conteúdos factuais.

Por outro lado, a conscientização quanto ao princípio democrático levou a pensar que todos têm um direito legal à opinião, em qualquer assunto. Ora, enquanto poucos ousariam se pronunciar sobre uma questão de ensino de matemática, em história todos se acham competentes. Consequentemente, as guerras de história escolares implicam números crescentes de *veteranos* dos saberes escolares.

Esta hipótese ainda precisa ser verificada, é claro. Mas se efetivamente as guerras de história se multiplicarem no futuro, tanto sob sua forma clássica quanto sob novas formas, essa não seria uma tarefa difícil.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

1. Uma resenha do debate público sobre esse tema pode ser encontrada no 6º capítulo de Linda Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, New-York, Teachers College, 2002, p. 127-156.
2. Refiro-me aos National Standards for History for Grade K-4; National Standards for United States History. Grades 5-12; National Standards for World History. Grades 5-12. Los Angeles, National Center for History in the Schools, 1994.
3. Para avaliar a amplitude e o vigor do debate na grande imprensa durante o primeiro ano, Gareth Elwyn Jones, ver *The debate over the National Curriculum for History in England and Wales, 1989-90: the role of the press*. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 3, p. 299-322, outono 2000.
4. Ver <http://curriculum.qca.org.uk/>. Uma versão revisada em 2007.
5. Para saber mais a respeito, ler Michèle Dagenais e Christian Laville, *Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale": Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique*, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, v. 60, n. 4, primavera 2007.
6. O mesmo livro foi publicado por Weidenfeld and Nicolson na Inglaterra, em 1994.
7. O objetivo dessa fundação, explicitado em seu site, consiste em contribuir para a construção do futuro da sociedade. Ver: <http://www.koerber-stiftung.de>

8. Este objetivo traduz igualmente um grande interesse político, na medida em que permite informar o grau de preparação para a integração europeia e a eventualidade de conflitos intra-europeus. (Angvik; Von Borries, 1997, v. A. p.23)
9. Para consultar a lista das publicações, ver o site : <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/eustory.html>
10. Ver o site <http://www.societehistoire.ca/>
11. Ver o site do Instituto: <http://www.dominion.ca>
12. Id.
13. <http://www.histori.ca>
14. <http://www.histori.ca>
15. Ver <http://www.histori.ca/benchmarks/>
16. Seja diretamente, ou seja tendo seus presidentes ou ex-presidentes nos conselhos de administração, ou indiretamente, como *doadores*, participam dessas fundações as seguintes empresas.: Seagram, CAE, Nortel Networks, McClelland & Stewart, Ogilvy Renault, Alcan, HBC, CAE, Banque de Nouvelle-Écosse, Financière Manuvie, Banque Royale, Petro-Canada, Weston, CanWest-Global, BCE, Esso, McCain, Molson, etc. Encontrado nos sites *Historica e Dominion* em outubro de 2008.
17. Extraído do Projeto de programa de ensino da História islâmica e da geografia publicado pela da Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura (ISESCO). Agradeço a meu colega Mostafa Hassani Idrissi, da Universidade Mohammed V, por ter me apresentado este projeto de programa.
18. Ver também do mesmo autor, um resumo da questão no *Courrier de l'Unesco*, novembro de 2001, intitulado " Le passé recomposé ".
19. As mídias fizeram um grande alarde a respeito. Uma seleção de textos de oposição foi publicada por um grupo de historiadores em 2001 : Jawaharlal Nehru University Delhi Historians' Group, *Communalisation of Education : The History Textbooks Controversy*, (New Delhi), Delhi Historians' Group, 2001.
20. O açafraão (*Saffron*), é a cor dos vestidos usados pelos sábios e monges hindus. Daí a palavra açafroar [*safraniser*, no original, em francês, N.T.], criada pelos adversários das políticas educativas do BJP.
21. Esta situação não é excepcional. No Líbano, por exemplo, a história começa com os fenícios para os católicos, com a chegada do Islã para os muçulmanos. Ver também: Hassan M. Fattah, " A Nation with a Long Memory, but a Truncated History ", *The New York Times*, 10 de janeiro de 2007.
22. A esse respeito, muito foi escrito nos últimos anos. Entre outros, ver Micheline Labelle, Rachad Antonius e Georges Leroux (dir.), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
23. Loi Mekachera. Esta disposição foi ab-rogada pouco tempo depois.
24. Para mais elementos sobre as leis memoriais, ler Charles Heimberg, " La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles", *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n. 6 (2006), p. 134-138.

25. Conselho da União Europeia, *Communiqué de presse: Justice et affaires intérieures*, Bruxelas, 27-28 de novembro de 2008, p. 37. Os Estados membros terão dois anos para se adequar à decisão e especificar as disposições penais a serem aplicadas. Para maiores detalhes a respeito das leis memoriais, ler Luigi Cajani, " L'histoire, les lois, les mémoires. Sur quelques conflits récents en Europe", *Revue française de pédagogie*, Lyon, INRP, n. 165, p. 65-76, 2008.
26. Expressas primeiramente pela Associação *Liberté pour l'histoire*; ver o site da associação: <http://www.lph-asso.fr/>. No Canadá, a *Canadian Historical Association* pediu ao Conselho da União Europeia para voltar atrás em sua decisão.

Referências

- ALALUF, Mateo. Lois mémorielles, Politique, **Revue de Débats**, n. 47, dez. 2006.
- ALDEBERT, Jacques et al. **Histoire de l'Europe**: une initiative européenne de Frédéric Delouche. Paris: Hachette, 1992.
- ANGVIK, Magne; VON BORRIES, Bodo (Org.). **Youth and History**. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hambourg: Körber-Stiftung, 1997.
- BOUVIER, Félix; SARRA-BOURNET, Michel (Org.). **L'Enseignement de l'Histoire au début du XXIe siècle au Québec**. Quebec: Septentrion, 2008
- CASTANEDA, Jorge G. Ferocious Differences. **The Atlantic Monthly**, jul. 1995.
- COLLINS, Harper. **The Downing Street Years**. Londres, 1993.
- COURTOIS, Charles-Philippe. Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire: L'école Québécoise au service du multiculturalisme canadien? **Cahiers de Recherche**, mar. 2009.
- DEPALMA, Anthony. New Battles over Mexico's past. **The New York Times**, 30 ago. 1993.
- GIUNCHI, Elisa. Rewriting. The Past: Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan. **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 383, 2007.
- GOTTLOB, Michael. Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy. **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 341-353, 2007.
- KAHN, Joseph. Were's Mao? Chinese Revise History Books. **The New York Times**, 1 set. 2006.
- KHUSHWANT, Singh. Saffron has a go at history. **Hindustan Times**, 7 nov. 2007.
- LANOIX, Alexandre. **Historica & Compagnie**: L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007. Montréal: Lux Éditeur, 2007.
- LAROUCHE, Marie-Claude; LAFERRIÈRE, Isabelle. **Exploiter des caricatures Éditoriales Anciennes**. In: Enjeux de l'Univers Social, 2009. No prelo.
- MACMILLAN, Margaret. **The Uses and Abuses of History**. Toronto: Viking Canada, 2008.
- Ministério da Educação. **Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire**, Quebec, 1996.

Ministério da Educação. **Programme d'études des écoles élémentaires**, Quebec, 1959.

Ministério da Educação. Direção dos Recursos Didáticos. **Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique, enseignement primaire et secondaire**, Quebec, 2004.

MILLER, Kimberly. Reforms Bill's History Terms Worry Educators, **The Palm Beach Post**, 24 abr. 2005.

MOHAMMAD-ARIF, Aminah. Textbooks, nationalism and history writing in India and Pakistan, 143-169 . In: BENEÏ, Veronique. **Manufacturing Citizenship: Education and Nationalism in Europe, South Asian and China**, Londres (UK), Routledge, 2005. P. 161.

NASH, Gary B.; CRABTREE, Charlotte; DUNN, Ross E. **History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**, New-York, Alfred A. Knopf, 1997.

PANIKKAR, K. N., **History Textbooks in India: Narratives of religious nationalism**, comunicação apresentada no 20º Congresso Internacional das Ciências Históricas, Sidney, 4 jul. 2005.

RAVITCH, Diane. **The Language Police: How pressure groups restrict what children learn**. New York: Knopf, 2003.

ROBITAILLE, Antoine. Cours d'histoire épuré au secondaire. **Le Devoir**, 27 abr. 2006.

ROSSER, Yvette. **Abuse of History in Pakistan: Bangladesh to Kargil**. Disponível em: <<http://www.pakistan-facts.com/staticpages/index.php/20030403171005709>>. Acesso em 21 jun. 2004.

RÜSEN, Jörn. Cultural Currency - The nature of historical consciousness in Europe. In: MACDONALD, Sharon (Org.). **Approaches to European Historical Consciousness**. Reflexions and provocations, Hambourg: Edição Körber-Stiftung, 2000.

STILLE, Alexander. Textbook Publishers Learn to Avoid Messing With Texas, **The New York Times**, 29 jun. 2002.

STÖBER, Georg. Religious Identities Provoked : The Gilgit "Textbook Controversy" and its conflictual Context, **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 389-411, 2007.

Christian Laville é professor do *Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage* da *Faculté des sciences de l'éducation* da *Université Laval*, Quebec, Canadá. Sua pesquisa tem focado a função social do ensino de História. E-mail: Christian.Laville@fse.ulaval.ca

Tradução: Denise Radanovic Vieira.



Ensino de História: saberes em lugar de fronteira

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Fernando de Araujo Penna

RESUMO - Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Esse artigo tem por objetivo discutir a construção teórico-metodológica de pesquisa sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar. Contribuições teóricas do campo do Currículo e da Didática foram articuladas a referenciais de teorias da História e da Retórica, uma vez que defendemos que a pesquisa sobre ensino de história é *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças. Nas explicações analisadas, os professores de História utilizaram comparações, ilustrações, exemplos, metáforas, analogias para negociar a distância entre os saberes de seus alunos e os saberes objeto de ensino/aprendizagem, nos processos de produção e atribuição de sentidos aos saberes escolares.

Palavras-chave: **Ensino de História. Lugar de Fronteira. Currículo. Saber Docente. Retórica.**

ABSTRACT - History Teaching: frontier knowledge. This paper discusses the theoretical and methodological foundations of a research on the relation between teacher knowledge and school knowledge in narratives produced in school History. Contributions from the fields of Curriculum and Didactics were articulated with those of History and Rhetoric, once we consider that the research in History teaching takes place in a frontier field, where knowledge is created as a result from dialogues, interactions and the recognition of difference among them. In the analyzed explanations, the teachers used comparisons, analogies, examples, illustrations, metaphors to negotiate the distance between the students' knowledge and that which was taught, in the process of production and attribution of meanings to school knowledge.

Keywords: **History Teaching. Frontier. Curriculum. Teacher Knowledge. Rhetoric.**

Pesquisar o ensino de história considerado como *lugar de fronteira* é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em *lugar de fronteira* no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar possibilidades de abordagens teórico-metodológicas em pesquisa sobre o ensino de história enquanto *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da história, discutindo especificamente como temos pensado e operado com esta articulação, e considerando, também, as possibilidades do uso da análise retórica neste processo.

No desenvolvimento de pesquisa sobre a história ensinada, na qual buscamos estabelecer um caminho possível na fronteira entre esses campos, nos defrontamos com alguns desafios¹. O primeiro deles referia-se à identificação de quais áreas e com quais autores iríamos dialogar. Na área educacional, a contribuição de autores do campo do currículo, em articulação com aquelas de pesquisadores do campo da Didática, foi fundamental para a construção do quadro teórico de configuração do problema da pesquisa.

Do ponto de vista da história, o diálogo estabelecido envolveu autores que se voltam para as questões relacionadas à escrita da história, ou seja, ao processo de produção de conhecimento histórico que se expressa como historiografia. Modelos explicativos, a utilização das fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa histórica, a construção do fato, entre outros, envolvem questões que são abordadas e estruturam, também, o ensino da história.

Mas o desafio que se apresentava decorria do fato de reconhecemos que os saberes ensinados nas aulas de história configuram expressão do que tem sido designado como conhecimento escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007; Gabriel, 2003). O problema da pesquisa, fruto de sua emergência e construção na área da educação, tinha como pressuposto o reconhecimento da especificidade epistemológica da constituição desse conhecimento que, ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações.

Nesse sentido, nossos pressupostos tornaram necessário operar com o instrumental teórico da história, mais especificamente referências e conceitos pertinentes ao campo da historiografia, de modo a realizar a investigação que pudesse tornar possível a análise das diferentes construções do saber escolar considerando e evidenciando, ou não, a especificidade epistemológica desta construção.

As questões formuladas tinham como eixo de suas formulações a relação dos professores com os saberes, portanto questões relacionadas, também, às subjetividades. Por outro lado, implicavam, do ponto de vista metodológico, a realização da pesquisa sobre a prática pedagógica com o foco nos processos de mobilização dos saberes pelos docentes.

Outro desafio se apresentou ao percebermos, no decorrer da análise, o fato de que, para realizar suas explicações, os docentes realizam, muito frequentemente, um movimento para relacionar os fatos estudados com *a realidade dos alunos*. Como fazem isso? Por que fazem isso?

Novas questões foram formuladas e, nesse sentido, verificamos que, neste processo, questões de ordem cultural se apresentavam. Tornou-se necessário investigar os processos de associação realizados pelos docentes, pois verificamos que a racionalidade comparativa era operação teórica frequentemente realizada para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados. A compreensão do currículo como prática de significação (Silva, 1995) emergiu com força, exigindo alternativas teóricas para abordar e analisar estes encaminhamentos.

Tornando mais complexa a investigação, reconhecíamos que opções políticas eram também elementos constituintes dos saberes ensinados.

As aulas, nas quais saberes são articulados em explicações, constituíam os textos objeto de análise. Na busca por instrumental teórico possível de ser utilizado para a análise, nos voltamos para as contribuições do campo da retórica. Existem linhas de pesquisa muito diversas que têm como objeto a retórica, mas trabalhamos em especial com autores que seguem a seara aberta por Perelman e Olbrechts-Tyteca no seu Tratado da Argumentação (1996) e entre os quais destacamos Reboul (2004), Meyer (1998) e Oliveira (2010). Reconhecemos que é possível identificar diferentes apropriações do Tratado da Argumentação, mas nenhum desses autores nega a sua importância e caráter de referência, especialmente no que se refere à extensiva taxionomia das técnicas discursivas. Neste campo, também, foi importante operar com o conceito de retórica como *negociação de distância* entre os sujeitos.

Esta definição muito nos auxiliou em nossas análises das aulas de história na educação básica, especialmente quando articulada à taxionomia das técnicas discursivas proposta por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996). E nos apresentou mais um desafio, ou seja, aquele de operar com mais um instrumental teórico – a análise retórica –, o que reafirmava o ensino de História como *lugar de fronteira*, seja como prática pedagógica, seja como objeto de pesquisa.

Neste artigo, discutimos desafios teóricos relacionados à utilização de contribuições de autores das três áreas envolvidas neste *lugar de fronteira* face às

demandas do problema de pesquisa. O texto está estruturado em três partes: I. A questão dos saberes - uma breve revisão sobre como a *articulação dos conceitos de saber escolar e saberes docentes* tem se mostrado um caminho possível para pensar o objeto *ensino de história*; II. Negociando a distância na fronteira - considerando a relação professor/alunos como relação orador/auditório, discutimos o uso da retórica para investigar argumentos utilizados pelos docentes para *reduzir a distância* entre seus alunos e os saberes ensinados e as possibilidades de articulação com a proposta de Shulman (1986, 1987, 2004) para esta análise; III. Ensino de história - saberes em *lugar de fronteira* - nesta parte analisamos alguns trechos das aulas investigadas, expressão dos saberes ensinados/produzidos em *lugar de fronteira*, com especial destaque para as contribuições da análise retórica neste processo.

A Questão dos Saberes

A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um *lugar de fronteira* utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das *fronteiras*, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – "lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas" (Santos apud Monteiro, 2007b, p. 76). A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.

Em outras palavras, um lugar de *negociação da distância* entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso (Meyer, 1998): seja este o ensino ou a sua pesquisa. No caso em tela, a distância entre os autores com quem dialogávamos no âmbito desta pesquisa, oriundos de diferentes áreas de conhecimento.

Abordar o ensino de História como um *lugar de fronteira* implicou considerar, inicialmente, a relação entre educação e história. Na área da educação, utilizamos referenciais do campo do currículo e da didática para compor o quadro teórico definidor do objeto - os saberes e sua abordagem. No campo do currículo, consideramos questões relacionadas à seleção cultural - saberes afirmados, negados, excluídos - tão caros a autores das perspectivas críticas (Goodson, 1995) e, também, contribuições de autores que entendem o currículo como prática de significação (Silva, 1997, 1999) e, mais além, como "um espaço-tempo de interação entre culturas", onde saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (Macedo, 2006, p. 106).

Reconhecer o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou a questionar os saberes *ensinados*, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, permeados por e que permeiam relações de poder.

Nesse contexto, reafirmamos a centralidade da questão do saber nos estudos e pesquisas de currículo e, conseqüentemente, para se pensar o *ensino de*

História. Nesse sentido, consideramos que os estudos e pesquisas que reconhecem a especificidade da construção epistemológica do saber escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007(a); Gabriel, 2003, 2006) e sua relação com os saberes docentes (Monteiro, 2007a), ou seja, a relação dos professores com os saberes que ensinam, abrem perspectivas bastante férteis para a sua compreensão.

No que se refere à didática, Vera Candau, em texto de 1996, identificava três grandes temas nos quais as pesquisas nessa área se aprofundavam: o multiculturalismo, o cotidiano escolar, e os saberes docentes/saberes escolares. Esses três temas continuam atuais nesse campo, mas podemos perceber um crescimento do número de estudos voltados para a questão da cultura e sua relação com a educação, o que expressa, em nosso entender, um movimento que se desenvolve desde o final da década de 1990, a partir da virada cultural e que atribui à cultura uma centralidade em sua dimensão substantiva e epistemológica, conforme Hall (1997)².

Nesse sentido, foi possível reconhecer que autores como Lopes (1999), Monteiro (2002, 2007) e Gabriel (2003, 2006), que elegem a questão do saber escolar como central, bem como Moreira (1998), têm buscado articular contribuições das duas áreas em suas investigações.

Mais recentemente, esta articulação tem possibilitado focalizar a questão da cultura na busca da compreensão de seu papel constituinte do currículo entendido enquanto espaço-tempo de interação e produção cultural, (Macedo, 2006; Gabriel, 2008) e no contexto de uma epistemologia social escolar³.

As aproximações de autores do campo do currículo com aqueles do campo da Didática nos possibilitaram, na definição do objeto de estudo, problematizar os saberes ensinados a partir da abordagem de sua produção e mobilização pelos docentes na busca de compreender os processos de sua constituição (Monteiro, 2010). Para isso, articulamos os conceitos de saber escolar, na perspectiva de uma epistemologia escolar, com os conceitos de saberes docentes (Tardif, 2002) e, mais especificamente, as contribuições de Shulman (1986, 1987, 2004)⁴ sobre os *conteúdos pedagógicos*, que expressam essa criação específica e própria dos saberes dos professores que, em sua opinião, têm permanecido como o *missing paradigm* (paradigma ausente) nas pesquisas educacionais (Shulman, 1986, p.8).

Com a finalidade de entender a compreensão e transmissão do conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) por parte do professor, Shulman propõe que pensemos em três categorias deste conhecimento: o conhecimento do conteúdo específico das disciplinas; conhecimento do *conteúdo pedagógico*⁵ e o conhecimento curricular. É, sem dúvida, na categoria conhecimento do *conteúdo pedagógico* que reside a originalidade de sua proposta: este vai além do conhecimento específico da disciplina em si para a dimensão deste conhecimento para o ensino (Shulman, 1986, p. 9; 2004, p. 203).

Shulman defende que a pesquisa sobre o conhecimento dos *conteúdos pedagógicos* (*pedagogical content matter*) é fundamental para superar o *missing paradigm* e implica a pesquisa sobre as formas de como a matéria de

ensino é transformada de conhecimento do professor em conteúdo de instrução. Inclui "as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um assunto fácil ou difícil, possível" (Shulman, 1986, p.9).

Assim, em nossa pesquisa, a abordagem dos saberes focalizou a sua constituição considerando a proposta de Shulman, articulada àquela que reconhece a especificidade do saber escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007), o que nos orientou o olhar e o recorte analítico. Mais ainda, implicou buscar igualmente outras ferramentas teóricas que possibilitassem, de outro lado, a análise dessas construções na perspectiva do saber ensinado - no caso a história, para o que recorremos ao diálogo com autores do campo da teoria da história que abordam problemas relacionados à produção, racionalidades, validação e legitimação dos conhecimentos.

Entre eles, Rüsen (2001), quando discute os conceitos de *ciência da história e teoria da história* defende que esta deve exercer o papel de uma metateoria – uma teoria reflexiva da teoria que faz parte da práxis do historiador – e que, assim, exerce uma função didática de orientação.

No entanto, em sua visão, esta teoria da história não substitui, de forma alguma, uma disciplina específica para se discutir um quadro dos fundamentos do ensino de história (currículo) ou que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica (didática da história). Inclusive, o próprio autor afirma que a reflexão acerca da função didática especial da teoria da história constitui a contribuição desta para a didática da história.

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história (Rüsen, 2001, p. 50-51).

As proposições de Rüsen nos confirmaram o acerto dos encaminhamentos adotados. Teórico da História, reconhece a necessidade de uma didática da história que se volte para a análise dos processos envolvidos no ensino, distintos daqueles imbricados na produção historiográfica *stricto sensu*. Nesse

sentido, o diálogo com autores que discutem paradigmas e modelos explicativos da ciência histórica foi buscado de forma a investigar possibilidades de sua utilização para a análise dos saberes ensinados.

O *modelo narrativo* (Reis, 2003, p. 134) representou constructo teórico importante para a abordagem realizada, ao avançar em relação às críticas à *história narrativa* que tiveram grande impacto entre os historiadores, principalmente a partir das contribuições dos *Annales* (Burke, 1997), mas que, na verdade, questionavam uma forma de abordagem que focalizava o acontecimento e não a narrativa em si. "Renunciar à história-narrativa, quer dizer, à *histoire événementielle* era deixar de lado não a narrativa, mas simplesmente uma forma particular de narrativa (Hartog, 1998, p. 200).

Com base nessas proposições teóricas, que reconhecem a *narrativa histórica* como estruturante do discurso historiográfico, articuladas àquelas já explicitadas, realizamos abordagem do saber histórico escolar produzido nas aulas de forma a buscar compreender a construção operada pelos professores, entendidos enquanto narradores, para tornar possível o ensino/aprendizagem naqueles contextos específicos.

O *constructo* teórico do "modelo narrativo" (Reis, 2003, p. 134) nos auxiliou na análise dos saberes de modo a buscar compreender os encaminhamentos utilizados pelos docentes, narradores que "explicam enquanto narram", "explicam ao organizar uma intriga compreensível" para auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo. De acordo com este modelo, "explicar em história significa fazer compreender; mostrar o desenvolvimento de uma intriga, fazer compreender" (Reis, 2003, p. 134) razões, opções e ações que conduzem a determinados desfechos.

A intriga é uma obra de síntese. Ela reúne objetivos, causas e azares em uma unidade temporal, total e completa. Ao reunir o que era disperso, o que era sucessão e devir, essa síntese do heterogêneo que é a intriga (assim como a metáfora) faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito (Reis, 2003, p. 135).

Ao considerar esse instrumental, a articulação com as questões da epistemologia social escolar nos alertava para a busca de indícios referentes a essa especificidade, e que são decorrentes de sua contingência, o que torna a dimensão educativa um elemento estruturante de sua constituição. O que constituía a especificidade de suas narrativas construídas para auxiliar alunos a atribuir sentido ao estudado? Como se definia o fio da narrativa nos diferentes contextos de produção da história escolar?

Outro aspecto, por nós considerado, refere-se à questão da temporalidade e, nesse sentido, o diálogo com Ricoeur trouxe contribuições para entender que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. Esse autor, que defende "o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico... pois essa é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articu-

lar tempo e ordem lógica" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p. 135), ofereceu contribuição valiosa para identificar a chave interpretativa que possibilitava entender que a articulação tempo/ordem lógica passava necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados e daqueles que estavam a estudá-los. Como afirma Ricoeur, "o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p. 136-137).

A questão do saber no ensino de história tornava-se possível de ser objeto de pesquisa a partir deste quadro teórico que, necessariamente, articula contribuições de diferentes campos em *lugar de fronteira*. Mas esta análise necessitava, ainda, de instrumental que possibilitasse a investigação das narrativas e suas intrigas, explicações, argumentações, articulações entre sujeitos, tempo e ordem lógica.

A análise retórica se revelou importante ferramenta teórica ao nos possibilitar focalizar os discursos produzidos pelos docentes em suas aulas e as formas buscadas para torná-los possíveis de serem compreendidos e aprendidos pelos alunos.

Tornava-se necessário, cada vez mais, *negociar distâncias* teóricas para analisar a *negociação de distâncias* nas aulas de história.

Negociando Distâncias na Fronteira

Para a realização das análises das aulas e explicações no âmbito da pesquisa, após estudos iniciais (Penna, 2008, 2009, 2010), optamos por operar com a conceituação proposta por Meyer, autor que percebeu que, dentre as mais diversas definições da retórica, é possível destacar a recorrência de seu entendimento enquanto "uma estrutura muito precisa, respectivamente a relação entre si e outrem (*ethos e pathos*, segundo Aristóteles) via uma linguagem (*logos*), ou simplesmente um instrumento de comunicação" (Meyer, 1998, p. 26). Estes três elementos que compõem esta estrutura são recuperados da retórica aristotélica por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) utilizando a sua terminologia original: discurso, orador e auditório, apesar de algumas mudanças significativas nas concepções articuladas a estes termos:

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava. [...] Mas não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação oral de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça pública. [...] O que conservaremos da retórica tradicional é a idéia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um *auditório*, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material dos leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto está sempre condicionado, consciente ou inconscientemen-

te, por aqueles a quem pretende dirigir-se. Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos "discurso", "orador" e "auditório", entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 6-7).

A noção de auditório é central na retórica: o conjunto daqueles que o orador pretende influenciar com a sua argumentação. No entanto, embora exista uma diferença entre o auditório presumido pelo orador e o auditório real, na retórica o auditório é sempre uma construção do orador.

Os termos gregos utilizados estão associados a três elementos: *logos* está associado ao discurso; *pathos* ao auditório; e *ethos* ao orador. Os termos gregos remetem a dois aspectos diferentes da retórica:

[...] [os meios de persuasão] são de ordem racional alguns, de ordem afetiva outros. Ou melhor dizendo: uns mais racionais, outros mais afetivos, pois em retórica razão e sentimentos são inseparáveis. Os meios de competência da razão são os argumentos. [...] Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado o *ethos*, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o *pathos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido. [...] Em resumo, o persuasivo do discurso comporta dois aspectos: um a que chamaremos de "argumentativo"; e outro, de "oratório". Dois aspectos nem sempre fáceis de distinguir (Reboul, 2004, p. XVII-XVIII).

A retórica engloba, portanto, o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória). O discurso de um professor, dirigido aos seus alunos na busca de uma aprendizagem significativa envolve apenas argumentação racional? Ou, ao contrário, apenas o aspecto emocional? A pesquisa encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: os alunos indicaram como características de seus professores marcantes tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos. Por isso, reconhecemos a importância da definição de retórica proposta por Meyer, que avança em relação a conceituações prévias de retórica que atribuíam maior importância a apenas um destes três termos, em detrimento dos outros dois.

A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos. Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através da - ou de uma - linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação, procura impedir quaisquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado que pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre os jurados e o acusado (Meyer, 1998, p. 26-27).

Esta definição da retórica, que engloba todos os seus aspectos, revelou-se muito profícua para a pesquisa sobre o trabalho do professor, considerado como *negociação de distâncias* em sala de aula para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais.

No entanto, entendemos que esta definição da retórica e a reflexão sobre seus elementos constitutivos (orador, auditório, e discurso; *ethos, pathos e logos*) não é suficiente para a constituição de ferramentas para a análise das aulas de história. Trabalhamos, também, com a taxionomia das técnicas argumentativas proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Para esses autores, o objeto da teoria da argumentação seria o estudo das técnicas argumentativas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos indivíduos às teses que se lhes apresentam ao assentimento. Elas possuem grande variedade e englobam exemplos, ilustrações, comparações, analogias, causalidade, e etc. Consideramos, no contexto da nossa pesquisa, que estas técnicas poderiam ser utilizadas como categorias de análise das explicações nas aulas de história no contexto teórico mais geral já explicitado.

E, nesse sentido, identificamos uma relação entre Shulman e autores do campo da retórica com os quais dialogávamos, e que foi central para o desenvolvimento da análise.

Shulman ao discutir os saberes docentes, destaca o modelo de racionalização e ação docente (*pedagogical reasoning and action*), que, do ponto de vista do professor, representa diferentes momentos do processo que, partindo da compreensão da sua compreensão sobre o objeto, objetiva transformá-lo para a instrução.

De acordo com este autor, a racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do *conteúdo pedagogizado*, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos:

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de idéias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica (Shulman, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237).

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação).

Foi possível, então, perceber os paralelos entre este aspecto da proposta de Shulman e a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca - a ênfase numa argumentação produzida pelo professor sempre em função da sua turma (a noção de auditório e os processos de adaptação e adequação que fazem parte da atividade de transformação) e a importância de analogias, metáforas, exemplos, ilustrações, etc. (técnicas discursivas mais persuasivas ou as formas de representação mais poderosas).

A seguir apresentamos trechos das aulas investigadas nas quais a explicação realizada pelo professor é objeto de análise no contexto explicitado.

Ensino de História - saberes em *lugar de fronteira*

Apresentamos e analisamos, a seguir, trechos de aulas de um professor de história sobre o tema *Política do café com leite*.

O café com... leite. O café representaria quem? Fala: os cafeicultores da onde? São Paulo. E o leite? Minas... Gerais. Ora, dentro desta ótica você tem o café - cafeicultores paulistas - Minas - ah, Minas tem muito gado, tem muita vaca, logo é leite. Isso está ultrapassado. *O que é que você verifica? Que a idéia de café com leite, São Paulo e Minas, né?* Troca das oligarquias no poder. Aquela visão antiga está começando a ficar ultrapassada. O que é que você analisa hoje em dia? O que é que você prova hoje em dia? Minas não é importante pela quantidade de vaca que tinha, pela quantidade de gado que tinha. Minas vai ser importante porque Minas vai ser o segundo maior produtor de café do Brasil naquele momento ⁶.

Esse trecho expressa uma construção do saber escolar, explicação que busca tornar compreensível para os alunos o significado de *café com leite* na caracterização da política desenvolvida na *Primeira República* brasileira. Tema abordado a partir de exigências do currículo escolar é explicado pelo professor com base em referências provavelmente já conhecidas por eles a partir de estudos anteriores. A metonímia configurada na expressão *café com leite* é, ao mesmo tempo, explicada e desconstruída, pois o professor afirma, com base em *prova hoje em dia*, que a questão não era o *leite* pensado a partir da produção de gado, e sim o fato de que Minas era, também, importante produtora de café.

Identificamos, aqui, a ação do professor que age como narrador ao articular sujeitos históricos - os fazendeiros - em um determinado tempo - a primeira República - em uma intriga que ele começa a desvendar - as alianças e interesses desses grupos para a manutenção do poder. Ele busca estabelecer um fio de sentido que organiza as informações apresentadas e, neste processo de mobilização de saberes, ele explica ao mesmo tempo em que narra, sem fazer menções explícitas a autores e suas pesquisas (não é um texto científico). O recurso à *prova* é utilizado, uma vez que permite passar a imagem de um professor atualizado com a produção historiográfica recente.

Por outro lado, tendo por base o referencial da retórica, percebemos um *ethos* bem claro, ou seja, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.

Agora outra coisa que normalmente a gente aprende errado. Quando você aprende "café com leite", você tem a noção que era um presidente mineiro e outro presidente paulista, um presidente mineiro e outro presidente paulista. Não é isso? Seria a alternância de presidentes mineiros e paulistas no poder. Não é isso que você aprendeu? Ou não é pelo menos isso que você acredita que seja? Gente, café com leite não é isso. O que é que é café com leite? Café com leite é um acordo entre as elites que vão estar dominando o poder. Minas e São Paulo. Mas eles indicam o presidente. Não necessariamente este presidente é um mineiro ou um paulista. [...] Você vai ter na verdade a alternância de indicações das elites.

Nesse outro trecho da aula, o professor continua a explicação, como alguém que está corrigindo *alguma coisa que normalmente a gente aprende errado e vai ensinar os alunos o que aconteceu na verdade*. Este *ethos* do professor faz com que ele utilize uma técnica discursiva chamada *argumento de autoridade*:

Muitos argumentos são influenciados pelo prestígio. [...] existe uma série de argumentos cujo alcance é totalmente condicionado pelo prestígio. [...] O argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 137-138).

Quando o professor utiliza um *argumento de autoridade*, ao falar que algo é *o que se prova atualmente*, sem dizer da forma com a qual se prova, ele está usando o prestígio da ciência atualizada para aumentar a força persuasiva de uma afirmativa, sem ter que trazer nenhuma outra explicação ou argumento para reforçá-la. É importante destacar que o *argumento de autoridade* é uma forma muito utilizada para explicar algo na cultura escolar - o auditório não é constituído por seus pares e sim pelos alunos que estão ali para aprender. Além disso, o tempo escolar é rápido e exíguo. O professor precisa selecionar (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Ele deve escolher, com base em seu *saber da experiência* (Tardif, 2002), qual encaminhamento será mais eficaz nesse contexto para atingir os objetivos definidos – *mediação didática* (Lopes, 1999).

Outra característica do *ethos* deste professor, que já remete ao *pathos* da turma, é o fato dele estabelecer uma relação muito pessoal com os alunos, conhecendo os seus nomes e as suas histórias, e sempre destacando as suas participações positivas em aula:

Está proibido a partir de hoje o beijo em praça pública. Medida feita por um presidente chamado Jânio Quadros. A gente vai ver ele. É. É, ué? Beijo em praça pública, briga de galo e o biquíni nas praias. É verdade. É. É. [fala inaudível de um aluno] Ressalva do Gabriel foi excelente agora. "Mas professor - olha a ressalva do Gabriel foi ótima - Mas professor, a única que vigorou foi a briga de galo". Com certeza. Imagina Gabriel: proibido o beijo em praça pública e biquíni. Eu, particularmente, odiaria a praia se ainda houvesse essa proibição.

Nesta passagem, o professor destaca a participação de um aluno chamado Gabriel. Esta aproximação dos alunos em um nível pessoal faz parte da retórica

deste professor. Com isso ele está negociando, neste caso diminuindo, a distância entre ele, no papel de professor, e seus alunos. Na pesquisa, no questionário aplicado para identificar os professores marcantes⁷, os alunos identificaram esta aproximação em nível pessoal como uma das características importantes destes professores. Esta é, certamente, uma das distâncias a ser negociada em sala de aula e, talvez, uma das mais importantes: pois, uma vez estabelecido um abismo entre o professor e seus alunos, dificilmente conseguir-se-á estabelecer um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Reconhecemos, nas explicações sobre a *política do café com leite*, expressões do *conteúdo pedagogizado* (Shulman, 1987), elaborações para tornar possível o ensino/aprendizagem dessas noções. Nesse caso, temos um exemplo da *transformação* operada pelo professor para a realização de sua explicação. Nessa elaboração, *ethos*, *pathos* se articulam/configuram o *logos* - forma de mobilização de saberes para o seu ensino/aprendizagem em processo, no qual o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo. Posicionamento crítico é afirmado ao longo da explicação, expressando uma das finalidades educativas do ensino desta disciplina escolar: desenvolver as possibilidades de participação política na sociedade.

A explicação sobre o funcionamento da *política oligárquica* nos oferece outro interessante contexto para análise:

Gente, entendeu? Há briga entre as oligarquias? Obviamente que há, tá? Mas, mesmo nas brigas entre as oligarquias, você vai ter uma oligarquia que consegue se destacar e chegar ao poder... [...] As oligarquias brigavam pelo poder... Viviane e Luca estão brigando pelo poder da Freguesia [risos dos alunos] [...] É uma briga entre as oligarquias regionais. É uma briga pelo poder. Curral eleitoral aqui. Todo mundo brigando. Mata de um lado, mata do outro. Isso aconteceu direto. Tudo bem. Aí, o que acontece? Chega o presidente da república, que é o Gabriel. Gabriel é o presidente da república, não é Gabriel? Gabriel é o presidente da república... Gabriel chega e faz o seguinte: olha só, o esquema era - "eu não vou me meter na briga de vocês" Não vou! Deixa vocês brigarem pela Freguesia. Podem brigar. Eu vou ficar aqui na minha, com a política federalista.

No trecho acima, o professor faz o uso específico de uma técnica discursiva muito comum nas aulas de história: a *ilustração*.

A ilustração difere do exemplo em razão do estatuto da regra que uma e outro servem para apoiar. Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 407).

A *ilustração*, portanto, é um caso particular que tem a função de reforçar a adesão a uma regra já estabelecida e aumentar a presença na consciência, enquanto o *exemplo*, por sua vez, é o uso de um caso particular para fundamentar

uma regra. Nesta passagem, o professor está explicando que existiam conflitos entre as oligarquias locais, mas o presidente não influenciava nestas disputas - apenas apoiava o vencedor, que, em troca, o apoiaria. O professor recorre a uma ilustração, com base em um caso ficcional, com os alunos assumindo o papel de personagens históricos: os coronéis e o presidente. Diferentemente do *exemplo*, a *ilustração* pode ser um caso ficcional: "[...] a ilustração é um exemplo que pode ser fictício e cuja função não é provar a regra, mas dar-lhe 'presença na consciência' e reforçar a adesão" (Reboul, 2004, p. 182).

Nesta *ilustração*, dois alunos representam coronéis em disputa por um território (Freguesia é o nome do bairro no qual a escola é situada) e outro aluno, representando o presidente, não interfere no conflito, apenas apoiando o vencedor. Este recurso parece despertar a atenção dos alunos (a transcrição apresenta indícios disso), gera brincadeiras entre eles, além de tornar mais concreta a prática política explicada.

Perguntado sobre essa dinâmica, muito utilizada por ele, o professor destacou a importância da dramatização como uma forma de estimular a participação dos alunos. Negociando a distância entre os alunos e os saberes objeto de estudo, o professor, através da encenação realizada de modo informal com estes, que atuaram como personagens históricos do período, possibilitou a compreensão daquelas práticas políticas e suas razões. O fio da narrativa se estendia, incorporando sujeitos e atos, compondo o enredo/explicação integrante da história escolar.

Certamente, no ensino de história, possibilitar a compreensão pelos alunos de práticas e acontecimentos de outros tempos, espaços e culturas, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes.

Vejamos como os conceitos de coronelismo e clientelismo foram objeto de explicação.

[...] para a gente entender a política do coronel. Por que é que as pessoas apoiam o coronel? [alunos falam] Ah, ela falou que as pessoas apoiam o coronel porque o coronel põe medo. Então, segundo ela, as pessoas votam com o coronel porque o coronel tem um bando de capangas, é pela força. Sem dúvida. O coronel consegue apoio político porque ele tem a força. Agora, é só por que ele tem a força? Será que o traficante do morro, ele tem apoio da população do morro só porque ele tem a força? Não, sabe o que acontece, lá na república velha? Bruno, seu filho ficou doente quatro horas da manhã. Você é um agricultor. Você bate na porta do senhor "coroner" (simulando o sotaque do interior) e fala assim: "Senhor coroner, meu filho tá doente. Tá morrendo. Tá lá doente. Coitado dele". O que faz o coronel? Pega o telefone, liga para o médico da cidade e fala assim: "Olha só, eu quero você aqui agora". O médico sai lá de onde ele está, vai lá para Taubaté cuidar de você, cuidar do seu filho. [...] O coronel o que é que tem? O coronel tem capangas, o traficante tem força, ele tem os seus capangas, ele tem a sua quadrilha, mas esses grupos, esses caras que dominam, não dominam só através da força. Eles também dominam através da política, através do apoio político. Mas por que é que ele tem apoio político? Porque eles são clientelistas ["São o quê?" - pergunta uma aluna]. São clientelistas. Eles, quando estão agindo desta forma, estão formando clientes. As pessoas acabam não tendo medo, por que

esse cara não briga comigo, esse cara me apoia, esse cara chama o médico. No morro quando neguinho tá doente, quem é que vai comprar o remédio para o meu filho? É o traficante. Então, olha só este esquema. Da mesma forma que eles dominam através da força, eles dominam através do quê? Através do consenso. As pessoas apoiam sim, e o nome disso é política, o quê? Clientelista. É uma ação emergencial, eu atuo e ajudo a evitá-la. É o clientelismo. É o paternalismo desse coronel. Então, força e clientelismo, essa era a política do coronel.

A comparação no ensino de história⁸ certamente merece uma maior atenção, inclusive na sua fronteira com a analogia, mas, no âmbito deste artigo, a entendemos como a identificação de semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, muitas vezes com a intenção de negociar a distância entre o estranho e familiar (Monteiro, 2005, p. 333-347).

Nesta passagem, o professor tenta explicar como o coronel ganhava o apoio da população, não somente através da força, mas também do consenso e, para tanto, ele faz uma comparação entre o coronel e o traficante. Se ele propõe esta comparação, ele obviamente acredita que os alunos estão familiarizados com a situação do *traficante do morro* e busca, através desta semelhança, fazer com que os alunos compreendam a forma como os coronéis atuavam na República Velha.

Independentemente do sucesso ou não desta comparação na sua intenção de auxiliar os alunos na compreensão da ação dos coronéis, podemos nos questionar sobre a concepção de *traficante do morro* e, conseqüentemente, das comunidades carentes e dos seus moradores presentes nesta explicação, e quais são as marcas identitárias em negociação neste discurso. Além disso, cabe questionar se a referência contemporânea presente no estereótipo do *traficante do morro ou do dono do morro*, ao ser associada aos coronéis da república velha brasileira, não estará induzindo a erros na construção conceitual pertinente, ao mesmo tempo que valores estão sendo implicitamente afirmados.

O uso da comparação no ensino de história, tão frequente e comum, necessita de ser objeto de análises mais aprofundadas, de forma a avaliar os riscos e possibilidades implícitos no seu uso. O anacronismo paira sempre como uma *armadilha* para os professores, mas não comparar torna-se quase impossível no ensino. A afirmação de estereótipos, ou sua problematização - não realizada nessa aula - por exemplo, demonstram como a dimensão educativa é estruturante do saber escolar. O trabalho, na perspectiva de identificar semelhanças e diferenças, pode ser uma alternativa promissora para avançarmos neste impasse (Monteiro, 2005).

Considerações Finais

Pesquisar saberes no ensino de história na perspectiva de um *lugar de fronteira* representou um desafio no sentido de viabilizar a articulação de referenciais teóricos de diferentes áreas de conhecimento, de forma a reunir instrumental teórico que nos auxiliasse na formulação e investigação do problema proposto. O trabalho foi realizado com a preocupação de manter o rigor teórico e metodológico, o que implicou estudos para

avaliar as possibilidades de interlocução com os autores com quem estabelecemos diálogos. Buscamos, neste artigo, apresentar os caminhos percorridos nessa construção e as conclusões parciais que nos encaminham para novas buscas e estudos.

Lugar de fronteira foi conceito que, ao longo da realização da pesquisa, tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de *marcação de diferenças*, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. Disputas entre *campos teóricos* nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação.

Ao travar o diálogo e utilizar suas contribuições fomos, aos poucos, delineando um *lugar teórico* para a pesquisa de objeto de grande complexidade que é o saber ensinado – o *currículo* – *para além da dicotomia entre currículo prescrito, pré-ativo, como fato e currículo em ação, ativo, real*, e sim como "espaço tempo de interação entre culturas", em que "as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos" (Macedo, 2006, p. 106).

O foco era a aula de história, o *saber ensinado*, o currículo de história - espaço-tempo de fronteira. Ao construir o referencial teórico, dialogamos com autores do campo do currículo e da didática, da teoria da história. Saberes *ensinados* - porque focalizamos a relação dos docentes com os saberes, produto de uma experiência de formação e de vida pessoal e profissional desses professores que, com seus saberes docentes, com aqueles alunos daquelas turmas, produziam explicações que articulavam diferentes saberes - inclusive os daqueles alunos - para atribuir e contribuir para a atribuição de sentidos aos processos e fenômenos em estudo.

A teoria da história nos auxiliou a compreender construções típicas dos saberes em estudo: conceitos, temporalidades, narrativas. Por outro lado, a especificidade epistemológica do campo educacional pode ser evidenciada em diversas situações e construções nas quais o docente buscava ao explicar, fazer compreender e, conseqüentemente, promover mudanças de atitudes e comportamentos. Mudanças essas como aquela em que a *proibição de beijo em praça pública* é discutida não como um episódio burlesco para promover risadas e descontração na aula – o que também aconteceu –, mas para ajudá-los a compreender o significado de leis arbitrárias em regimes autoritários. Mais do que aprender quais foram as decisões do governo Jânio Quadros, discutia-se o significado do autoritarismo com base na análise de situações cotidianas, com as quais os alunos tinham empatia. A dimensão educativa deste contexto torna-se clara, e cria configurações próprias, originais da *cultura escolar*, conforme Forquin (1993).

O conceito de *narrativa histórica*, instrumento da área da teoria da história, também contribuiu para que pudéssemos investigar a atuação do docente enquanto narrador e sua construção das explicações que articulavam sujeitos em enredos com desfechos apresentados a partir de resultados de estudos e pesquisas historiográficas, trazidos para compor a argumentação.

Na explicação sobre *política oligárquica*, no exemplo apresentado, e na qual o professor busca explicar o conceito, ele desenvolveu uma trama fictícia

na qual os alunos atuaram como personagens para que pudessem compreender o significado daquele tipo de prática política. Ao fazer isso, ele apresentou e buscou tornar os argumentos - que compõem a contextualização e explicação do conceito que se refere a outro tempo histórico - familiares, vividos e, portanto, possíveis de serem compreendidos. "O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa [...]" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p.139), a articulação tempo/ordem lógica passa necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados, nos ensina Ricoeur.

Nesse movimento, ele realizou implicitamente uma comparação com o presente, para tornar compreensível a prática política e, ao fazer isso, negociava a distância entre o estranho e o familiar com seus alunos.

Para a análise desse procedimento na ação curricular, foi fundamental a contribuição da retórica e seu instrumental para compreender como, no discurso, *logos, ethos e pathos* são articulados pelo professor na busca da diminuição da distância entre ele e os alunos, entre estes e os saberes em estudo, expressão da mobilização de saberes, portanto.

Por outro lado, a utilização de técnicas argumentativas como categorias de análise de construções do saber escolar ou do *conteúdo pedagogizado*, foi também contribuição importante para a investigação realizada e nos possibilitou explorar a proposta de Shulman na pesquisa da relação dos saberes docentes com os saberes ensinados - o *missing paradigm*, principalmente no que se refere ao processo de *transformação*.

Assim, o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em *lugar de fronteira* foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes *ensinados*, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Pesquisa intitulada "A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar" realizada no Núcleo de Estudos de Currículo - NEC, da Faculdade de Educação da UFRJ, e coordenada por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Teve por objetivo analisar os saberes mobilizados pelos docentes, indicados como marcantes por seus alunos, em aulas de história no ensino médio, considerando características epistemológicas próprias dos saberes escolares e docentes na dinâmica do desenvolvimento curricular.

2. Assim, por exemplo, as questões relacionadas à didática intercultural (Candau, 2005, 2008) ou ao multiculturalismo na formação de professores (Canen e Moreira, 2001) têm sido objeto de pesquisas inovadoras.
3. Epistemologia social escolar é conceito cunhado por Gabriel (2006) e se refere à fabricação social e epistemológica que possibilita compreender os saberes escolares "como resultantes de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articulados com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares. É na dupla dimensão configuradora – seletividade cultural e autonomia epistemológica (Forquin, 1992) – que reside a fertilidade teórica-metodológica dessa categoria" (Gabriel, 2006, p. 2).
4. Os artigos de Lee Shulman de 1986 e de 1987 foram republicados, em 2004, no livro *The Wisdom of Practice*, coletânea de artigos de sua autoria, organizada por Suzanne M. Wilson. Ver referências bibliográficas.
5. Optamos por traduzir este conceito por *conteúdo pedagogizado*, por considerar que este expressa uma nova elaboração e não o *conhecimento pedagógico do conteúdo*.
6. Todos os trechos analisados foram retirados da transcrição de uma aula de história desenvolvida em escola particular tradicional, localizada na Ilha do Governador, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em turma do terceiro ano do ensino médio no dia 25/09/2006.
7. Professores marcantes, na conceituação adotada na pesquisa, seriam aqueles que, no ensino médio, marcaram seus alunos por meio do ensino de história e, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de História na graduação.
8. A comparação é uma técnica discursiva que levanta polêmica tanto no campo da retórica, quanto no campo da teoria da história. Na retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que a comparação seria um argumento que se aproximaria de uma relação matemática (argumento quase-lógico), enquanto Reboul o entende como um argumento que visa fundar a estrutura do real (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 274-281; Reboul, 2004, p. 183-185). Na história, o uso da comparação também é bastante polêmico, devido à especificidade de cada fenômeno histórico - por isso Marcel Detienne fala em *comparar o incomparável* (Detienne, 2004). É inevitável que a comparação também se apresente como objeto de polêmica no ensino de história.

Referências

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**. A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CANDAU, Vera Maria. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, p.1-25, nov. 1996.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo e a Formação Docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001. P. 15-44.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, jul./dez. 1990.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DETIENNE, Marcel. **Comparar o Incomparável**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, jan./jun. 1992.
- GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GABRIEL, Camem Teresa. O Processo de Produção de Saberes no Âmbito da Disciplina de História: tensões e perspectivas. 2006 (mimeo).
- GABRIEL, Carmem Teresa. **Um Objeto de Ensino Chamado História** - A disciplina escolar história nas tramas da didatização. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HARTOG, François. A Arte da Narrativa Histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos**. Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora da FGV/Editora da UFRJ, 1998. P. 193-204.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.1, p. 95-112, jan./jun. 1997.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- MANELI, Mieczyslaw. **A Nova Retórica de Perelman**: filosofia e metodologia para o século XXI. São Paulo: Manole, 2004.
- MEYER, Michel. **Questões de Retórica**: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998.

- MEYER, Michel. **A Retórica**. São Paulo: Ética, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 479-499.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a).
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: *lugar de fronteira*. **História**: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007(b).
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Caderno CEDES**. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 23 n. 2, p. 11-26, ago./dez. 1998(a).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998(b). P. 11-36.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas, Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas, Identidades**. Porto: Porto Ed., 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Renato José de. **A Nova Retórica e a Educação**: as contribuições de Chaim Perelman. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.
- PENNA, Fernando de Araujo. Negociando a Distância entre os Professores e os Alunos: discutindo o uso da retórica enquanto um quadro teórico para analisar aulas de ensino médio e fundamental. In: II SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DO CFCH. **Anais...** Rio de Janeiro: 2008.
- PENNA, Fernando de Araujo. Explicação e Argumentação no Ensino de História. In: VII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais...** Uberlândia: 2009.
- PENNA, Fernando de Araujo. Construções do Conhecimento Escolar numa Aula de História. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.
- PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- REIS, José Carlos. **História & Teoria**. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.
- RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson) **The Wisdom of Practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v.15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolveu a pesquisa *A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar*. Suas pesquisas e publicações estão relacionadas a contribuições teóricas da epistemologia da história e do campo do currículo para a investigação dos saberes mobilizados na prática e formação docentes.

E-mail: anamont@ufrj.br

Fernando de Araujo Penna é doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Sua pesquisa investiga o processo de formação docente no currículo do curso de graduação em história.

E-mail: f_penna@yahoo.com.br



Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?

Joanez A. Aires

RESUMO - Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? O objetivo neste artigo é discutir a tese de que os termos interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos. Para tanto, buscou-se primeiramente uma breve revisão destes conceitos, com apoio principalmente em Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros. Em seguida, foram pontuadas algumas diferenças entre os termos, em que se argumentou que estes são diferentes não só porque cada um deles abriga concepções diferentes do que é integração curricular e interdisciplinaridade, mas, também, porque cada um apresenta concepções diferentes de disciplina. Consideramos que tal reflexão pode indicar elementos para uma melhor compreensão da organização curricular nas escolas.

Palavras-chave: Integração Curricular. Interdisciplinaridade. Disciplina Escolar. Disciplina Científica.

ABSTRACT - Are Curriculum Integration and Interdisciplinarity Synonyms?

The purpose of this article is to discuss the hypothesis that interdisciplinarity and curriculum integration are not synonyms. To reach this goal, we made a brief revision of those concepts, finding support mainly in Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch and Bianchetti (1995), and others. Then some differences between those expressions were highlighted to argue that they are not synonyms not only because each one of them encompasses diverse concepts of curriculum integration and interdisciplinarity, but also because each presents distinct comprehensions of what a school subject is. We consider that such reflection can point to elements that can provide a better comprehension of the curriculum organization in schools.

Keywords: Curriculum Integration. Interdisciplinarity. School Subject. Science Subjects.

A organização do conhecimento escolar por disciplinas, há alguns anos, tem sido alvo de críticas que se estendem desde o argumento de que as disciplinas representam mais um *fim* do que um *meio* para a educação (Beane, 1997) até as questões de ordem social, cultural e política, subjacentes às políticas educacionais que norteiam a organização dos currículos escolares (Apple, 1982). Todavia, a principal crítica à abordagem disciplinar do currículo diz respeito à fragmentação do conhecimento.

Entre as propostas alternativas à organização do conhecimento escolar por disciplinas, destacam-se aquelas com enfoque na Interdisciplinaridade e na Integração Curricular. No entanto, observa-se, em algumas publicações, uma certa confusão entre estes conceitos. É o que também discute o estudioso de currículo James Beane, quando relata um argumento apresentado numa conferência da qual participava: "interdisciplinar, integração, multidisciplinar – todos esses termos significam a mesma coisa" (Beane, 1997, p. 30).

Tendo por base a constatação de que é comum serem encontradas referências à Interdisciplinaridade e à Integração Curricular sem distinção, o objetivo neste artigo é discutir a tese de que tais termos não são sinônimos. Para tal discussão, tais conceitos são revisitados, tendo por base Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros. A partir desses autores, são apontadas algumas razões para que tais termos não possam ser considerados sinônimos, essencialmente a existência de concepções diferentes para o termo Integração Curricular, para o termo Interdisciplinaridade, bem como para o termo disciplina.

Reverendo Concepções de Interdisciplinaridade

O neologismo *interdisciplinaridade* vem sendo objeto de estudo na Europa há cerca de três décadas. Todavia, a ideia da interdisciplinaridade começa a se fazer presente desde o início do século XX. Um dos primeiros estudiosos a sistematizar uma proposta de trabalho interdisciplinar foi o francês Georges Gusdorf, baseando-se na constituição de um grupo de especialistas voltado para a pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. Em 1969, na França, na cidade de Nice¹, suas ideias foram apresentadas e discutidas num seminário internacional, no qual estavam reunidos, sob sua coordenação, Piaget, Jantsch, Heckhausen, Michand, entre outros.

No Brasil, o trabalho de Gusdorf foi difundido por seu orientado Hilton Japiassu (1976), autor de *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, resultado de seu doutoramento em Paris. Posteriormente, Ivani Fazenda (2002) também se engaja à discussão e dá continuidade à disseminação dessa concepção de interdisciplinaridade, tornando-se referência.

Visitando uma parcela das publicações sobre interdisciplinaridade no Brasil, no entanto, pode-se observar que, além da concepção difundida por Japiassu e Fazenda, existem outras, embora nem sempre explicitando a concepção a partir da qual se posicionam². Neste artigo não temos como escopo analisar cada uma des-

sas concepções ou tendências, mas somente demarcar que não existe apenas uma concepção e, neste sentido, sem esgotar o assunto, revisaremos duas abordagens.

Concepção Hegemônica de Interdisciplinaridade³

Nesta concepção, a argumentação fundamental é a de que o século XX padece de uma doença. No prefácio à obra de Japiassu, é o próprio Gusdorf quem justifica sua afirmação, referindo-se desde as questões de guerra e paz, à desigualdade de desenvolvimento econômico, técnico e cultural entre os países, até aos problemas de poluição, crise energética e toda uma lista de questões que acompanham o desenvolvimento do mundo atual. Gusdorf reconhece que até existem tentativas de minimizar os problemas mundiais, através de órgãos como a UNESCO, ONU, OIT etc, mas que estes se perdem na burocracia. Na mesma tentativa de resolução desses problemas, os chefes de Estado lançam mão de um grande número de experts. No entanto, é aí que se situa a crítica mais contundente de Gusdorf, pois este credita a ineficácia dessas iniciativas justamente ao nível exagerado de especialização a que chegou a ciência. Com relação a isto, ele fala:

Já se ressaltou que o número dos 'cientistas' atualmente vivos é superior ao dos sábios que se sucederam em toda a história da humanidade. Se essa afirmação é verdadeira, devemos concluir que a multiplicação dos 'cientistas', muito longe de ser o sinal de um progresso do conhecimento, constituiria, antes, o sintoma mórbido de uma regressão. O câncer é uma proliferação das células vivas. Esse pululamento anárquico não é um sinal de saúde. Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana (apud Japiassu, 1976, p. 14).

Portanto, de modo simplificado, segundo esta concepção, o saber altamente especializado corresponderia a um saber doente e que uma das possibilidades de *cura* deste saber estaria na interdisciplinaridade. Esta é a ideia central desenvolvida na obra de Japiassu, a qual se divide em duas partes. Na primeira, o autor apresenta a fundamentação teórica e, na segunda, a metodologia interdisciplinar.

Japiassu inicia sua argumentação sobre a interdisciplinaridade, lembrando que na antiguidade e Idade Média "[...] o estado do saber era unitário, abrangendo a totalidade da cultura" (Japiassu, 1976, p. 47), mas que, na Idade Moderna, o tempo do saber unitário sofre "[...] um processo de desintegração crescente. O grande corte ou mutação situa-se a partir da Renascença, da Reforma e das Grandes Descobertas" (Japiassu, 1976, p. 47). É a partir de então que, segundo Japiassu, surge um novo modelo de saber, o qual não está mais na tradição do que se sabe, mas na procura do que não se sabe. Essa procura tem se intensificado com o passar dos séculos, culminando nas centenas de especializações do século XX, o que, na visão deste autor, corresponde a "verdadeiras cancerizações epistemológicas" (Japiassu, 1976, p. 48).

Além de situar historicamente a origem do que ele chama de *patologia do saber*, Japiassu preocupa-se também em pontuar que a interdisciplinaridade não é um modismo atual, ao contrário, remonta também ao pensamento moderno, as primeiras tentativas de reunificação do conhecimento⁴. E é pautado nessa preocupação, considerando que a tendência à interdisciplinarização é crescente e indispensável, que Japiassu apresenta as motivações, os objetivos e as justificativas do *método interdisciplinar*.

Algumas das motivações pontuadas por Japiassu para a interdisciplinaridade dizem respeito às necessidades dos estudantes, dos pesquisadores e dos professores. Em relação aos primeiros há a necessidade de melhor orientar seus estudos, sem perda de tempo, melhor adaptação ao emprego e formação de espíritos mais abertos. Em relação aos pesquisadores, aos professores e ao sistema universitário como um todo, as motivações estão ligadas às necessidades de encontrar soluções humanas para a especialização crescente, de desencorajar as pesquisas isoladas e de abrir novos campos de saber.

Relativamente aos objetivos da interdisciplinaridade, Japiassu afirma que estes consistem na exploração das fronteiras das disciplinas e, principalmente, na adequação da universidade às necessidades sociais e econômicas. A partir desses objetivos, a interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas, em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber, como também uma modalidade inovadora que pode superar a distância entre a universidade e a sociedade.

Quanto às justificativas, Japiassu apresenta como principal delas a necessidade de uma pesquisa interdisciplinar que, ultrapassando a fragmentação das disciplinas, proporcione o conhecimento do homem em sua totalidade e não em parcelas, como propõem os especialistas, na concepção positivista de conhecimento, concepção esta que o autor denuncia como sendo a "grande responsável por essa situação de fragmentação das ciências do homem" (Japiassu, 1976, p. 62).

Desenvolvendo sua argumentação, Japiassu discute o seu entendimento do termo interdisciplinaridade, embora reconheça que ainda não existe um sentido epistemológico único. Buscando uma síntese do que o autor considera interdisciplinaridade, pode-se dizer que se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo.

No entanto, mesmo buscando uma compreensão epistemológica da interdisciplinaridade, Japiassu considera não se tratar apenas de um conceito teórico, mas que se impõe fundamentalmente, como prática e como ação. Por essa razão, o autor afirma que um dos grandes méritos da pesquisa interdisciplinar consiste em superar a dicotomia entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, considerando não ser mais possível dissociar conhecimento e prática.

É a partir dessa concepção que Japiassu desenvolve sua *metodologia interdisciplinar para a pesquisa orientada*, na segunda parte da sua obra. Considera, porém, que existem inúmeros obstáculos interpondo-se ao empreendimento interdisciplinar. Refere-se aos obstáculos epistemológicos na aceção bachelardiana, sendo que o primeiro deles corresponde a todo tipo de resistência imposta pelos especialistas à integração das disciplinas. O segundo obstáculo corresponde à inércia das instituições de ensino e de pesquisa que continuam a valorizar a especialização, a qual culmina na fragmentação das disciplinas. O terceiro obstáculo diz respeito à pedagogia, por somente levar em conta a descrição ou a análise objetiva dos fatos observáveis para deles extrair leis funcionais, favorecendo o estabelecimento de fronteiras rígidas entre as disciplinas. E, como último obstáculo, o autor coloca o não-questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Todos esses obstáculos, na opinião de Japiassu, tiveram origem a partir do positivismo, uma vez que foi a filosofia que mais estruturou a relação do cientista com sua prática. E, implicitamente a esta estruturação, estava a compartimentação das disciplinas e o rigor metodológico, delimitando cada objeto como propriedade desta ou daquela área do saber. Em suma, Japiassu atribui ao positivismo o obstáculo epistemológico fundamental ao conhecimento interdisciplinar.

Concepção Crítica de Interdisciplinaridade⁵

Críticas à concepção hegemônica de interdisciplinaridade são apresentadas no livro *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, organizado por Jantsch e Bianchetti (1995). Trata-se de uma obra que reúne nove artigos, nos quais diferentes autores apresentam suas contribuições para o debate sobre interdisciplinaridade.

Nesta obra, o principal aspecto da concepção hegemônica, criticado pelos organizadores, diz respeito à *filosofia do sujeito*, a qual "caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 23). Dentre os pressupostos que podem ser depreendidos desta filosofia em relação à interdisciplinaridade, os autores elencaram os seguintes: a fragmentação do conhecimento impossibilita o domínio do homem sobre o próprio conhecimento; a fragmentação do conhecimento passa a ser considerada uma patologia (cancerização); a interdisciplinaridade só pode ocorrer no trabalho em equipe de um sujeito coletivo; esse sujeito coletivo, a partir da interdisciplinaridade, é capaz de curar toda enfermidade do conhecimento; a interdisciplinaridade, através do trabalho em equipe, garante a produção do conhecimento, independentemente da historicidade.

Entendemos que tais pressupostos pontuam aspectos fundamentais da crítica à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, primeiramente porque, considerando o sujeito como único responsável pela construção do co-

nhecimento e não a relação entre este e o objeto, a construção do conhecimento interdisciplinar estaria vinculada apenas à *decisão* dos sujeitos⁶ de colocarem ou não em prática a *metodologia interdisciplinar*. Portanto, esta concepção desconsidera completamente a historicidade⁷. É o que salientam Jantsch e Bianchetti: "o interdisciplinar está se estabelecendo, hoje, não porque os homens decidiriam, mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico" (1995, p. 198).

Em segundo lugar porque nessa concepção parece haver um ideal antigo de conhecimento unitário, em que o homem teria o domínio de todo conhecimento acumulado pela humanidade, mas que a fragmentação do conhecimento, ao originar milhares de especialidades teria comprometido, tal como a multiplicação desordenada de células originam um câncer. Aqui, novamente, há uma negação da historicidade, pois a fragmentação do conhecimento também se impôs historicamente. E, justamente em função de uma materialidade histórica construída, é que "não se justifica qualquer lamentação pela unidade perdida. Uma atitude destas revelaria um olhar para trás e não no sentido da história" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 196).

Este olhar contrário ao sentido da história, que lamenta a unidade perdida, vendo apenas como fragmentação o que pode ser considerada uma forma de interdependência e de autonomia da produção científica, também é denunciado por Etges:

[...] o que se perdeu foi aquela 'unidade natural' do homem primitivo e sem história, imerso na natureza e dela inteiramente dependente. É este paraíso perdido que os senhores da ciência única e unitária do 'futuro' ou da 'revolução' estão procurando inutilmente com seu afã religioso (Etges apud Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 63, grifos do autor).

Dessa forma, na visão de Etges, pela própria lógica histórica da construção do conhecimento, que se dá por homens independentes, é que as ciências não podem levar a um saber unitário. É a própria finitude humana que não o permite. Portanto, o *afã religioso* por uma ciência unitária, segundo este autor, acaba por induzir a um denominador comum, o que leva a produção científica a perder seu objeto, tornando-se medíocre.

Outro problema apontado por Jantsch e Bianchetti (1995), em relação à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, diz respeito à referência que nela se faz ao sujeito coletivo⁸ como sendo o único capaz de praticar a interdisciplinaridade. Estes autores consideram esse sujeito coletivo um pressuposto taylorista-fordista mascarado, pois afirmam que a fábrica moderna capitalista também constitui esse sujeito coletivo. A interpretação destes autores de que o sujeito coletivo é um pressuposto taylorista-fordista aponta a contradição existente em relação aos próprios fundamentos da interdisciplinaridade, uma vez que dentre as razões que motivaram o seu surgimento, nos anos 70, uma delas teria sido justamente uma reação ao capitalismo.

No entanto, para além da crítica à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, esses autores também apresentam a sua visão sobre as

condições e possibilidades para o empreendimento interdisciplinar. É o que argumentam ao dizer que "não se trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas de lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 18).

Nesse sentido, os autores consideram, primeiramente, que a interdisciplinaridade não pode ser separada do modo de produção em vigor, devendo considerar-se, portanto, a historicidade. A partir desta compreensão, é possível deslocar a ideia de fragmentação do conhecimento tomado como um acontecimento isolado, para compreendê-la como um processo que caminhou lado a lado com a fragmentação também do trabalho. No momento atual da história, está se percebendo um movimento contrário, ou seja, uma demanda por profissionais menos especializados numa só área e mais preparados para executar diferentes funções (Jantsch; Bianchetti, 1995).

No entanto, não se trata de considerar excludentes o genérico e o específico, numa concepção homogeneizadora do conhecimento. Ao contrário, na visão dos autores, a interdisciplinaridade implica sempre uma tensão entre o generalista, o filósofo e o educador com os especialistas. Ao compreender a interdisciplinaridade a partir da materialidade do momento histórico, os autores descartam a possibilidade de que esta possa estar condicionada à vontade de indivíduos em colocá-la ou não em prática.

Finalmente, os autores consideram que o espaço fundamental no qual a interdisciplinaridade pode ser conquistada e em que tem materialidade para patrocinar estudos é a universidade. Mas, para que esta se concretize, mudanças se fazem necessárias "[...] porque, pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 202-203).

Integração Curricular

São muitos os autores que defendem propostas de Integração Curricular, dentre os principais estão Bernstein, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Beane e Santomé. O ponto convergente de suas concepções consiste na crítica ao currículo disciplinar ou às suas limitações. Em linhas gerais, Santomé (1998) argumenta que o currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sócio-cultural e ambiental; não promove a interrelação entre professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entre os conteúdos e, principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais.

Com relação à importância da valorização dos interesses dos alunos, Santomé (1998) apresenta algumas importantes contribuições no que diz respeito à compreensão dos fundamentos psicológicos da Integração Curricular. Um desses entendimentos é relativo à gênese do conceito de *centro de interesse*, pois este, que também é denominado de *centro de organização* por outros autores, é a ideia estruturante da Integração Curricular.

Santomé (1998) lembra que o século XX teve seu início marcado pela ideia da "revolução copernicana da educação, conforme as palavras de Edouard Claraparède" (1998, p. 30), a partir da qual a infância começa a ser reconhecida como um momento particular do desenvolvimento humano. É nesse contexto que, em 1908, Claraparède publica um estudo no qual, a partir da observação de seu filho, estabelece o conceito de *percepção sincrética* para determinada fase do desenvolvimento infantil. Tal conceito havia sido cunhado já em 1888 e estava relacionado com o primeiro estágio da evolução do espírito humano. Claraparède transpõe esse conceito para a psicologia da infância. Dessa forma, as crianças "[...] teriam uma estrutura psíquica semelhante a dos primeiros integrantes da espécie humana" (Santomé, 1998, p. 33).

De acordo com essa teoria, o sincretismo seria uma característica da percepção infantil, a partir da qual a criança inicialmente não capta os detalhes e as partes isoladas de determinado objeto, mas, ao contrário, capta a sua globalidade. É somente num segundo momento que irá compreender e matizar melhor essa totalidade. O sincretismo seria, então, o caráter global da percepção infantil sobre o que lhe pareceu interessante. É com base nesses estudos que o pedagogo Decroly fundamentará a ideia dos *centros de interesse*, os quais tornar-se-ão um dos principais conceitos da teorização sobre integração curricular. A razão desta fundamentação consiste no fato de que:

[...] os centros de interesse são o resultado desta percepção global infantil de objetos, fatos, situações, que despertam a curiosidade de meninos e meninas e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de satisfazer algumas das suas necessidades. Assim os centros de interesse são as idéias eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo (Santomé, 1998, p. 35)⁹.

As teorias psicológicas da infância piagetianas e gestaltistas foram muito utilizadas como argumento na defesa dessas metodologias globalizadoras na educação infantil. No entanto, a problemática que se colocou logo em seguida foi no sentido de definir em qual etapa do desenvolvimento infantil essas metodologias deixariam de ser aconselháveis, uma vez que, de acordo com Piaget (2002), a partir dos doze anos, quando a criança começa a *etapa das operações formais* e passa a operar com conceitos abstratos, desenvolve outras habilidades cognitivas, não precisando mais utilizar-se da percepção global. Inclusive esta argumentação é utilizada pelos defensores da abordagem por disciplinas, já que a partir daquela etapa os jovens, por já poderem utilizar-se de conceitos abstratos e raciocínio hipotético-dedutivo, poderiam ter aces-

so a informações mais fragmentadas, pois teriam possibilidades cognitivas para organizá-las (Santomé, 1998).

Integração Curricular e o Movimento de Educação Progressista

Em função das discussões sobre integração curricular estarem ganhando maior destaque por parte dos estudiosos de currículo a partir do final dos anos 80, poder-se-ia acreditar que a temática emergiu recentemente. No entanto, segundo o pesquisador de currículo James Beane (1997), esta é uma ideia equivocada, uma vez que a história da integração curricular teve início pelo menos 60 anos antes mais precisamente na década de 1920.

Alguns dos trabalhos considerados precursores do movimento de integração foram os de William Kilpatrick. Embora não se utilizasse deste termo quando publicou, em 1918, *The Project Method*, Kilpatrick lançou neste trabalho os fundamentos básicos do que se tornaria o movimento de integração curricular. Desse modo “[...] por volta de 1920, o conceito de integração estava pronto para vir à superfície como uma idéia central no movimento emergente da educação progressista¹⁰ (Beane, 1997, p. 34)”.

A ideia de integração curricular continuou sendo objeto de muitas discussões e pesquisas ao longo das décadas seguintes, mas, com o lançamento do satélite russo *Sputnik* em 1957, tem início o grande movimento americano em prol da formação técnica, na corrida para formar a nova geração de cientistas. É quando a ênfase nas disciplinas se destaca consideravelmente. Nesse mesmo movimento acentuam-se também as críticas à *educação progressista*, filosofia a partir da qual teria se originado a teorização sobre integração curricular. Tais críticas refletiam-se nos argumentos, por parte dos conservadores, de que a educação progressista era obra de comunistas e, como tal, uma ameaça às instituições americanas. Desse modo, nas décadas de 1960 e 1970, as discussões sobre integração curricular praticamente inexistiram nos Estados Unidos, permanecendo apenas em alguns países europeus, como a Grã-Bretanha. A discussão sobre integração curricular só é retomada no final da década de 1980, embora nesse período a atenção estivesse mais direcionada para a análise da política cultural e econômica do conteúdo curricular do que para temas sobre concepção de currículo (Beane, 1997).

Esta retomada das discussões sobre integração curricular, no entanto, de acordo com Beane, não emergiu exatamente dos mesmos interesses que haviam motivado a discussão na década de 1920, isto é, a partir da filosofia de educação progressista, na qual considerava-se:

A integração curricular como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões

significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (Beane, 1997, p.30).

Em outras palavras, a crítica feita por Beane à concepção de integração curricular, que emergiu depois de 1980 consiste em afirmar que a concepção anterior envolvia os objetivos sociais e democráticos da educação progressista, enquanto que a atual parece estar mais relacionada a uma técnica, meramente uma outra forma de organizar os conteúdos das áreas de estudo disciplinares. Com esta crítica é possível perceber que não existe uma única concepção de Integração Curricular.

Na concepção progressista defendida por James Beane (1997), a Integração Curricular envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular.

Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir.

A *integração social*, para além da educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos *devem saber*, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática.

Sobre a *integração do conhecimento*, a argumentação refere-se à crítica de que o currículo por disciplinas inclui apenas o conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.

A *integração como uma concepção curricular* é o aspecto que visa a demarcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular, originária da concepção progressista de educação, e outro tipo de integração curricular, que aplica este termo genericamente a qualquer abordagem que estiver para além da estrita abordagem por disciplinas. O tipo particular de integração a que o autor se refere apresenta determinadas características que a identificam e que já foram, algumas delas, apresentadas, mas que se faz necessário sistematizá-las:

Em primeiro lugar, o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real. Em segundo lugar, as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização¹¹ são planificadas¹² de modo a integrar o conhecimento pertinente no contexto dos centros de organização. Em terceiro lugar, o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização normalmente em estudo, em vez de preparar para qualquer teste posterior e subida de

nível. Finalmente, a ênfase colocada em projetos substantivos e outras atividades que envolvem a aplicação real do conhecimento aumenta a possibilidade de os jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significado e de experimentarem o processo democrático de resolução de problema (Beane, 1997, p. 20).

Em linhas gerais, na concepção Progressista de Currículo Integrado, segundo Beane (1997), o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas; deve valorizar as experiências de aprendizagens que foram significativas; deve promover uma formação que priorize valores relativos ao bem comum; deve favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os de interesse das elites e, finalmente, deve estar imbuído de uma concepção de integração para além de apenas uma técnica alternativa à organização disciplinar.

Algumas Diferenças entre Integração Curricular e Interdisciplinaridade

A partir dessa breve revisão teórica sobre Integração Curricular e Interdisciplinaridade, parece ser possível localizar algumas indicações de que esses termos não podem ser considerados sinônimos, como não raro é encontrado na literatura. Consideramos que existem divergências de concepções, tanto para o termo Interdisciplinaridade quanto para Integração Curricular. No entanto, a principal razão para que estes dois termos não possam ser considerados sinônimos, no nosso entendimento, diz respeito aos campos de estudo a que estão relacionados. Ou seja, a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a *Integração Curricular* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental.

Para tal argumentação, partimos do pressuposto de que as disciplinas escolares e as disciplinas científicas são instâncias distintas de conhecimento e que aquelas não são simples vulgarizações das disciplinas científicas ou das ciências de referência. Fazemos essa afirmação com base em Goodson (1990) e em Chervel (1990). Uma ideia fundamental que permeia o trabalho destes autores está relacionada a uma noção não redutora de disciplina escolar. Ou seja, ambos se contrapõem à noção desta como simples vulgarização ou transposição da ciência de referência, a partir da qual a função da disciplina escolar seria somente a de simplificar, para os alunos, conhecimentos que não podem lhes ser apresentados na forma original. Para Chervel, a disciplina escolar é construída na escola, e faz parte dessa construção todos os elementos que constituem esse universo. Goodson corrobora esta ideia e apresenta, inclusive, trabalhos empíricos¹³ que demonstram existir disciplinas escolares que precederam as disciplinas acadêmicas.

A partir dessa compreensão, de que conhecimento escolar e conhecimento científico são constituídos por epistemologias distintas e que as transposições

de um para o outro não são lineares, parece-nos possível elencar algumas diferenças importantes entre Interdisciplinaridade e Integração Curricular.

A primeira diferença que pontuamos entre os dois termos consiste no fato de que, na concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, o problema central está na fragmentação do conhecimento e no excesso de especialização, sendo a fragmentação considerada uma patologia para a qual a cura estaria na unidade do conhecimento e seria alcançada através da *metodologia interdisciplinar*. Neste caso, entendemos que na gênese da concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, quando os representantes dessa concepção criticam a fragmentação do conhecimento, estão se reportando ao conhecimento científico, à ciência de referência e não ao conhecimento ou disciplina escolar. A transferência da ideia de Interdisciplinaridade para o meio escolar foi algo que se deu num segundo momento, ou seja, foram transposições feitas a partir de interpretações das discussões iniciadas no final da década de 1960 e início de 1970 por Gusdorf e outros. Já na Integração Curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, "aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes" (Beane, 1997, p. 10). Neste aspecto, a Integração Curricular parece estar mais de acordo com a concepção crítica de Interdisciplinaridade, a qual também não está em busca de uma unidade perdida, ao contrário, vê a fragmentação como um processo que foi historicamente produzido. Mas, ainda assim, mesmo que a busca não seja pela unidade do conhecimento, não se está falando do mesmo conhecimento, ou seja, mesmo na concepção crítica a Interdisciplinaridade está mais relacionada com o conhecimento científico do que com o escolar e, respectivamente, mais com a disciplina científica do que com a disciplina escolar.

Sob o mesmo pressuposto, outra diferença consiste no fato de que, conforme com a argumentação que fundamenta a Integração Curricular, os Centros de Interesse estão relacionados com a psicologia infantil. Esta característica sugere que metodologias que levam em conta a teorização sobre esses Centros (ou centros de organização) só se justificariam nas disciplinas escolares. Já a Interdisciplinaridade, que não considera os centros de interesse, está mais relacionada com o ensino universitário e a pesquisa, logo, com as disciplinas científicas.

Ainda outra diferença a ser pontuada diz respeito aos argumentos que fundamentaram as discussões no Congresso de Nice. Nesse evento, um dos consensos a que se chegou em torno da temática Interdisciplinaridade, está relacionado com a "[...] crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas, nas quais as mudanças ocorrem a grande velocidade, exigindo políticas científicas que fomentem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar" (Santomé, 1998, p. 52). Ou seja, de modo geral, para além do que se considerava nos discursos a favor da Interdisciplinaridade, havia uma preocupação com a resolução de problemas sociais, econômicos, éticos, etc., da sociedade Moderna. Já na Integração Curricular, principalmente na concep-

ção progressista, também há uma preocupação com a resolução de problemas, mas estes estão mais circunscritos à sala de aula. Mesmo que se vislumbrem questões sociais, estas são tratadas no âmbito escolar, ou seja, fundamentam-se na preocupação de preparar o aluno/indivíduo para resolver problemas reais da sua vida, que podem, por extensão, dar-lhe uma dimensão mais ampla dos problemas sociais. Num primeiro momento, no entanto, o centro de interesse deve estar relacionado a situações da sua vivência cotidiana.

E é justamente pelo fato de a Integração Curricular estar relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno que consideramos ser esta a principal característica que a distingue da Interdisciplinaridade. A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática. Melhor definindo, argumentamos, juntamente com Beane, que a interdisciplinaridade "[...] começa e acaba com os conteúdos e as destrezas baseados nas disciplinas, enquanto que a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas" (1997, p. 23).

Com essas colocações não tivemos a intenção de apresentar uma crítica ou uma defesa, nem à Integração Curricular, nem à Interdisciplinaridade, mas apenas apresentar argumentos que justificassem nossa tese de que esses termos não podem ser considerados sinônimos.

Conclusão

A tese inicial deste artigo foi argumentar que os termos Interdisciplinaridade e Integração Curricular não têm o mesmo significado e, por isso, buscou-se uma revisão destes conceitos para referendar tal argumentação. Salientamos, todavia, que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que ambos os termos podem apresentar outras compreensões além daquelas apresentadas neste estudo.

Ao serem identificadas algumas diferenças, entendemos ser possível argumentar que estas não se resumem às divergências de concepções internas a cada um desses termos, mas, fundamentalmente, podem referir-se a epistemologias diferentes. Desse modo, ao problematizar a organização curricular por disciplinas, seja através da Interdisciplinaridade ou da Integração Curricular, um dos pontos que se deve ter clareza é sobre qual epistemologia de referência

se está falando: se a epistemologia das disciplinas científicas ou a epistemologia das disciplinas escolares (Lopes, 1999). Consideramos que, sem ter isso definido, pode-se correr o risco de se estar apenas aderindo a um modismo, já que esses termos têm sido acolhidos com simpatia, tanto em documentos oficiais como em boa parte da literatura e, até, como uma espécie de marketing de algumas universidades e escolas privadas.

Recebido em agosto de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1. O Congresso de Nice que teve por objetivo "[...] elucidar a interdisciplinaridade e na medida em que esta é trabalhada nas universidades, analisar se realmente ela é positiva para um ensino e uma pesquisa adaptados à evolução do conhecimento de nossa sociedade" (Santomé, 1998, p. 52), influenciou órgãos como a UNESCO, que passam a se empenhar em promover debates internacionais para discutir este tema. Não houve um consenso a respeito da conceitualização da interdisciplinaridade naquele Congresso, todavia, trazemos para este trabalho a teorização de Georges Gusdorf, por ter sido o seu pensamento o que mais influenciou as publicações no Brasil.
2. Sobre diferentes concepções de Interdisciplinaridade ver artigo de Bianchetti e Jantsch (2002).
3. Entendemos por *Concepção Hegemônica de Interdisciplinaridade* aquela defendida principalmente por Georges Gusdorf, que "busca pela unidade (metafísica) do conhecimento" (Jantsch; Bianchetti, 2002, p.1).
4. Refere-se ao movimento enciclopedista do século XVIII, o qual tinha por objetivo agregar as descobertas da ciência.
5. Entendemos por *Concepção Crítica de Interdisciplinaridade* aquela realizada a partir da filosofia da práxis, baseada no referencial teórico do materialismo histórico e dialético, afirmando uma concepção histórica da interdisciplinaridade (Jantsch; Bianchetti, 2002).
6. Lembrando que os sujeitos referidos aqui dizem respeito a um *sujeito coletivo* e não a sujeitos individuais.
7. Sobre o momento histórico que impõe a interdisciplinaridade, ver artigo Bianchetti e Jantsch (2002).
8. Sujeito coletivo, de acordo com Jantsch e Bianchetti (1995, p. 16), "é a soma de sujeitos pensantes que, com base na sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado [...]." Ainda conforme estes autores, na concepção hegemônica, a interdisciplinaridade só se fecundaria no trabalho em equipe, no trabalho desse sujeito coletivo, o qual seria capaz de curar qualquer grau de enfermidade relativa ao conhecimento, em qualquer espaço de atuação, não diferenciando o ensino, a pesquisa ou a extensão.
9. Faz-se necessário ressaltar que esta compreensão dos Centros de Interesse é a apresentada por Santomé, pois, para Decroly, tais Centros não são necessariamente

- definidos pela criança. São necessidades e interesses desta, porém, que podem ser identificados e problematizados pelo adulto (Decroly, 1965).
10. De maneira geral, as bases teóricas da *pedagogia progressista* encontram-se na literatura marxista, que fornece o instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as consequentes dificuldades para a democratização da educação (Aranha, 1996, p. 213).
 11. Centros de organização são temáticas a partir das quais pode originar-se um currículo integrado.
 12. Planificação são os questionamentos sobre os problemas reais baseados nos interesses dos alunos.
 13. Como é o caso do artigo "Tornando-se uma matéria acadêmica [...]" (Goodson, 1990).

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- DECROLY, Ovide. **La Fouction de Globalisation et l'Enseignement**. Bruxelas: Desver, 2a, 1965.
- ETGES, Norberto. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 5ª ed.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 230-254, 1990.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO NA BAHIA. **Anais...** Salvador: 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª Ed. 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Joanez Aparecida Aires é doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2006) e professora Adjunta no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná, atuando na docência e junto ao grupo de pesquisa em Educação Química da UFPR (EDUQUIM).

E-mail: joanez@ufpr.br



A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo

Marcus Vinícius da Fonseca

RESUMO - A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo. A educação foi um tema que teve ampla repercussão durante o processo de abolição do trabalho escravo, principalmente nos debates relativos ao processo de construção e execução da Lei do Ventre Livre, de 1871. Neste artigo, procuramos apresentar um conjunto de fontes documentais que permitem analisar os encaminhamentos em torno do movimento de vinculação entre a educação e a questão relativa à libertação dos escravos. Em meio a estas fontes, merece destaque o livro *Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, obra que demarcou a participação do escritor Joaquim Manoel de Macedo neste debate. Inicialmente, procuramos situar o livro nos debates sobre a abolição do trabalho escravo e, em seguida, tentamos destacar a sua importância em relação a um dos temas mais difíceis de serem tratados nas pesquisas relativas à escravidão: a educação das crianças escravas. Desta forma, procuramos demonstrar que esse livro permite uma aproximação com alguns aspectos relativos aos sujeitos, aos tempos, espaços e conteúdos das práticas educativas envolvidas na formação das crianças escravizadas.

Palavras-chave: História da Educação. Escravidão. Literatura. Criança.

ABSTRACT - The Education of Slave Children in Writer Joaquim Manoel de Macedo's Context of Slavery. Education was a theme of wide repercussion during the process of abolition of slave work, especially in debates concerning the design and execution of the Rio Branco Law, in 1871. This article intends to present a set of documental sources that allow to analyze the relationship between education and the issue of abolition. Among these sources, the book *Vítimas-Algozes: quadros da escravidão* is highlighted for marking writer Joaquim Manoel de Macedo's involvement in the debate. Initially, we situate the book in the discussion about the abolition of slave work, and then we emphasize its importance relative to one of the most difficult themes to address in researches on slavery: the education of slave children. In this way, we try to demonstrate how the book provides an approach to some aspects related to the practices involved in these children's education.

Keywords: History of Education. Slavery. Literature. Children.

Introdução

Um dos aspectos mais relevantes dos debates educacionais que ocorreram no Brasil está relacionado ao processo de abolição do trabalho escravo e suas conexões com a educação dos indivíduos oriundos do cativeiro. Durante o século XIX, este foi um tema que mobilizou a sociedade brasileira e teve seu ponto alto na Lei do Ventre Livre, de 1871, que, entre outras coisas, criou algumas possibilidades para que as crianças nascidas de mulheres escravas recebessem algum tipo de formação no nível instrucional.

Este processo teve início no ano de 1867, quando em suas *Falas do Trono* o Imperador D. Pedro II (Brasil, 1977, p. 374) determinou que o parlamento tratasse da questão da abolição da escravidão: "O elemento servil no Império não pode deixar de merecer oportunamente a vossa consideração, promovendo-se de modo que, respeitada a propriedade atual, e sem abalo profundo em nossa primeira indústria – a agricultura –, sejam atendidos os altos interesses que se ligam à emancipação."

No mesmo ano de 1867, foi publicado o livro *A Escravidão no Brasil*, do jurista, político e historiador Perdigão Malheiros. Este livro teve uma importância tão grande quanto a manifestação pública do Imperador a favor da emancipação dos escravos, pois apresentou uma análise dos aspectos jurídicos da escravidão e um projeto de emancipação semelhante àquele que, alguns anos depois, viria se tornar a Lei do Ventre Livre¹.

Para Perdigão Malheiros era inviável a abolição imediata da escravidão, pois, como destacou o Imperador D. Pedro II, isso ocorreria em prejuízo da agricultura como principal atividade econômica do país. Assim, para evitar prejuízos aos agricultores, sugeriu um plano que deveria gradualmente colocar fim à escravidão. Este plano consistia em determinar a liberdade das crianças nascidas de mulheres escravas, o que representaria o fim da introdução de novos cativos no país, já que em 1850 havia sido abolido o tráfico de africanos, restando apenas o ventre da mulher escrava como a única forma de inserir novos cativos na sociedade brasileira. No entendimento de Malheiros, com o estabelecimento da liberdade das crianças nascidas de mulheres escravas o fim da escravidão se tornaria apenas uma questão de tempo.

Esta proposta tinha uma relação estreita com a fala do Imperador, aliás, o livro *A Escravidão no Brasil* foi publicado pela imprensa do governo, o que demonstra o nível de proximidade entre essa obra e os processos em torno da emancipação dos escravos, conferindo-lhe um caráter quase oficial².

Desta forma, não é sem importância o fato de que foi Perdigão Malheiros um político que trabalhou no sentido de estabelecer uma conexão entre a abolição da escravidão e a educação. Para ele, os indivíduos originários do cativeiro deveriam ser submetidos a um processo de formação diferente daquele que ocorria no interior da escravidão e condizente com a situação de liberdade a que passariam a usufruir. Por isso, defendia que o processo de emancipação

deveria ser lento e gradual, como uma condição para a preparação dos escravos e seus descendentes para se inserirem em uma sociedade livre. Em meio a este processo, a educação foi apresentada como um elemento imprescindível para moldar a conduta dos indivíduos oriundos do cativeiro:

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos (Malheiros, 1976, p. 162).

A sintonia entre a proposta de Malheiros e os debates em torno da Lei do Ventre Livre chega mesmo a ser surpreendente, pois, já em 1867, ele antevia a dificuldade de definir a quem caberia a educação das crianças que nasceriam livres de mulheres escravas. Durante o processo de tramitação do projeto de lei, houve um relativo consenso sobre a importância da educação como uma forma de disciplinar as crianças para a vida em liberdade, mas havia uma discordância sobre quem seria o responsável pela atividade educacional em nível instrucional. Como chamou a atenção Malheiros (1976, p. 162) "[...] a instrução obrigatória não estava admitida nem para os demais cidadãos livres [...]", o que dizer de crianças nascidas livres de mulheres escravas?

A contradição entre um discurso que valorizava a instrução e uma resistência, quanto a se assumir a responsabilidade pelo ônus social que acarretaria esta prática educacional, demonstra que os debates em torno da Lei do Ventre Livre colocaram a questão da educação e o fim da escravidão em posições quase que equivalentes: abolir a escravidão e educar os indivíduos originários do cativeiro eram atividades apresentadas como paralelas e complementares.

Essa relação chegou mesmo ao ponto de fazer da educação uma justificativa para a ação dos opositores do projeto para a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas. Estes alegavam ser impossível libertar as crianças sem antes educá-las. Um sofisma como esse foi apresentado nos debates que ocorreram em 1870 pelo deputado e escritor José de Alencar, um dos mais radicais adversários do projeto para libertação das crianças nascidas de mulheres escravas:

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: – vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativeiro, como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade, em que jazeis! (Brasil, 1871, p. 27).

José de Alencar tentava desqualificar a libertação do ventre através da educação alegando que era impossível submeter crianças livres à mesma prática educativa que era dirigida aos escravos. Assim, para ele, primeiro era preciso tratar da educação destas crianças para depois enfrentar a questão de sua libertação. Na verdade, José de Alencar utilizava a educação como retórica para a defesa dos interesses escravistas, tentando protelar ao máximo qualquer medida que estabelecesse a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas.

Enquanto escravistas como José de Alencar utilizavam a educação para tentar inviabilizar a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, os defensores do projeto procuravam estabelecer algumas prerrogativas que possibilitassem a preparação dessas crianças para o exercício da liberdade. Para isso, tentaram incorporar a dimensão educacional ao texto da lei.

O debate no parlamento foi intenso e acabou por determinar que as crianças ficariam sob responsabilidade dos senhores de suas mães até os oito anos de idade. Nesta ocasião, estes senhores teriam a opção de ficar com as crianças até os 21 anos, ou entregá-las ao Estado, em troca de uma indenização de seiscentos mil réis. De acordo com a lei, as crianças que ficassem sob responsabilidade dos senhores das mães deveriam ser criadas, e aquelas que fossem entregues ao Estado deveriam ser *criadas e educadas*.

Um olhar detido sobre os debates em relação a esta questão revela que os parlamentares envolvidos no processo de construção da Lei do Ventre Livre estabeleceram uma sutil distinção entre *criação e educação*. Criar significava que os senhores das mães poderiam explorar as crianças como trabalhadores em moldes semelhantes aos padrões de formação utilizados durante os períodos em que a escravidão esteve em vigor. Por outro lado, educar significava que as crianças que fossem entregues ao Estado deveriam ser submetidas a um modelo educacional em que se fazia presente a formação moral e disciplinar para o mundo do trabalho e também a instrução em nível elementar.

Todo esse processo em torno dos debates sobre a emancipação das crianças nascidas de mulheres escravas comporta um duplo significado, pois, de um lado, demonstrou a importância que se atribuía à educação como instrumento disciplinar responsável pela formação dos novos sujeitos a serem introduzidos na sociedade como seres livres e, de outro, estabeleceu uma crítica contundente ao modelo de educação responsável pela formação dos trabalhadores escravizados.

O livro de Perdigão Malheiros está ligado à primeira dimensão que apontamos, pois revela a importância atribuída à educação como instrumento disciplinar e complementar do processo de abolição do trabalho escravo. A partir da atuação de Perdigão Malheiros e do conjunto dos debates em torno da educação, é possível vislumbrar a maneira como durante o processo de abolição da escravidão determinados segmentos sociais planejaram o futuro das relações raciais. Mas, se de um lado, o debate educacional comporta este nível de relação com o futuro que se projetava para o país, de outro, nele também podemos encontrar a forma como os indivíduos envolvidos com a emancipação entendiam os processos sociais ligados à formação dos trabalhadores escravizados.

No que diz respeito a essa questão, há outro livro, também publicado nesse período, que defendia a abolição a partir de uma crítica radical ao tipo de educação que era empregado na formação dos trabalhadores escravos. Trata-se de uma obra literária chamada *As Vítimas-Algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicada em 1869, e que também guarda uma estreita relação com o processo de construção da Lei do Ventre Livre³.

Esta obra opera a partir dos mesmos elementos acionados por Malheiros, ou seja, a defesa da educação como instrumento complementar do processo de abolição, mas, elabora esta relação de uma forma diferenciada. O livro de Joaquim Manoel de Macedo trata a questão em uma perspectiva inversa a de Malheiros, pois não se trata de uma abordagem cujo objetivo é defender a emancipação das crianças nascidas de mulheres escravas, procurando utilizar a educação para projetar um lugar social para os indivíduos originários do cativeiro na sociedade livre que se pretendia construir. Joaquim Manoel de Macedo mobiliza argumentos que tinham como principal objetivo analisar o passado no sentido de demonstrar a necessidade de combater as influências da escravidão no processo de formação da sociedade brasileira.

Perdigão Malheiros e Joaquim Manoel de Macedo estavam vinculados ao mesmo processo e foram responsáveis pela mobilização de argumentos educacionais com a finalidade de defender a abolição lenta e gradual da escravidão. Porém, enquanto o primeiro tinha seus olhos postos no futuro tentando estabelecer mecanismos que permitissem a subalternização dos ex-escravos na sociedade livre, o segundo voltava seus argumentos em direção à sociedade escravista e o peso desta instituição na qualidade das relações travadas no interior da sociedade brasileira.

Os Cativos como Vítimas e Algozes da Ordem Social Construída pelo Escravismo

Segundo Kátia Mattoso (1988), a criança cativa era um dos seres mais marginalizados dentro do mundo da escravidão. Isso se reflete na dificuldade de encontrar fontes documentais que expressem o testemunho destes indivíduos acerca dos processos históricos relativos à escravidão. Quando tratamos de escravos adultos é sempre possível contar com documentos históricos que, de alguma forma, revelam seus modos de ação (documentos que tratam de fuga, de venda, de rebeliões, de crimes, etc.), mas o mesmo não se verifica em relação às crianças escravas. É, entre outros documentos, através do testemunho indireto de viajantes, pintores, cronistas e escritores que podemos encontrar vestígios que indicam a condição específica das crianças escravas.

Dentro dessa dificuldade geral, torna-se ainda mais raro encontrar registros sobre as formas de educação destes pequenos indivíduos que se encontravam submetidos às regras do cativeiro. Talvez isso possa ser tomado como um dos elementos que reforça o padrão de marginalidade destas crianças⁴.

Portanto, dentro do quadro geral de dificuldades relativas aos estudos sobre a educação de crianças escravas, o texto literário construído por Joaquim Manoel de Macedo adquire um importante significado. Trata-se de um relato que procura construir representações dos diferentes processos de formação dos escravos, estabelecendo, inclusive, distinções de gênero que revelam a especificidade da educação de meninos e meninas nascidos no interior do cativeiro.

O livro de Macedo foi produzido a partir de uma intenção clara de convencer os senhores de escravos quanto à importância do estabelecimento da libertação das crianças nascidas de mulheres escravas como um importante princípio emancipacionista. Desta forma, revela de maneira direta as implicações desse fato com o problema da educação, pois, além de escritor, Joaquim Manoel de Macedo era professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos sobre a história do Brasil. Ou seja, tratava-se de um homem que estava ligado à atividade educacional e que considerou o problema da escravidão privilegiando suas conexões com a educação.

Joaquim Manoel de Macedo era favorável à emancipação dos escravos e queria demonstrar a necessidade e a importância de se combater esse mal que era altamente prejudicial à sociedade brasileira. Para ele, ao assumir a emancipação dos escravos como tarefa fundamental a ser cumprida, os senhores deveriam reconhecer que eliminavam um mal que afetava, sobretudo, a eles mesmos, pois os escravos eram vítimas da escravidão, mas eram também algozes de seus senhores. É isso que o escritor pretendia demonstrar aos leitores-senhores, pois é na perspectiva deles que a narrativa foi estruturada. Sharyse Amaral (2007, p. 200) afirma sobre o livro *Vítimas-algozes* que "era provável que tivesse sido uma obra de encomenda, pedida pelo Imperador D. Pedro II, cujo objetivo seria o de preparar o 'espírito' dos senhores para a Lei do Ventre Livre (1871)".

Quanto à proposta de superação da escravidão, a posição de Joaquim Manoel de Macedo encontrava-se filiada àquela que, desde a *Fala do Trono*, de 1867, foi apresentada pelo Imperador D. Pedro II, acompanhada por Perdigão Malheiros e pelos articuladores do projeto para libertação do ventre. Joaquim Manoel de Macedo foi também um articulador e defensor da libertação dos frutos do ventre da mulher escrava e pretendia, com sua obra, difundir na sociedade essa ideia como um passo fundamental para livrar o país dos males da escravidão. Essa posição é apresentada com clareza na introdução do livro, que é intitulada *Nossos-leitores*:

A emancipação imediata e absoluta dos escravos, que aliás pode vir a ser um fato indeclinável e súbito na hipótese de adiamento teimoso do problema, e provocador do ressentimento do mundo, seria louco arrojo que poria em convulsão o país, em desordem descomunal e em soçobro a riqueza particular e pública, em miséria o povo, em bancarrota o Estado... A emancipação gradual iniciada pelos ventres livres das escravas, e completada por meios indiretos no correr de prazos não muito longos, e diretos no fim desse prazo com indenização garantida aos senhores, é o conselho da prudência e o recurso providente dos proprietários (Macedo, 1988, p. 3).

O que o escritor sugere é exatamente o que estava sendo debatido no período e o que se tornou a Lei do Ventre Livre: libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, com a indenização dos proprietários e outras iniciativas, como a criação de um fundo de emancipação e libertação dos escravos do governo⁵. Portanto, a posição de Joaquim Manoel de Macedo em relação à libertação do ventre encontrava-se dentro das propostas que, na época, estavam sendo encaminhadas no Legislativo.

Os escravos registrados pelo escritor estavam dentro do quadro de referência que vigorava no século XIX e foram permanentemente retratados na sua inferioridade. Eles desconheciam a ideia de valores morais e eram concebidos como uma mera consequência da escravidão. Tratava-se de seres que possuíam uma dimensão interior moldada pela violência da escravidão e, por isso, eram vítimas, mas se tornavam mais violentos e desumanos que a própria instituição que os formara. Assim, transformavam-se em algozes, capazes de atos violentos e impensáveis, mesmo no contexto de violência do final do século XIX⁶.

Portanto, a construção do escravo elaborada por Joaquim Manoel de Macedo opera a partir de uma dimensão subjetiva moldada pela violência da escravidão e da capacidade do escravo de transcender a isto se tornando mais violento que a instituição que o formou. É deste processo que emergem as figuras que compõem as histórias das *vítimas-algozes e os quadros da escravidão*.

Estes quadros são compostos por três novelas em que a figura central é sempre um escravo: *Simeão – o crioulo*, *Pai-Raiol – o feitiçeiro* e *Lucinda – a mucama*. Destas histórias que retratam as vítimas-algozes, nos interessam a de Simeão e Lucinda, pois têm como protagonistas escravos que foram descritos desde o período em que eram crianças.

As histórias são semelhantes no que diz respeito à construção e ao desfecho de suas tramas. Simeão e Lucinda foram escravos que, desde crianças, tiveram um íntimo contato com seus senhores, mas se tornaram perigosos, levando as famílias desses senhores à destruição. Simeão matou a família de seus senhores e Lucinda perverteu o caráter de sua sinhozinha levando-a a mais completa ruína⁷.

No processo de destruição dos senhores pelos escravos, Joaquim Manoel de Macedo apresenta uma série de críticas à escravidão e um dos aspectos centrais dessa crítica volta-se para a educação. A educação recebida durante a escravidão, associada às tendências primitivas dos negros, fazia com que os escravos se tornassem elementos altamente perigosos expondo seus senhores a riscos que, em uma sociedade repleta de cativos, eram impossíveis de serem controlados.

Simeão - o crioulo: os espaços e os sujeitos envolvidos na educação das crianças escravizadas

A crítica em relação à educação da criança escrava torna-se clara quando Joaquim Manoel de Macedo descreve o processo de formação de Simeão. Ele teve todo o apreço da família senhorial e dela recebeu um tratamento diferenciado

por ser irmão-de-leite da filha do próprio senhor. No entanto, a sua educação não fugiu aos moldes daquela que era recebida pelos demais escravos. Na descrição do processo de formação de Simeão alguns espaços vão sendo elencados como responsáveis por sua educação, entre eles destaca-se *cozinha*:

Havia para ele (Simeão) na casa de seus amorosos senhores um céu e um inferno: na sala o néctar da predileção e da amizade, na cozinha o veneno da inveja e o golfão dos vícios. Na cozinha a negra má e impiedosa castigou-lhe as travessuras e exigências incômodas e apadrinhadas pelos senhores, repetindo-lhe mil vezes:

– Tu és escravo como eu.

E o negro enfezado e ruim perseguia o crioulinho estimado com a ameaça lúgubre de um futuro temeroso:

– Brinca por aí, pobre coitado! Hás de ver como é bom o chicote, quando cresceres [...] (Macedo, 1988, p. 19).

Foi na cozinha que Simeão conviveu com escravos mais velhos que tinham inveja de sua condição híbrida, ou seja, entre o cativo e o favorecimento da família senhorial. Estes escravos atuaram no sentido de lhe informar sobre a artificialidade de sua condição preparando-o como um algoz:

A cozinha foi sempre adiantando a sua obra: quando conseguiram convencer, compenetrar o crioulinho da baixeza, da miséria da sua condição, as escravas passaram a preparar nele o inimigo dos seus amantes protetores: *ensinaram-o (sic)* a espiar a senhora, a mentir-lhe, atraí-la, ouvindo as conversas para contar na cozinha; *desmoralizaram-o (sic)* com as torpezas da linguagem mais indecente, com os quadros vivos de gozos esquálidos, com o exemplo freqüente do furto e da embriaguez, e com a lição insistente do ódio concentrado aos senhores (Macedo, 1988, p. 19, grifos meus).

Na cozinha Simeão vivenciou um processo de formação em que os escravos adultos lhe transmitiram uma série de percepções negativas em relação aos seus senhores e à sua condição de *negro da casa*, que lhe permitia desfrutar de uma convivência próxima à família senhorial. Mas, não foi este o único espaço responsável pela formação de Simeão, pois a subversão de seu caráter também se deu na convivência direta com seus senhores:

E a *sala* ajudou sem pensar, sem querer, a obra da cozinha.

Domingos Caetano e Angélica (os senhores) não destinavam Simeão para trabalhador de enxada, e não o fizeram aprender ofício algum, nem lhe deram tarefa, e ocupação na fazenda: abandonado-o à quase completa ociosidade, tolerando seus abusos com fraqueza e cega condescendência, e, o que é pior, simulando às vezes exagerada severidade esquecida logo depois, ameaçando sem realizar jamais a ameaça do castigo, dando enfim ao crioulo facilidades para o passeio, não raramente dinheiro para suas despesas fúteis, amando-lhe como filho adotivo, e conservando-o escravo, sem o querer, sem o pensar,

auxiliaram as depravações da cozinha que perverteram o vadio da fazenda (Macedo, 1988, p. 20, grifos meus).

Essa foi a educação que Simeão recebeu durante a infância, na casa onde vivia. Mas, além da *sala* e da *cozinha*, houve, na adolescência, outro espaço que complementou sua formação:

A *venda* rematou a obra começada pela cozinha e auxiliada pela sala. Não podendo ter parte nos banquetes, nas reuniões festivas, nos divertimentos da sociedade livre, vendo-os de longe, invejando-os, querendo arremedá-los, Simeão que pairava em uma condição média, mas artificial, inconseqüente e falsa entre as flores da liberdade que não podia colher de todo e os espinhos da escravidão que embora não dilacerassem, espicaçavam-lhe o coração, desceu da situação híbrida para o fundo do abismo: do fado da senzala da fazenda, passou depressa aos ajuntamentos da *venda*, e convivendo ali com escravos mais brutais e corruptos, e com vadios, turbulentos e viciosos das vizinhanças entregou-se a todos os deboches, e se fez sócio ativo do jogo aladroadado, da embriaguez ignóbil e da luxúria mais torpe. Simeão foi desde então perfeito escravo (Macedo, 1988, p. 20, grifos meus).

Os espaços representados pela *cozinha*, a *sala* e a *venda* foram os responsáveis pelo processo de formação de Simeão transformando-o em um *perfeito escravo*. A descrição de Joaquim Manoel de Macedo procura retratar a artificialidade da condição do pequeno escravo, fazendo uma referência direta aos modos de existência que caracterizariam as crianças que nasceriam livres de mulheres escravas. Seriam *escravos livres* e caso fossem educados a partir desta condição artificial seriam pouco úteis, e principalmente perigosos. Neste sentido, a argumentação se encaminha para uma defesa da aplicação do ideário da educação moderna em relação a estas crianças reivindicando a sua formação em um espaço específico que deveria minimizar as influências do mundo privado.

Este espaço é representado pela escola que, entre outras coisas, deveria combater os vícios de um mundo marcado por uma vida confinada ao espaço do privado. Joaquim Manoel de Macedo utiliza a ideia de educação moderna para qualificar sua crítica à escravidão. Assim, procura destacar os aspectos negativos de uma educação que era marcada pelo mundo privado acompanhando aquilo que foi se estabelecendo como consenso na modernidade, ou seja, a crítica a educação que era organizada sem a interferência direta do Estado.

Na caracterização destes processos educativos anteriores ao estabelecimento hegemônico da educação escolar e pública nas sociedades modernas, Justino de Magalhães (1996, p. 10) apresenta as seguintes considerações:

Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam aos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona. Estes processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob

uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal... São instâncias educativas cuja existência está marcada pelo signo do privado.

A crítica de Joaquim Manoel de Macedo representa a aplicação de uma das principais características da educação moderna às condições de vida dos escravos, demonstrando a improcedência da formação dentro do espaço privado. Neste caso, em meio aos escravos adultos que se tornam sujeitos de uma acção pedagógica gerada pela convivência que tinha a capacidade de reproduzir as mazelas da escravidão nas gerações mais novas. Aqui, o autor acena com uma perspectiva amplamente criticada pelos parlamentares ao longo dos debates sobre a Lei do Ventre Livre, alegando que, para abolir a escravidão do ventre, era necessário que as crianças não recebessem a mesma educação que os escravos, pois isso as tornaria incompatíveis com a liberdade.

Essa perspectiva se confirma à medida que constatamos que o próprio tempo em que a criança deveria se manter sob a tutela dos senhores, tal como estabeleceu a Lei do Ventre Livre, ou seja, vinte e um anos, é uma referência fundamental dentro da trama construída por Joaquim Manoel Macedo.

Na véspera de completar essa idade, a senhora de Simeão havia resolvido dar-lhe de presente a alforria, mas ele, sem saber e motivado por vingança em relação a todos os ressentimentos relativos à sua condição de escravo livre, planejou um furto na casa de seus senhores e matou todos os membros da família. A cena descrita por Macedo, onde a senhora fala ao seu genro sobre a proposta de dar a liberdade de presente a Simeão, vai de encontro a algumas dimensões da Lei do Ventre Livre:

Excelente idéia! - respondeu Hermano (o genro). - Ele é, com perdão das senhoras, um escravo desmoralizado, e talvez por exceção ou milagre um liberto de bons costumes.

– Aprova então?

– Sem dúvida; mas devo dizer que *só ele perderá* com o benefício que lhe quer fazer: perdão outra vez; Simeão está *mal preparado* para ser feliz com a liberdade; entretanto a liberdade é santa e regeneradora (Macedo, 1988, p. 60, grifos meus).

O fato de a proprietária de Simeão planejar conceder-lhe a liberdade no dia em que ele completaria vinte e um anos, atingindo a idade que definia a condição de maioridade, acompanha a proposta da Lei do Ventre Livre, pois foi exatamente este o período definido como data limite para que as crianças nascidas livres de mulheres escravas ficassem sob a posse de seus senhores. Por outro lado, o fato de Hermano (o genro) dizer que Simeão não estava preparado para a liberdade, é um indicativo de que as crianças que cresceriam livres, mas dentro do regime de escravidão, deveriam ser preparadas para o pleno exercício da liberdade.

Nesse sentido, uma educação em moldes diferenciados daquela que vigorava na escravidão deveria vir junto com a libertação do ventre. Esta diferença consistia na utilização de um modelo de educação que não transcorresse no espaço privado

e que fosse capaz de moldar as crianças para os padrões de convivência em uma sociedade livre, caso contrário seriam indivíduos que se converteriam em uma ameaça. Como ocorreu com Simeão, que desfrutou de uma *pseudo-liberdade*, mas que não foi acompanhada por um tipo de educação que o preparasse para isso, o que o transformou em um algoz da ordem social composta pelos indivíduos livres.

Lucinda - a mucama: os tempos e os conteúdos da educação das crianças escravizadas

A forma como Joaquim Manoel de Macedo descreve a educação de Lucinda acompanha a crítica contida na história de Simeão. Mas, como se trata de uma menina escrava, a história é amplamente demarcada pela questão de gênero. Desta forma, o escritor demonstra que estava preocupado em abordar as diferenças que perpassavam a escravidão no que diz respeito à educação dos dois sexos.

Segundo José Roberto Góes e Manolo Florentino (1999), era comum a criança escrava carregar um ofício como uma extensão do nome, o que por sua vez indica o trabalho como um elemento central no processo de formação destas crianças. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, isso pode ser entendido como uma forma de condicionamento de sua função social como escrava, ou seja, nome e ofício eram associados para demarcar uma existência que deveria transcorrer na condição de trabalhador escravizado.

A partir desta perspectiva, podemos entender por que um dos primeiros aspectos da história de Lucinda é a descrição em relação aos procedimentos que a transformaram em a mucama. Lucinda, a *mucama*, foi preparada para o exercício deste ofício e, aos doze anos de idade, foi dada de presente à filha de um rico proprietário. A narrativa procura descrever em detalhes o seu processo de formação:

Lucinda fora aos sete anos de idade mandada para a cidade do Rio de Janeiro, e ali entregue a uma senhora viúva que era *professora particular de instrução primária*, e mestra ou preparadora de mucamas.

A pobre, mas laboriosa viúva, ensinava sem paga a ler e escrever mal as meninas pobres, e a *barato preço*, o *mister de mucamas a escravas*; tirava porém de umas e outras grande vantagem, porque sendo também modista, as meninas e as escravas eram suas costureiras gratuitas.

Exigente e rígida, principalmente com as escravas, quando tratava de ensino e de trabalho, zelava apenas a moralidade das meninas, limitando-se a impedir àquelas de sair à rua (Macedo, 1988, p. 166, grifo meu).

Percebe-se que a *laboriosa viúva* que foi responsável pela formação de Lucinda se dedicava também à educação de meninas pobres, às quais ensinava de forma deficiente a leitura e a escrita, enquanto as escravas somente aprendiam o ofício de mucama⁸. Das *meninas*, a viúva cuidava da moralidade, das escravas limitava-se a mantê-las em casa. É interessante notar que a escravidão roubava destas pequenas escravas a condição de serem também *meninas*, pois,

de acordo com a descrição de Macedo, elas eram, ao contrário das *meninas pobres*, somente *escravas*. Quanto ao aprendizado, este não se dissociava de uma exploração das *meninas e escravas* como trabalhadoras não remuneradas. Segundo Maria Luiza Marcilio (1998), no contexto da escravidão era comum a utilização de crianças pobres como mão de obra gratuita.

Por outro lado, a construção elaborada por Joaquim Manoel de Macedo indica também aspectos relativos à demarcação dos tempos de inserção em atividades educacionais mais específicas. Lucinda iniciou de forma efetiva a sua preparação para um ofício aos sete anos, e aos doze já havia concluído sua formação, sendo submetida a condições de trabalho muito próximas daquelas que caracterizavam o mundo dos escravos adultos.

Segundo Kátia Mattoso (1988), a infância da criança escrava não pode ser enquadrada em uma condição única, pois havia uma diversidade de experiências, por exemplo, eram distintas as condições dos escravos nascidos na África e aqueles que haviam nascido no Brasil⁹. Mas, para ela, era por volta dos sete anos que se abandonava a infância e a criança escrava iniciava sua passagem para a vida adulta. Na verdade, pode-se dizer que esse era mais um dos movimentos de mudança que a escravidão lhes preparava. As condições de sobrevivência na mais precoce idade não eram fáceis, pois tratava-se de crianças que pouco podiam contar com referências maternas e quase nunca com referências paternas. Marcadas pelas ausências frequentes de um dos genitores, ou de ambos, a criança escrava era lançada na comunidade e era objeto de uma criação possível:

Quando a comunidade escrava é numerosa, não há dúvida que a mãe biológica é substituída por uma mãe postiça ou até por toda comunidade feminina que se encarrega de sua criação [...] não é raro encontrar crianças em tenra idade que são cercadas por escravos do sexo masculino, como é o caso, por exemplo, dos dois cabrinhas Leôncio, de 7 anos, e Zenon, de 4 anos, que vivem em companhia de sua senhora Maria Senhorinha Gomes de Oliveira e do escravo angolano Angelo, já idoso. Aqui, a mulher branca é a única figura feminina, mas seria temeroso querer ver nela uma referência ao retrato materno (Mattoso, 1988, p. 47).

Fora estas referências, a autora aponta ainda crianças cercadas de escravas idosas, de jovens, ou ainda completamente solitárias em meio à família senhorial. Todas as situações eram possíveis, e não há dúvida que, como no caso de Lucinda, a criança escrava ficava muito cedo sem referências familiares, pelo menos no sentido que tradicionalmente tende a ser admitido no mundo ocidental.

Os estudos de Góes e Florentino (1999) acompanham a perspectiva sugerida por Mattoso (1988), especificando outros pontos à medida que a questão é examinada a partir da mortalidade infantil. Estes historiadores tentaram mensurar os índices de mortalidade a partir de inventários colhidos no Rio de Janeiro:

[...] com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre

os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos (Góes; Florentino, 1999, p. 180).

Os índices de mortalidade faziam com que até os quatro anos de idade a sobrevivência da criança escrava fosse muito mais uma aposta do que uma realidade. Quando a criança vencida essa etapa, estava à mercê do mercado que conferia valor a suas habilidades como trabalhador:

Aprendia-se um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11 chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento (Góes; Florentino, 1999, p. 185).

Os estudos que citamos acima indicam algumas características da infância da criança escrava. Acreditamos que muito ainda falta revelar sobre esses indivíduos, mas alguns elementos ficam bem delineados em relação a essas crianças: eram permanentemente ameaçadas por situações de abandono; eram vítimas de altas taxas de mortalidade; eram submetidas a uma educação centrada no trabalho; estavam à mercê do jogo em torno do mercado de comercialização de escravos e tinham um período extremamente curto para o desenvolvimento da infância.

Os processos de formação de Lucinda coincidem com esse movimento de formação que transcorria de forma rápida ao longo das primeiras fases da vida. Foi assim que após um período de formação junto da *laboriosa viúva* ela completou o processo que a transformaria em *vítima-algoz*:

No fim de cinco anos Lucinda, que era inteligente e habilidosa, deixou a mestra, e tornou à casa do senhor para passar logo ao poder de Cândida, trazendo os conhecimentos e o noviciado dos vícios e das perversões da escravidão: suas irmãs, as escravas com que convivera, algumas das quais muito mais velhas que ela, tinham-lhe dado as lições de sua corrupção, de seus costumes licenciosos, e a inoculação da imoralidade, que a fizera indigna de se aproximar de uma senhora honesta, quanto mais uma inocente menina (Macedo, 1988, p. 166).

Os aspectos negativos da educação de Lucinda não são atribuídos à mulher que foi responsável por sua formação. Assim como em Simeão, foi a convivência com escravas um pouco mais velhas que desvirtuou a aprendiz de mucama. Durante cinco anos, as escravas introduziram os aspectos mais perversos na pequena Lucinda, que, aos doze anos de idade, estava pronta para assumir a tarefa para a qual foi preparada.

Na história de Lucinda, a impregnação gerada pela convivência com escravos é mais uma vez reafirmada como a responsável pelo processo de formação.

Isto indica o quanto a crítica de Joaquim Manoel de Macedo visava atacar a educação no espaço privado. Ele não chega a dizer claramente sobre a questão de uma educação pública, mas reafirma permanentemente o caráter comprometedor de uma formação em meio à escravidão. Isto aponta claramente para a necessidade de se preparar o escravo para a liberdade, principalmente as crianças que, apenas alguns anos depois da publicação de sua obra, viriam a ser libertadas pela Lei do Ventre Livre.

Alguns aspectos da educação das crianças escravas eram semelhantes àquelas que estavam relacionados com as crianças de outros grupos, mas eram revestidos de uma especificidade que estava relacionada à sua condição de cativa. Isto pode ser visto em relação ao momento em que Cândida (a sinhazinha) saía da infância, ocasião em que recebeu de presente um vestido que deveria representar sua condição de *moça*, mas é motivo de zombaria por parte de Lucinda:

– Estás vendo? já sou *moça*.

Lucinda fez um momo e sorriu maliciosa.

– Pois não sou?.....- perguntou a menina admirada.

A mucama pareceu ou fingiu-se arrependida do movimento que lhe escapara e respondeu:

– Ah! Sim já é; já tem vestido cumprido.

Cândida compreendeu que a sua mucama lhe ocultava alguma coisa que ela não sabia relativamente à sua condição de *moça*, e com infantil curiosidade, tornou dizendo:

– Não me enganas; tu pensas que ainda não sou *moça* a despeito do meu vestido: que me falta então para sê-lo? (Macedo, 1988, p. 169).

Ao atingir a idade para se tornar *moça*, Cândida recebeu um vestido cumprido como parte do rito que representava esta passagem. Lucinda, que era apenas dois anos mais velha que sua senhora, durante essa mesma fase deixou de ser aprendiz para se tornar uma mucama de fato. Portanto, o período de passagem era o mesmo, mas entre a senhora e a escrava o trabalho se impunha como uma diferença radical em relação a estas duas etapas da vida.

No século XIX, o trabalho era uma marca da educação de crianças de diferentes segmentos da população, é o que aponta o estudo de Gutierrez e Lewkowicz (1999), que utilizaram uma documentação censitária relativa a Minas Gerais e concluíram que tanto as crianças livres como escravas estavam ligadas ao mundo do trabalho:

Interessante observar que não havia diferenciação social quanto à inserção das crianças no mundo do trabalho. Livres, escravos e libertos vinculavam-se cedo à produção e no aprendizado das mesmas ocupações. A proporção de crianças livres de 5 a 14 anos que aparecem no recenseamento de 1831 com ofício definido correspondia a 18% do total de crianças livres, proporção muito similar ao percentual de escravos da mesma faixa etária que estavam ocupados 21% (Gutierrez; Lewkowicz, 1999, p. 20).

O trabalho era o principal aspecto da educação de crianças de diferentes grupos sociais, mas isso não pode ser tomado como um aspecto que nivelava a experiência das crianças escravas com outros segmentos da população. Isso pode ser percebido através da educação de Lucinda que transcorreu juntamente com as meninas pobres, mas estas, segundo a narrativa de Macedo, além do aprendizado de um ofício, foram introduzidas de forma rudimentar na cultura letrada. As diferentes distinções apresentadas por Macedo revelam a existência de uma hierarquia em que a condição (livre ou escravo), a classe social e o pertencimento racial influenciavam nas formas de educação utilizadas em relação aos diferentes grupos. No que diz respeito às crianças escravizadas, aprendia-se um ofício e a condição subalterna que marcava a experiência como cativo em uma sociedade hierarquizada.

Além das questões que destacamos, há outros elementos que indicam uma interface do discurso de Macedo com a questão da educação, no contexto do século XIX. Ao longo das duas histórias, ele sugere permanentemente o ensino agrícola como o modelo de educação ideal para a regeneração moral e também como uma necessidade de um país que era essencialmente agrícola. Ao retratar a educação que receberam dois jovens ligados à família do senhor de Lucinda, a importância do ensino agrícola é colocada em destaque:

Liberato e Frederico tinham a mesma idade, sendo o primeiro apenas alguns dias mais velho que o outro: amavam-se como irmãos que se amam, tinham ambos fraternizado no leite materno, no berço, nos brincos de infância, nos estudos da escola primária, no colégio de instrução secundária e no bacharelamento, e ainda na Europa nas escolas agrícolas; deviam ainda visitar e estudar juntos durante dois anos a indústria agrícola dos Estados Unidos da América do Norte e das Antilhas (Macedo, 1988, p. 193).

Os dois jovens estavam sendo preparados para atuar na produção agrícola a partir de procedimentos mais avançados. Esses jovens eram radicalmente contra a escravidão e afirmavam que a modernização do processo de produção tornaria os escravos dispensáveis. Como escolas que poderiam propiciar esse tipo de formação capaz de modernizar a agricultura não existiam no Brasil, os dois jovens retratados por Macedo foram mandados para a Europa, e, posteriormente, iriam realizar estudos nos Estados Unidos e nas Antilhas. Essa relação entre o ensino agrícola, modernização e abolição da escravidão indica que Joaquim Manoel de Macedo estava, ao mesmo tempo, reivindicando o ensino agrícola e sugerindo uma alternativa ao trabalho escravo.

Durante o processo de execução da Lei do Ventre Livre, o Ministério da Agricultura convocou os proprietários rurais para a realização de dois congressos agrícolas que deveriam tratar daquilo que era chamado de crise na lavoura. Estes dois congressos ocorreram em 1878 e reuniram os proprietários rurais do sudeste, na cidade do Rio de Janeiro¹⁰, e os do nordeste, na cidade do Recife¹¹. Estes congressos contaram com ampla adesão dos proprietários rurais e uma das questões que deveriam ser tratadas por eles era sobre a forma mais conveniente de resolver a crise na lavoura, que tinha como um dos seus elementos

centrais a carência de mão de obra em função do processo de abolição do trabalho escravo.

Nos dois eventos houve a defesa do ensino agrícola como uma possibilidade de modernização dos processos de produção e a reivindicação de que o governo do Império investisse na construção de escolas agrícolas de nível superior para formar os filhos dos proprietários rurais. Os proprietários agrícolas reivindicaram também uma rede de escolas/orfanatos para formar os demais trabalhadores, inclusive as crianças nascidas livres de mulheres escravas¹².

Joaquim Manoel de Macedo não estabeleceu um vínculo direto entre a educação dos ex-escravos e o ensino agrícola, mas sua crítica caminha na mesma direção da reivindicação dos participantes dos congressos agrícolas, de 1878: a constituição de um sistema de ensino voltado para a agricultura em que fosse possível educar tanto os filhos de senhores como os ex-escravos.

Além dessas questões, Macedo dirige sua crítica a um ponto que, para ele, era central: convivência entre os escravos e as pessoas livres. Os indivíduos formados em meio à escravidão terminavam por contaminar as famílias dos seus senhores, prejudicando-as, não só se transformando em seus algozes, como também minando as bases da educação recebida pelas crianças livres. O contraponto entre a Cândida (a sinhazinha) e Lucinda evidencia claramente esse fato:

Custa admitir que uma menina (Cândida) que se educa, que por pouca instrução que tenha recebido e pela sua posição e costumes tão superior em inteligência, tão elevada moral e socialmente se acha e se reconhece em relação a mucama, se deixe influenciar e induzir por esta, a ponto de sacrificar o seu pudor para ouvir-lhe a lição perversa, que sua própria consciência reprova, pois que ela esconde de seus pais e de sua família... Pobres meninas de país onde existe a escravidão! (Macedo, 1988, p. 180).

Lucinda era um pouco mais velha que sua sinhazinha, mas foi capaz de atuar de forma decisiva no seu processo de corrupção moral. Cândida tornou-se uma jovem fútil e dissimulada que se envolveu em uma relação amorosa com um *vigarista francês* que, junto com Lucinda – de quem era amante – levou a *pobre menina do país onde existia a escravidão* a mais completa degradação.

Os *quadros da escravidão* de Joaquim Manoel de Macedo não eram em nada uma visão particular de um escritor moralista e zeloso professor do Colégio Pedro II. Ele apenas trouxe para a literatura algumas crenças e atitudes que eram bastante difundidas no século XIX quanto às influências negativas dos escravos em relação ao restante da sociedade. O próprio Imperador D. Pedro II comungava deste tipo de pensamento. Segundo Ana Maria Mauad (1999), D. Pedro II assumiu com extremo zelo as suas funções paternas chegando mesmo a escrever um regulamento que deveria ser observado pelas criadas na educação de suas filhas. Neste regulamento constam recomendações que se aproximam das advertências de Macedo (apud: Mauad 1999, p. 164): "Art. 14 – Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus".

A recomendação do Imperador deixa claro que ele não tinha somente a preocupação de separar suas filhas do sexo masculino, pois o art. 14 é categórico: as *Meninas* não deveriam conversar com pretos e nem com *pretas*. Na verdade, deveriam ser privadas de um grupo de pessoas que poderiam influenciar negativamente a educação das futuras imperatrizes do Brasil.

Portanto, aqui temos algo que se aproxima da percepção das *vitimas/algozes* construídas por Macedo, ou seja, a forma como os escravos eram educados ocorria em prejuízo deles próprios e da sociedade em que viviam, pois, representava sempre a ameaça de difundir essa má-formação dentro da própria família senhorial e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

Podemos dizer que o aspecto central de toda a argumentação de Joaquim Manoel de Macedo encontra-se na educação da criança escrava. Era a formação destes indivíduos dentro do espaço privado, em meio aos escravos, que mais preocupava o escritor. As crianças escravas eram educadas por procedimentos incorretos que as colocavam em risco, assim como colocavam em risco todos os que viviam à sua volta. Pensar a abolição da escravidão era pensar outros procedimentos educacionais para os indivíduos oriundos do cativeiro.

Os debates em torno da Lei do Ventre Livre consideraram esta questão e procuraram estabelecer diretrizes que modificassem a educação das crianças nascidas livres de mulheres escravas, garantindo, ao menos para as crianças que fossem entregues ao Estado, uma educação em moldes próximos do modelo de educação escolar. Neste sentido, a argumentação do escritor levou para o texto literário aquilo que se tornou uma das preocupações fundamentais dos articuladores da Lei do Ventre Livre, ou seja, era preciso pensar a forma mais conveniente de se colocar fim no trabalho escravo, mas também era preciso projetar estratégias que preparassem os escravos e seus descendentes para a liberdade, combatendo os vícios que traziam da escravidão.

Conclusão

Em meio aos debates sobre a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, Joaquim Manoel de Macedo publicou uma obra que visava conscientizar os escravocratas sobre os males da escravidão. Esta obra conferiu destaque aos aspectos ligados à educação, levando em conta os principais elementos do debate sobre a libertação do ventre. Em meio a suas considerações, conferiu destaque à questão de gênero, procurando demonstrar a violência inerente à atitude dos meninos escravizados que, como Simeão, tornavam-se adultos que colocavam em risco a integridade física de seus proprietários. Em relação às meninas escravizadas, como Lucinda, o problema não era necessariamente a violência física, mas o fato delas se tornarem uma fonte de corrupção que, entre outras coisas, atuava na perversão da conduta moral e sexual tanto de homens como de mulheres livres.

Os elementos envolvidos na trama construída por Joaquim Manoel de Macedo estiveram presentes na Lei do Ventre Livre, que reconheceu a necessi-

dade de modificação dos padrões educacionais das crianças oriundas do cativo. Este reconhecimento se materializou na lei através da distinção que isentou os senhores de escravos de uma educação das crianças em nível instrucional, mas definiu que aquelas que fossem entregues ao Estado fossem submetidas a este processo de formação.

Os dados relativos ao processo de execução da Lei do Ventre Livre, que esteve em vigor entre os anos de 1871 e 1888, revelam que o governo do Império desenvolveu uma série de iniciativas para que a dimensão educacional definida pela lei fosse implementada¹³. No entanto, houve uma atitude sistemática dos senhores de escravos de reter essas crianças como trabalhadores não remunerados até os vinte e um anos de idade.

Os relatórios do Ministério da Agricultura, órgão responsável pela execução da lei, revelam que havia uma média anual de 24 mil crianças nascidas dentro do estatuto jurídico definido pela Lei do Ventre Livre. Dessa forma, em 1888 havia mais de 400 mil crianças nascidas livres de mulheres escravas, mas, até 1885, pouco mais de cem dessas crianças foram entregues ao Estado em troca da indenização de seiscentos mil réis. Ou seja, a maioria das crianças foram retidas nas mãos dos senhores de suas mães, e educadas através de procedimentos semelhantes àqueles que foram utilizados durante a escravidão.

A educação das crianças escravizadas é um assunto de difícil tratamento pelas pesquisas históricas, mas, tendo como referência o livro de Joaquim Manoel de Macedo, podemos delinear alguns aspectos deste processo. A criança escrava era formada a partir de procedimentos pedagógicos que estavam centrados na impregnação gerada pelas experiências vivenciadas no mundo privado, sendo os senhores e a comunidade escrava os principais responsáveis pela transmissão dos saberes que lhes eram necessários. Embora Joaquim Manoel de Macedo foque sua abordagem na (de) formação moral, é possível reconhecer que o trabalho era um aspecto central da experiência de formação da criança escrava, e era a partir dele que todo um universo de percepções sob as desigualdades que caracterizavam o mundo dos livres e dos escravos era transmitido aos pequenos cativos.

Considerando a obra que tomamos para análise e o conjunto de informações que mobilizamos para sua interpretação, podemos dizer que a educação da criança escrava era mobilizada a partir de um modelo que tinha como *espaço* o mundo privado, como *método* a impregnação e como *conteúdo* privilegiado uma formação que se desenvolvia a partir do trabalho. Este processo se dava de forma intensa e rápida, pois a sua eficácia era elemento indispensável para que esses indivíduos se tornassem produtivos e também fossem sujeitos capazes de delinear as perspectivas e as possibilidades de suas ações em um mundo absolutamente hierarquizado.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em fevereiro de 2010.

1. Quanto a Perdigão Malheiros, é preciso registrar que embora o projeto da Lei do Ventre Livre, que foi votada em 1871, estivesse em absoluta concordância com sua obra, ele, na condição de deputado pela província de Minas Gerais, votou contra o projeto. Segundo Joaquim Nabuco (1936, p. 157), esta mudança de postura ocorreu em função do seu nome ter sido vetado para ocupar uma pasta no Governo do Império: "Por uma fatalidade... Perdigão Malheiros, que fora o doutrinador, o mestre da abolição, votará na Câmara em 1871 contra a reforma de que preparara o caminho, e procurará fazer crer a Anti-slavery Society que nessa questão fora ele o abolicionista intransigente e o governo o sustentador da escravidão. Não há, porém, que levar em conta, na vida dos homens que foram os instrumentos de uma ideia, as aberrações, as incoerências que não puderam frustrar. Votando contra a lei de 28 de setembro, Perdigão Malheiros foi apenas um voto perdido; publicando a sua grande obra, ele fora um iniciador, um criador, o autor de um movimento que nada podia deter." Para uma análise sobre a conduta de Perdigão Malheiros em relação à escravidão consultar Chalhoub, 1990.
2. Joaquim Nabuco (1936, p. 157) faz algumas considerações sobre o assunto quando registra a atuação de seu pai, Nabuco de Araújo, como membro do Conselho de Estado que sistematizou o projeto que deu origem a Lei do Ventre Livre: "Observar-se-á que bem poucas são as medidas do projeto Nabuco que não figurassem na obra de Perdigão Malheiros, a *Escravidão no Brasil*, o grande manancial onde todos foram se prover, e nesse sentido é este o livro mais fecundo e benfazejo, até hoje publicado no Brasil".
3. Joaquim Manoel de Macedo (1822-1882) tornou-se conhecido após a publicação de seu romance *A Moreninha*, em 1844, transformando-se em um dos principais representantes do romantismo na literatura brasileira. Foi sócio fundador do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e durante boa parte de sua vida atuou como político militante do Partido Liberal. Foi também professor de história e geografia do Colégio Pedro II, chegando mesmo a ser preceptor dos filhos da Princesa Isabel.
4. Para tratar da educação de escravos é preciso considerar a questão a partir de um conceito que aponte para uma dimensão que esteja além da associação entre educação e escolarização. Há indícios fortes de que a educação escolar não teve uma ampla aplicação em meio aos escravos brasileiros, porém, isso não quer dizer que os procedimentos dirigidos às crianças escravizadas não possam ser interpretados como dispositivos de cunho educativo.
5. A Lei do Ventre Livre estabelecia também o direito dos escravos fazerem um pecúlio, a proibição da venda em separados de famílias e ainda determinava a matrícula de todos os escravos do Império.
6. A historiografia sobre a abolição (Azevedo, 1987 e Chalhoub, 1990) tem insistido que, neste período, a violência dos escravos foi substantivamente superior a de outros momentos, pois o processo de desmantelamento do sistema escravista e a divisão causada pelas ideias abolicionistas em meio à sociedade fez com que os escravos se tornassem mais incisivos nas suas reações aos desmandos dos agentes do escravismo. Mas, mesmo esse aumento das reações violentas dos escravos fica muito aquém das atitudes que Joaquim Manoel de Macedo cria para demonstrar como a escravidão colocava a sociedade em perigo.
7. A outra história, *Pai-Raiol - o feiticeiro*, não possui uma trama diferente, porém, seu principal protagonista é um escravo de origem africana que possuía poderes sobrenaturais. Por retratar um africano que chegou ao Brasil já na condição de adulto não a

- utilizaremos nesta análise. Para tratar da escravidão a partir das questões relativas à educação é essencial considerar a distinção entre escravos nascidos no Brasil e aqueles que vieram da África. Para uma caracterização desta distinção consultar Fonseca, 2002b.
8. Essas considerações em relação à figura da professora podem ser entendidas como uma crítica às condições educacionais na sociedade imperial, que carecia de um desenvolvimento efetivo de escolas para formação da população. Considerações desta natureza eram muito comuns na segunda metade do século XIX e visavam criticar a figura do mestre-escola que, como na história escrita por Macedo, era um indivíduo que atendia aos alunos na sua própria casa, não possuía formação para o exercício da função docente e geralmente conciliava a função de professor com outras atividades.
 9. Segundo Mattoso (1981), o número de crianças que chegavam da África como escravas não era desprezível, pois era mais fácil utilizar as crianças para se burlar a fiscalização dos navios negreiros que tinham cotas estabelecidas para o tráfico de africanos adultos por embarcação. Assim, as crianças africanas eram um reforço à população que vinha ser cativa no Brasil.
 10. CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO [Recife, 1878]. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar) 1988.
 11. CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE [Recife, 1878]. **Anais**. Recife: Ed. Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola, EIAP (ed. Fac-similar) 1978.
 12. Estes congressos estiveram diretamente relacionados com a crise política que se estabeleceu no Império após o estabelecimento da Lei do Ventre Livre. Segundo José Murilo de Carvalho (1978), tratava-se de uma iniciativa que visava ouvir os proprietários rurais para apaziguar os ânimos daqueles que se sentiam prejudicados com as iniciativas a favor da emancipação dos escravos, tornando-se alvo fácil para o movimento republicano que crescia em meio à crise.
 13. Durante o processo de execução da Lei do Ventre Livre o governo do Império incentivou o surgimento de associações que deveriam se tornar responsáveis pela educação das crianças nascidas livres de mulheres escravas. Instituições desta natureza foram criadas em várias províncias e contaram com o apoio financeiro do governo. Para uma análise da atuação dessas associações consultar (Fonseca, 2002a).

Referências

- AMARAL, Sharyse. Emancipacionismo e as Representações do Escravo na Obra Literária de Joaquim Manoel de Macedo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 35, p. 199-236, 2007.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda Negra Medo Branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. Congresso. **Câmara dos Deputados Elemento Servil**: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1871. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874.
- BRASIL. Imperador. **Falas do Trono**: desde o ano de 1823 até o ano de 1889. Brasília: INL, 1977.
- CARVALHO, José Murilo. Introdução ao Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, José Murilo. Congresso Agrícola do Rio de Janeiro [1878]. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar), 1988.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE [Recife, 1878]. **Anais...** Recife: Ed. Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola, EIAP (ed. Fac-similar), 1978.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO [Rio de Janeiro, 1878]. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar), 1988.

FONSECA, Marcus V. **A Educação dos Negros**: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Bragança Paulista SP: Ed da Universidade São Francisco, 2002a.

FONSECA, Marcus V. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 4, p. 123-144, jul./dez. 2002b.

GOES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças Escravas, Crianças dos Escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 177-191.

GUTIÉRREZ, Horácio; LEWKOWICZ, Ida. Trabalho Infantil em Minas Gerais. **Lócus**: revista de história, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 9-21, jul./dez. 1999.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **As Vítimas-Algozes**: quadros da escravidão. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ Ed. Spicione, 1988.

MAGALHÃES, Justino. Um Contributo para a História do Processo de Escolarização da Sociedade Portuguesa na Transição do Antigo Regime. **Educação Sociedades & Culturas**, Porto, n.5, p.7-34, 1996.

MALHEIROS, Perdigão. **A Escravidão no Brasil**: ensaio histórico, jurídico e social. 3.ed. Petrópolis, Vozes; Brasília: 1976.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O Filho da Escrava (Em Torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1981.

MARCILIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: ed. Hucitec, 1998.

MAUAD, Ana Maria. A vida das Crianças de Elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 137-176.

MOURA, João Ferreira de Moura. Relatório apresentado na sessão da décima nona legislatura. In: ASSEMBLÉIA GERAL LEGISLATIVA [1883]. **Anais...** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

NABUCO, Joaquim. **Um Estadista do Império Nabuco de Araújo**: sua vida, suas opiniões, sua época. SP/RJ: Companhia Editora Nacional/ Civilização Brasileira, S/A Editora, 1936.

Marcus Vinícius da Fonseca é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Este artigo foi produzido durante o pós-doutoramento realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com financiamento do CNPq.
E-mail: mvfonseca2@yahoo.com.br



Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira

Marlis Morosini Polidori
Ana Maria de Mattos Rettl
Mario Cesar Barreto Moraes
Maria Cristina Lima de Castro

RESUMO - Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. O desenvolvimento do processo de avaliação da educação superior no país é recente, devido a sua concepção ter se consolidado em 2004 com a implantação da Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A partir de 2008, ocorreram abordagens diferenciadas no desenvolvimento do Sistema sendo impostos indicadores com o objetivo de criarem *rankings das melhores* IES do país, utilizando somente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Neste sentido, apresenta-se um resgate histórico do processo de avaliação da educação superior do Brasil; a seguir, evidenciam-se os elementos que interferem no estabelecimento de diferentes políticas; por fim, discute-se a situação atual com a demonstração de possíveis encaminhamentos na busca da oferta de uma educação superior de melhor qualidade pelas IES do país.

Palavras-chave: **Política Educacional. Educação Superior. Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).**

ABSTRACT: Policies of Evaluation of Brazilian Higher Education. The development of the evaluation process in Brazilian higher education is recent due to the fact that its conception was consolidated only in 2004 with the SINAES law implementation. From 2008, different approaches were taken for the development of the system, such as the imposition of indicators in order to create *rankings of the best* IES (Higher Education Institutes) of the country, using only the ENADE - National Exam of the Students Performance. In this sense, a historical review of the evaluation process in Brazilian higher education is presented as follows, putting evidence to the elements that interfere with the establishment of different policies and finally discussing the current situation with the demonstration of potential referrals in search for an offer of a better higher education in the IES of the country.

Keywords: **Educational Politics. Higher education. Evaluation. National System of Higher Education Evaluation (SINAES).**

Introdução

O processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória bastante rica e, inclusive, inovadora no que diz respeito à proposta de considerar o processo na sua totalidade.

As duas últimas décadas apresentam mudanças radicais no seu formato, principalmente em relação à sua concepção. De uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das Instituições de Educação Superior (IES), momento em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No entanto, a partir de 2008, verificam-se abordagens diferenciadas no desenvolvimento do Sistema. Essas abordagens evidenciam e consideram todos os elementos que o compõem, sendo criados e emitidos indicadores que pretendem elaborar *rankings das melhores IES do país*, utilizando somente o elemento da avaliação realizada pelos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), desconstruindo, portanto, a própria concepção de sistema.

Assim, cabe ressaltar a importância de resgatar o histórico do desenvolvimento dos processos de avaliação da educação superior do Brasil nas últimas duas décadas, buscando mapear e discutir as novas ações apresentadas pelo governo com o objetivo de compreender e subsidiar discussões necessárias para entender o cenário atual.

Nesse sentido, apresenta-se num primeiro momento o histórico recente das políticas de avaliação da educação superior no país. A seguir, evidenciam-se os diversos elementos que interferem, de maneira significativa, no estabelecimento de diferentes políticas. Por fim, discute-se a situação atual desenvolvida no Brasil, com a demonstração de possíveis encaminhamentos na busca de uma oferta de uma educação superior de melhor qualidade pelas IES do país.

O Processo de Avaliação da Educação Superior

A partir de 1998, com a Reforma de Estado, setores de infraestrutura que davam sustentação ao país foram privatizados ou terceirizados. Essa ação acabou por desestatizar ou conceder ao setor privado a execução de funções e serviços públicos, incluindo-se a educação superior.

Durante esse período, ocorreram várias influências externas sobre a educação superior em nível mundial. Os órgãos internacionais Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são, em muitos casos, os responsáveis pela imposição, às instituições de ensino superior, de políticas de caráter internacional. Estes organismos que, em diversos casos, têm a relevância adicional de serem, também, entidades financiadoras, podem atuar como agentes de políticas educativas bem definidas devido ao seu enorme peso internacional,

que se faz sentir de forma mais evidente nos países em desenvolvimento ou beneficiários de empréstimos internacionais. Estes órgãos podem não só ter uma grande influência no desenvolvimento mais amplo de políticas em nível regional, como auxiliar no desenvolvimento do sistema nacional de ensino e ainda fomentar a cooperação intergovernamental.

Estes agentes externos dividem-se em dois grupos: o primeiro, que, além do auxílio financeiro, fornece assistência teórica e técnica (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Fundo Monetário Internacional - FMI) e um segundo que, em regra, fornece somente a assistência teórica e técnica (UNESCO¹, OCDE², Organização das Nações Unidas ONU³). Além disso, geralmente, no primeiro caso, apenas o país em questão é beneficiado com as orientações e auxílios fornecidos pelas agências e, no segundo, todos os países podem beneficiar-se do trabalho desenvolvido pelas agências, pelo fato dos pareceres se caracterizarem por terem um âmbito geral e global⁴.

No primeiro grupo estão as organizações que atuam no âmbito econômico, tal como o FMI e o BIRD. Estas, nas últimas décadas, têm tido uma grande participação na elaboração de políticas educativas no ensino superior, já que, por norma, condicionam os seus financiamentos ao compromisso dos governos beneficiários aplicarem os empréstimos em reformas claras e detalhadas dos sistemas. A ideia é a de imporem uma reforma dos sistemas segundo uma orientação que julgam propiciar um maior sucesso no ambiente em questão. A receita tradicional destas organizações se assenta, infelizmente, em princípios economicistas, que passam por um uso mais eficiente dos recursos, por uma maior contribuição financeira dos beneficiários (alunos e/ou suas famílias) e por uma abertura à iniciativa privada. À necessidade de diminuição da regulamentação estatal e do caráter exclusivamente público dos sistemas estão associadas recomendações, no sentido do aumento da autonomia institucional como um ingrediente importante para a solução dos problemas. Os seus consultores afirmam que "[...] uma maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente." (Autonomia Universitária, 1996, p. 11).

O BIRD, em 1995, elaborou o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, no qual apresenta uma moldura da crise da educação superior e defende reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade.

Outro documento editado pelo Banco Mundial, em 2004, intitulado *Higher Education in developing countries: peril and promise*, busca esclarecer o equívoco de priorizar a educação básica em detrimento da educação superior e atribui ao Estado o papel de supervisor, o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo (Polidori, 2001).

Na segunda divisão, inclui-se a ONU, a OCDE e a UNESCO. Estas são agências intergovernamentais que desenvolvem, separadamente ou em conjunto, uma espécie de governo sem governo, ou seja, produzem análises e recomendações em nível global, que têm, por vezes, suficiente impacto para produzir efeitos ao nível dos sistemas nacionais. Porém, não são propriamente um governo estabe-

lecido como tal (Dale, 1996). A atuação destes órgãos supranacionais em políticas educativas tem vindo a adquirir um cunho mais participativo, o que não evita que, por vezes, a sua atuação se traduza em respostas lentas e, muitas vezes, desatualizadas ou desajustadas dos contextos nacionais.

A UNESCO publicou documentos com a perspectiva de definir políticas para a educação superior. O principal deles foi "*La Educación Superior em el Siglo XXI: vision y acción*", apresentado na Conferência Mundial sobre a educação superior, em Paris, em 1998. Segundo esse documento, a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas.

As experiências de implantação de sistemas de avaliação em países europeus como Portugal, Inglaterra e França tiveram características diferenciadas. Em Portugal, o sistema de avaliação da educação superior foi iniciado após a implantação da Lei de Autonomia em 1990 (Lei 59) que concedeu autonomia para as universidades e para os politécnicos, com menor abrangência.

Esta lei determinou que uma proposta de lei de avaliação deveria ser apresentada na Assembléia da República⁵. Em 1994, a proposta foi entregue e a lei de avaliação⁶ foi aprovada pela Assembléia. A lei estabeleceu as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicos e não públicos.

No período compreendido entre 1988 e 1994, processou-se um movimento que teve a participação de dois atores importantes do cenário do ensino superior: o Governo e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). O Governo participou através da apresentação de um projeto de lei de avaliação e, depois, com negociações inerentes ao tema. Por sua vez, o CRUP, como representante das Universidades Públicas e da Universidade Católica, participou através da aplicação de uma experiência-piloto de avaliação e, posteriormente, com o prosseguimento do processo (Polidori, 2001).

O Reino Unido era adepto à estratégia *value-for-money*, enfatizando a responsabilidade. Mas, a partir do final da década de 70 foi dado início a uma operação de reestruturação e redução operacional e, como consequência, na metade dos anos 80, o governo introduziu um sistema formal de avaliação de qualidade do ensino superior. Este sistema demonstrava interesse em utilizar indicadores de performance e revisão de pares para realização do processo de avaliação de qualidade.

Porém, depois de 1985 o uso de indicadores de performance começou a dominar o processo de avaliação de qualidade no Reino Unido e neste momento, através de reestruturação e de redução de operações, a eficiência foi unida mais diretamente ao conceito de qualidade, enfatizando a eficiência de cada instituição individualmente, ocasionando uma comparação entre instituições e programas. Nesta ocasião, o governo realizou cortes de fundos para o ensino superior, se justificando nos termos de performance chamado os 3 *ES*: Economia e Eficiência no uso de recursos, e Eficácia na realização institucional, departamental e

objetivos individuais, através de bem sucedidas implementações de estratégias e planos de ação. Esta comparação veio seguida de uma tendência de competição envolvendo o mercado nesse processo (Utrecht, 1990).

Anteriormente a esta mudança (antes de 1992), o financiamento era determinado pelo número de estudantes ensinados. Inicialmente o *Universities Funding Council* (UFC) pretendia reduzir as somas através da concorrência, mas as universidades antigas (antes do corte da linha binária) conseguiram montar um grande cartel e quase todos conseguiram apresentar exatamente o mesmo valor para cada área de ensino. Portanto, este sistema foi substituído por outro, em que a atribuição do número de estudantes para as universidades era totalmente financiado e para um número adicional de estudantes, a universidade recebia somente o valor da propina.

Em 1992, portanto, houve a publicação do "*Further and Higher Education (Act of 1992)*", em que constava a decisão formal de tentar realizar uma avaliação de qualidade do ensino superior britânico (Ingram, 1993).

Neste sentido, a Unidade Acadêmica de Auditoria (AAU), que até esta data atuava de forma sistêmica e controladora, passa a ter o objetivo de assistir as instituições individualmente no descarregamento de suas responsabilidades com referência à função do ensino, fornecer a segurança de que os mecanismos e métodos empregados são adequados para a proposta e como são aplicados na prática. O AAU iniciou a monitoramento dos mecanismos de garantia de qualidade dentro das Universidades do Reino Unido que segue um caminho correspondente ao sistema do *Controle de Qualidade Total* (TQC).

As atividades da AAU constituíram uma forma de meta-avaliação, isto é, não avaliam a qualidade do ensino superior, mas a qualidade dos métodos de avaliação das instituições. Ela ficou com o papel de atender a satisfação do consumidor, da formação do corpo docente e do desenvolvimento da qualidade e a idéia de que a qualidade do ensino superior dependia do conjunto das atividades da instituição.

As principais mudanças que ocorreram foram: o coletivo dos reitores das instituições de ensino superior criou o Conselho de Qualidade do Ensino Superior (HEQC) com uma Divisão de Auditoria de Qualidade, na qual a AAU foi incluída; o trabalho do CNAA de apoio e reforço da qualidade passou a ser desenvolvido pelo Conselho para todo o ensino superior; e os anteriores conselhos de financiamento (UFC e PCFC) foram transformados em três novos conselhos de financiamento, um para a Inglaterra, outro para o País de Gales e outro para a Escócia. Cada conselho criou o seu Comitê de Avaliação de Qualidade (Comissão, 1993).

Importante salientar que o Livro Branco de 1991, auxiliou no desencadeamento das profundas alterações realizadas no sistema de ensino superior no Reino Unido, realizadas em 1992. Além de ter participado das alterações de estrutura organizacional tratadas anteriormente, este livro introduziu alguns significados diferentes e específicos no campo da qualidade no contexto britânico, tais como: "[...] controle de qualidade, auditoria de qualidade e avaliação da qualidade." (Utrecht, 1990, p. 10).

No sistema de avaliação do ensino superior da França se salienta, como o ato mais importante, a criação do Comitê Nacional de Avaliação (CNE) em 1986, que foi uma consequência da Lei Savari de 1984. Este Comitê foi depois constituído pela lei de 10 de julho de 1989 sendo um corpo administrativo independente com autonomia financeira, tendo como um dos objetivos o controle da qualidade. Apesar de responder somente perante o Presidente, é um departamento governamental, sendo independente do Primeiro Ministro, do Ministro da Educação e de outros departamentos executivos (Comité, 1996).

A missão do comitê consiste em duas grandes divisões: avaliar o conjunto das atividades das instituições do ensino superior dependentes do Ministério da Educação, mais precisamente, avaliar os resultados dos contratos plurianuais assinados pelo Ministério e pelas Instituições; elaborar recomendações dirigidas às instituições e ao Ministério.

Dentro desta missão, o objetivo principal do comitê é avaliar como cada universidade atinge os objetivos que foram fixados. Esta avaliação é feita através de revisão de pares (peer-reviews), porém integrado em um processo de avaliação em nível institucional.

Inserido nesta proposta de avaliação das instituições, o papel do comitê é avaliar cada instituição na sua totalidade, detectando pontos fracos e fortes, analisando a política da instituição quanto aos seus objetivos, sua implementação e limites que lhe são fixados no contexto do serviço público. Os pontos avaliados se referem à qualidade da investigação, do ensino, da preparação dos docentes, da formação permanente, da vida do campus, da orientação de estudantes e da inserção local e internacional da universidade com uma periodicidade de quatro anos.

Os critérios desta avaliação repousam sobre os indicadores de meios e de resultados, sendo o primeiro critério a apreciação qualitativa. Neste sentido, é introduzida uma análise comparativa fundida sobre uma seleção de indicadores e as relações com os peritos e com a administração central que possibilita melhorar o ritmo e o impacto do trabalho de avaliação.

No final do processo é elaborado um relatório onde são salientados os pontos fortes e fracos referidos anteriormente, ainda são anexadas informações obtidas nas visitas e também os relatórios das autoavaliações (confidenciais) elaborados pelas instituições. Este relatório final é tornado público e enviado para os Ministros responsáveis pelas instituições de ensino superior visitadas. No entanto, os resultados não são diretamente ligados aos financiamentos, mas os pareceres pesam de forma clara ao nível das negociações de contratos e das negociações orçamentais anuais. Importante salientar que as avaliações são realizadas a partir de solicitações das instituições não tendo o seu ponto de partida o Comitê ou mesmo o governo.

Todos os anos o CNE apresenta ao Presidente da República relatórios síntese dos trabalhos realizados e desenvolvidos no processo de avaliação. Estes relatórios são alvos de algumas críticas, como o fato de serem muito descritivos e pouco analíticos.

Além deste Comitê que é responsável pela avaliação global das instituições de ensino superior da França, ainda existem mais outros dois Comitês. O primeiro, Comitê Nacional de Investigação Científica (*Comité National de la Recherche Scientifique*) é responsável pelas avaliações de investigação e o ranking de qualidade dos laboratórios de investigação. O segundo é o Conselho Nacional das Universidades (*Conseil National des Universités*) dividido por disciplina, nomeações e promoções de professores e outros membros da faculdade. Importante salientar que todos são considerados servidores civis (Cusin, 1993).

Com o advento do Processo de Bolonha, que teve início em 1999, com a Declaração de Bolonha, todos os sistemas de avaliação da educação superior que vinham sendo desenvolvidos em vários países europeus, foram extintos ou passaram por adaptações e, em 2008, deu-se início a estudos na direção de ser trabalhado um sistema de avaliação da educação superior que atendesse às demandas atuais contidas no Processo de Bolonha. No Reino Unido e na França há críticas severas sobre a mercantilização do ensino superior e o aumento excessivo da regulação com a instalação de agências de acreditação. Em Portugal foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, responsável pela avaliação e acreditação das instituições e cursos de ensino superior e, também, pelos procedimentos de garantia da qualidade do sistema de ensino. Esta Agência é responsável pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Portugal, 2009).

No Brasil, no período de 1995 a 2002, em relação à educação superior, os principais elementos criados estavam fundamentados em uma proposta de avaliação que seguia, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador, utilizando-se de mecanismos isolados de avaliação.

Em 1995 foi instituída a Lei nº. 9.131, regulamentada em 1996 por meio do Decreto nº. 2026, que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Um dos procedimentos de avaliação era o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, que vigorou de 1996 a 2003. O Provão foi considerado um instrumento indicador de eficácia dos cursos e das IES, embora utilizando somente os resultados do desempenho dos alunos. Isto é, por meio de uma prova de conhecimentos realizada pelos discentes, a Instituição de ensino superior recebia um conceito que variava de A a E, sendo o conceito A considerado o melhor e o conceito E o pior⁷. Esse Exame, realizado anualmente, tinha caráter obrigatório para todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, condicionando o recebimento dos diplomas à sua realização.

Junto com o Provão, era aplicado pelo INEP⁸, órgão responsável pelo Exame, um questionário socioeconômico e cultural. Em 1996, na primeira edição desse Exame, participaram os Cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. Posteriormente, a cada ano, foram adicionados novos cursos e, em 2003, o Provão chegou a envolver 26 áreas de conhecimento⁹.

O Provão acabou sendo considerado um marco na educação superior brasileira, apesar de todas as críticas que sofreu. O então Ministro da Educação dizia que

"O Provão é um divisor de águas: o descaso de antes e a universidade do futuro". As duas principais questões criticadas nesse instrumento foram: a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de rankings. Nesta circunstância, o *ranking* trazia as *melhores* e as *piores* IES, segundo esta metodologia. No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito *A* de uma determinada área significava um valor maior que um conceito *E* de outra. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não eram verdadeiros.

Não eram verdadeiros na medida em que os conceitos somente eram publicados de forma relativa. Na divulgação dos resultados do Provão de 2003, o INEP apresentou os resultados de forma relativa e absoluta com o objetivo de:

[...] (1) contribuir para desmistificar o significado dos conceitos relativos e (2) preservar aqueles cursos e instituições de qualidade - cursos e instituições que, sabidamente, não podem ter a sua qualidade aferida somente por um exame aplicado aos alunos. (Brasil, 2003, p. 8).

Nesse sentido, o relatório apresentou o equívoco pelo qual a educação superior brasileira vinha passando há oito anos: de considerar os conceitos obtidos pelos cursos como um único indicador institucional de qualidade. Conforme consta no *Resumo Técnico* (Brasil, 2003, p. 8).

[...] os resultados deste ano revelam que a nota 46,3 em Administração é *A*; já a nota 49,7 em Odontologia é *D*; 50,0 em Engenharia Civil é *A*; já 52,3 em Fonoaudiologia é *C*; 41,8 em Engenharia Elétrica é *B*; já 44,1 em Agronomia é *A*; 29,4 em Matemática é *A*; já em Pedagogia 32,0 é *D*; e assim por diante.

Em complementação ao Provão, visando atender ao Decreto já referido, foi instituído outro mecanismo denominado Avaliação das Condições de Oferta (ACO), cuja proposta era avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior. Ainda, havia a proposta de inserir o processo de avaliação das IES para credenciamento e credenciamento, no caso de instituições privadas.

Evidenciou-se ser o Provão o principal instrumento utilizado para a base de estruturação das políticas de avaliação da educação superior. Os demais instrumentos foram sendo desenvolvidos pontualmente e, fundamentalmente, para atender à legislação referente à autorização, ao reconhecimento, à renovação de reconhecimento de cursos de graduação e ao credenciamento e ao credenciamento de IES, ou seja, instrumentos voltados mais para o cumprimento do papel regulador do Estado (Polidori; Araújo; Barreyro, 2006).

Um elemento considerado nocivo à educação superior do país é sua expansão desordenada. A partir de 1996, ocorreu um grande crescimento, no que se refere à criação de novas vagas e de Instituições de Educação Superior. O número de IES aumentou de 894 em 1995 para 2.281 em 2007 e, neste mesmo período, o número de matrículas passou de 1.759.703 para 4.880.381.

A discussão não está somente no aumento do número de vagas e de IES no Brasil, mas também na ociosidade dessas vagas, fato verificado nas matrículas efetivadas; reflexo da realidade educacional brasileira. Ao contornar a ociosidade de vagas, pode-se melhorar o índice atual de indivíduos, entre 18 e 24 anos, que frequentam o ensino superior no Brasil, hoje, cerca de 13%¹⁰. Nessa perspectiva, a discussão está na forma como ocorre ou como ocorreu essa expansão, que privilegiou o mercado como grande regulador. Esse processo possibilitou a instalação de várias IES e cursos com baixa qualidade no país.

Em 1997, o Decreto nº. 2.207, que regulamentava o sistema federal de ensino, foi revogado pelo Decreto nº. 2.306, o qual criou novas figuras jurídicas para as Instituições de Educação Superior, o centro universitário e as faculdades integradas, buscando, com isso, a ampliação, a diversificação e a organização institucional do sistema de educação superior e, assim, compor o quadro com as universidades.

A Lei nº. 9.394/96 (LDBEN/96) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e, em 1998, a Resolução nº. 02 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) regulamentou a produção intelectual institucionalizada como marcador para fins de credenciamento de universidades. Esses dispositivos legais passaram a ser os principais documentos a regerem exigências para a existência de universidades.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº. 10.172/2001, e, neste mesmo ano, entrou em vigor o Decreto nº. 3860 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e de IES no Brasil. Na sequência, a antiga Avaliação de Condições de Oferta (ACO) passou a ser denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Essas foram as avaliações realizadas para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, como também credenciamento e credenciamento de IES.

Como complementação, e se utilizando da Lei nº. 9.394/96 (LDBEN/96), a Portaria nº. 1465/01 estabeleceu que a SESu¹¹ solicitaria ao INEP a realização de avaliação nas IES em processo de credenciamento.

Em relação à evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional, é possível considerar uma divisão em quatro ciclos, assim caracterizados.

Primeiro Ciclo (1983 a 1992)

Iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país, não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU e Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior - GERES).

Segundo Ciclo (1993 a 1995)

Denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB).

Terceiro Ciclo (1996 a 2003)

Denominado de implementação e consolidação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve ainda algumas Portarias que regulamentaram e organizaram a avaliação das IES.

Quarto Ciclo (2003 - atual)

Denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES¹², numa proposta de desenvolvimento de avaliação formativa, considerando as especificidades das IES do país (Felix, 2008; Fonseca, 2007).

Antes de abordar com maior detalhe o quarto ciclo do processo avaliativo no país, é importante discutir neste momento como vem ocorrendo a construção do conceito de qualidade na esfera da educação superior.

Embora a preocupação com a qualidade tenha estado sempre presente no ensino superior, só nas últimas décadas assumiu uma forma mais explícita e organizada em termos de sistemas nacionais de avaliação e que passou a ter um grande relevo, quer junto dos governos, quer junto da opinião pública.

Polidori (2001) evidencia que, apesar do uso corrente do termo *qualidade*, a literatura especializada referente à avaliação do ensino (básico, médio e superior) e de outros serviços públicos, ou às avaliações de empresas públicas e privadas, especificamente por meio de sistemas como o TQC, o TQM ou o ISO 9000, assume que *qualidade* é um conceito extremamente difícil de definir e que a sua definição depende muito de quem procede à sua avaliação e do contexto em que esta se efetua.

A questão da noção de qualidade depende do utilizador do termo e do contexto em que esse termo é usado. Vroeijenstijn (1995) afirma que, no que diz respeito ao ensino superior, um investigador considerará possivelmente que a qualidade de um curso está associada a um elevado grau de exigência académica, ao passo que um aluno olhará mais para os aspectos pedagógicos e para a possibilidade de emprego. Por seu lado, um empregador estará mais interessado na capacidade de o curso permitir ao aluno a execução das tarefas da empresa, do que com os aspectos académicos. É por esse motivo que Vroeijenstijn (1995), partindo da idéia de que a noção de qualidade pode ter um significado diferente para pessoas diferentes e de que a qualidade diz respeito a processos ou resultados, conclui que não se pode falar de *qualidade*, mas, sim, de *qualidades*.

Na esteira de conceituação de qualidade, Polidori (2001) refere ainda que na busca de um conceito objetivo de qualidade, acredita-se que algumas características da educação superior podem ser quantificadas, realizando avaliações comuns para diversos cursos ou instituições, resultando numa classificação em termos de qualidade. Esta forma avaliativa configura-se em indicadores de *performances*, utilizando-se informações como número de candidatos por vaga, número de alunos por docente, empregabilidade dos empregados entre outros.

Aceitando-se a possibilidade de se obter um conceito relativista de qualidade, esta é avaliada de acordo com a missão declarada do curso ou da instituição, sendo conhecida como a metodologia da adequação aos objetivos - *fitness to purpose* (El-Kawhas, 1993; Dill, 1996).

Aqui se parte da idéia de que pode haver instituições com missões diferentes, com níveis diversos de financiamento, com uma seleção de alunos diferente, pelo que a aplicação de uma metodologia objetiva é injusta pela sua falta de sensibilidade relativamente às diferenças de objetivos, tradições e posição social entre as instituições de ensino superior (Polidori, 2001).

Como consequência da análise do conceito de qualidade, outro elemento participa deste cenário, ou seja, a preocupação de saber se o que se designa de avaliação no campo da educação superior está de acordo ou se aproxima daquela qualidade que se quer buscar no seu desenvolvimento.

Neste sentido, discutir avaliação torna-se imprescindível neste momento. O termo avaliação vem sendo usado há muito tempo e em várias situações com o principal objetivo de verificar e medir aquele objeto ou serviço em questão.

Worthen (2004, p. 33) evidencia que a avaliação: "[...] é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou mérito, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios". Neste sentido, é possível considerar que toda avaliação tem objetivos e critérios que serão utilizados para contemplar o objeto a ser avaliado.

No âmbito educacional, a avaliação pode ser utilizada para melhorar ou ampliar a qualidade de um curso ou de uma instituição. Em relação a um curso, é importante saber quais são os seus pontos fracos e fortes, o que é necessário alterar, se o programa está atualizado, quais os níveis de repetições e abandonos, qual a inserção dos profissionais formados no mercado de trabalho. Em relação a uma instituição, pode proceder-se a uma avaliação parcial ou global (nos seus múltiplos aspetos de ensino, pesquisa, prestação de serviços e gestão), para se verificar o que é preciso transformar, tendo em vista a melhoria da qualidade das atividades.

A avaliação pode ser um processo voluntário iniciado por uma instituição com objetivo de marketing para demonstrar à sociedade que tem qualidade, demonstrar que seus programas de ensino são excelentes e que os profissionais formados têm uma grande aceitação no mercado de trabalho.

Ou ainda, a avaliação também pode ser usada pelos Ministérios visando obter critérios para a alocação de recursos, criar informações para o mercado, ou pressionar as universidades a atuarem de uma forma mais eficiente (Polidori, 2001).

As finalidades da avaliação são, portanto, muito diversas, e alguns dos objetivos são conflitantes. A questão a ser colocada é em que tipos de critérios são utilizados para avaliação (Amaral, 1995).

Na área da educação costuma-se considerar a existência de três tipos de avaliação: a diagnóstica, a somativa e a formativa. A diagnóstica localiza-se num espaço inicial, ou seja, busca levantar informações, considerações, pontos relevantes de

um cenário proposto. Normalmente, tem-se este levantamento que se caracteriza por um nível de informação superficial, para que o processo de avaliação seja concretizado, devendo ser contínuo. A avaliação somativa pode ser tratada como esta continuação a partir do uso de indicadores que têm a intenção de representar a realidade apresentada. Dias Sobrinho (2000) diz que a avaliação somativa sugere que os indicadores sejam componentes suficientes para a designação e a compreensão de uma realidade; menosprezando o caráter qualitativo e os aspectos subjetivos que podem estar estritamente relacionados com o que está sendo avaliado.

Para atender a este caráter qualitativo, a avaliação formativa apresenta-se de forma ampliada, enfatizando o desenvolvimento do processo como prioritário sobre seus resultados. Nesta situação, o produto tem um lugar de consequência, de resultado mesmo e não fica supervalorizado sobre o processo. Ainda, nesta abordagem, o elemento pedagógico possui um papel importante pois tem a proposta de desenvolver-se formas de aprendizado durante a sua execução.

Ainda, como complementação destes três tipos de avaliação apresentados, vem-se trabalhando com uma quarta forma, a avaliação emancipatória. Este tipo de avaliação tem como principal característica a participação efetiva de todos os segmentos que compreendem o cenário em questão (Leite, 2005). Se estivermos no ambiente de educação superior, consideram-se os docentes, os discentes, os técnico-administrativos e a gestão acadêmica. Esta avaliação também é conhecida como avaliação participativa.

Sabe-se que, na dinâmica da educação superior, temos três principais elementos que caracterizam sua realidade, e que as IES se deslocam para estes pontos dos vértices de um triângulo de acordo com suas características de gestão e principalmente, de acordo com o modelo de avaliação utilizado. Estes pontos são, de acordo com Clark (1983), o mercado, a oligarquia acadêmica e o estado. Este autor chama estes pontos de forças, e intitula de triângulo de coordenação. O que o autor enfatiza é que, de acordo, com as necessidades, os interesses ou as demandas, a força se desloca para um dos vértices do triângulo.

Considerando este quadro, Barnett (1992) diz que estas forças, que ele chama de sociais, terão um papel decisivo em relação aos métodos avaliativos escolhidos para o desenvolvimento de avaliação da qualidade desenvolvida na educação superior. Ou seja, de acordo com que lado do vértice esteja o maior peso, este irá decidir o tipo de avaliação que será desenvolvido. Se o peso localiza-se mais próximo à oligarquia acadêmica, o modelo proposto terá a ênfase de avaliação realizada por pares, se a força tender para o lado do mercado, teremos indicadores de qualidade que irão definir a qualidade proposta e se a força pesar para o lado do estado, ter-se-á procedimentos avaliativos que configuram um processo de controle e de regulação sobre o ensino ofertado.

Tomando como base o que foi apresentado, pode-se inferir que a construção do SINAES e sua implantação ocorreram numa proposta de desenvolvimento de uma avaliação emancipatória, estabelecendo o seu peso para a oligarquia acadêmica no sentido de considerá-la partícipe e com um papel decisório no processo. No entanto, na proposta de evoluir com o sistema, foram implantados dois indicadores

de qualidade que, do ponto de vista, sistêmico, está interferindo, de forma negativa, no desenvolvimento de uma educação superior de qualidade no país.

O SINAES: o quarto ciclo

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) começou a ser idealizado a partir da constituição da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), composta por representantes das IES, de membros do Ministério da Educação e da UNE. Essa proposta, em 2004, transformou-se em Lei (10.861/2004), instituindo o Sistema.

O objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país.

Os resultados da avaliação devem subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e recredenciamento de IES.

Sendo assim, o SINAES apresenta três grandes pilares: (1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos estudantes. Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES, por meio da autoavaliação institucional, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). O pilar três é atendido pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A coordenação e a supervisão do SINAES estão a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criada para atender a esta demanda, e o sistema é operacionalizado pelo INEP em conjunto com a SESu, SETEC¹³ e SEED¹⁴.

É importante ressaltar que o SINAES busca reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo.

O SINAES está em vigor desde 2004 e foi implantado como um processo completamente diferenciado daquele que vinha sendo realizado nos últimos oito anos no Brasil (1995-2002). O primeiro embate que o Sistema sofreu foi, justamente, a reação dos docentes da educação superior, principalmente devido à nova legislação que estava sendo apresentada pelo governo. Apesar de o Sistema ter sido criado a partir de uma Comissão bastante diversa (CEA), quando no momento da divulgação em grande escala para a comunidade acadêmica do país, as reações foram bastante adversas.

A proposta do SINAES compreende a necessidade das IES passarem por um ciclo completo de avaliação. Esse ciclo, como já mencionado, envolve os três pilares do Sistema, ou seja, a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes. No entanto, o ciclo desse Sistema não

pode ser considerado como uma dinâmica linear. Cada pilar compreende vários estágios e atuações que diferem de IES para IES. Este é um dos grandes princípios do SINAES: "respeitar as diferenças e as especificidades de cada IES".

Nesse sentido, o atual Sistema exigiu regulamentação complementar, por parte dos órgãos governamentais, para possibilitar o fechamento de cada ciclo avaliativo.

Em 2006, foi instituído o Decreto nº. 5.773 que trouxe uma nova organização do sistema de educação superior do país, principalmente no que se refere às funções de regulação, supervisão e avaliação desse sistema. Esse Decreto dividiu as IES em três categorias, conforme Art. 12: Faculdades; Centros Universitários; e Universidades, sendo que na primeira categoria incluem-se todas as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores que eram assim designados no Decreto nº. 3.860/2001, revogado na ocasião.

Várias alterações no Ministério da Educação geraram mudanças nos órgãos operacionais e regulatórios como o INEP, a SESu, a SETEC e a SEED. Também o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministério da Educação, foi envolvido nessas mudanças. Em 2005, tiveram início modificações na dinâmica dos processos avaliativos interferindo, inclusive, na concepção do Sistema.

Buscando Compreender a Dinâmica dos Processos...

A tendência mundial revela uma dinâmica apresentada em diversos países, destacando-se um modelo que demonstrava um controle excessivo por parte do Estado, que se modificou em um processo diferenciado no que diz respeito a quem deve regular a educação superior. O chamado Modelo de Controle Estatal (Neave e Vught, 1994) caracteriza-se por políticas, segundo as quais as IES são obrigadas a seguirem padrões preestabelecidos pelo governo. Neste modelo, é desenvolvido um controle detalhado de todos os aspectos relacionados com a educação superior e apoia-se no chamado Princípio da Homogeneidade Legal.

Este princípio caracteriza-se pelo fato de o Estado ser o principal empregador dos formados pelo ensino superior e, assumindo o princípio da igualdade de oportunidades dos cidadãos ao emprego público, tornava-se necessário que o tipo de formação ministrada nas diversas universidades do país fosse homogênea como forma de garantir aquela igualdade. Por esse motivo, o Estado definia centralmente a estrutura curricular dos cursos (conhecimento útil), a qual era uniforme para o mesmo curso em todo o país (homogeneidade legal). Ou seja, no modelo do controle pelo Estado são necessários extensos mecanismos de regulação e um controle *a priori* baseado na abundante publicação de leis, decretos, portarias, circulares e pareceres (Polidori, 2001).

Segundo estes autores, como consequência desse processo, e num contexto onde o ponto de referência organizacional da sociedade tradicional era o clã ou a aldeia, ou mesmo, uma região natural, o Princípio da Homogeneidade Legal constituiu um ponto de referência nacional num ambiente que tinha um Estado extrema-

mente centralizado e no qual somente aqueles que haviam obtido as suas qualificações numa universidade nacional é que poderiam aspirar a um emprego público.

Pode dizer-se que houve, de certo modo, uma conjugação dos interesses das instituições que ansiavam por uma maior capacidade de decidirem sobre as suas atividades, com os interesses dos governos que se confrontavam com a dificuldade crescente para gerir, com um mínimo de eficiência, um sistema cada vez mais massificado e complexo. Denominada de efeito de mercado, no sentido em que o surgimento de teorias neoliberais veio pressionar o poder político para este não intervir de forma tão determinada e intensa na gestão detalhada dos serviços públicos, essa conjugação de interesses incluiu, naturalmente, as instituições de ensino superior.

Assim, nas últimas décadas, este tipo de modelo entrou em crise por várias razões, tais como: pressões resultantes do aumento da demanda social, exigindo igualdade de oportunidades, conjugado com o interesse dos próprios Estados, baseado na teoria do capital humano (passagem do ensino de elite para o ensino de massa); progresso de um setor privado que veio substituir o setor público, quer como empregador principal quer como motor da modernização da sociedade; grande aumento da velocidade de transformação da ciência e da tecnologia; contradições no desempenho das funções das instituições¹⁵; desenvolvimento de teorias neoliberais ligadas a um conceito de maior eficácia do setor privado em relação ao setor público.

Como resultado dessas pressões houve a alteração do modelo de controle do Estado para um modelo mais flexível, denominado de modelo de supervisão estatal. Ou seja, o Estado concede autonomia às instituições, deixando de exercer uma função de controle detalhado *a priori*, para assumir funções de supervisão e de controle *a posteriori*.

Desenha-se, portanto, outro modelo: o de Supervisão Estatal, que resulta do reconhecimento por parte do Estado, da dificuldade e ineficiência do controle *a priori* de um sistema de educação superior que se massificou, que se tornou imensamente complexo e que está em constante mutação. A esse reconhecimento associou-se certa idéia de que algum elemento de competição "tipo mercado" levaria as instituições a terem um comportamento mais eficaz e a responderem melhor às demandas da sociedade (Neave e Vught, 1994). O fato de o empregador principal ter deixado de ser o Estado permitiu descartar este princípio (homogeneidade legal) que veio a ser substituído pelo do Estado Avaliativo. Este modelo de supervisão caracteriza-se por possuir uma baixa intervenção nas decisões diárias das instituições, pois estas possuem uma autonomia ampla, e o governo centra-se numa atividade de dirigir, supervisionar e avaliar as performances das instituições numa fase posterior (Amaral e Magalhães, 1999).

Importante evidenciar a interpretação distorcida deste fenómeno de controle estatal e supervisão estatal. Resultam nas diferentes interpretações do que significa um Estado Avaliador ou Estado Avaliativo¹⁶.

Na concepção cunhada por Neave e Vught (1994), o Estado Avaliador é aquele que permite às IES a utilização de sua autonomia para o seu gerenciamento e estabelecimento de metas desenvolvendo ações de várias ordens e, inclusi-

ve, as avaliativas. O modelo de supervisão baseia-se numa participação do Estado de uma maneira mais distante, propiciando o desenvolvimento das atividades das instituições de ensino superior de uma forma mais autônoma e liberta de regulamentos controladores.

Nesse sentido, o Estado proporciona um campo de experiências e de autoconhecimento rico e com condições de que as IES desenvolvam autogestão a partir de suas propostas institucionais e não a partir de uma demanda centralizadora, no caso, o Estado. Importante observar que o Estado não estaria se retirando do cenário, mas sim, proporcionando ações com uma maior autonomia de modo a permitir que o Estado faça o seu papel de regulador e não de controlador.

Assim, historicamente, a proposta do SINAES postula uma migração da prática de um Estado Controlador para um Estado Avaliador, no qual o governo se insere no contexto da avaliação, permitindo que as IES sejam as protagonistas de seus processos e busquem, em última instância, a melhoria da qualidade da educação superior.

A par de toda a dialética de um Estado Avaliador, traduzida na intenção do SINAES, as sucessivas alterações e inovações a que são submetidos os documentos e instrumentos que o sustentam não apenas desvirtuam a proposta, como distanciam o Sistema de sua sustentação legal.

Novas Determinações na Situação Atual

No ano de 2008, ocorreu a instalação de dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira. O primeiro deles, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008, veio a compor o cenário de uma forma díspar ao Sistema.

O CPC é formado por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, 30% da nota final; o ENADE, com atribuição de 40%; e o IDD¹⁷ com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, com peso de 38,9; e o regime de trabalho, com o peso de 23,8.

É importante observar que uma parte dessas informações é obtida a partir dos questionários preenchidos pelos alunos que participam do ENADE e a outra - a que diz respeito ao corpo docente - do Sistema de Cadastro dos Docentes que todas as IES são obrigadas a preencher.

É informado, ainda, que os cursos que obtiverem conceito um e dois nesta avaliação receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão de avaliação. Para os cursos com conceito três e quatro, a avaliação será opcional, e os cursos com conceito cinco terão suas portarias de renovação de reconhecimento geradas automaticamente pela SESu, SETEC e SEED, de acordo com a natureza do curso.

É possível perceber a distorção da composição desse indicador, se observadas algumas considerações. Primeiro, o SINAES é composto por três pilares,

sendo que um desses pilares é constituído pelo ENADE e, dentro da filosofia do Sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual de avaliação e, portanto, da própria legislação vigente.

Nesta estrutura, são obtidas informações do processo ENADE em cerca de 80%, tendo em vista que 40% são do ENADE; 30% do IDD, que é calculado a partir do ENADE, e parte dos insumos que compreendem os outros 30%, isto é, as informações referentes à infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos são obtidas por meio do questionário preenchido pelos alunos que participam do ENADE. Paradoxalmente, essas informações que subsidiam o referido processo avaliativo e sustentam o conceito final atribuído à instituição têm origem numa pesquisa realizada junto aos alunos selecionados para fazer o ENADE, os quais manifestam sua opinião a respeito da IES em que estudam, de seu processo de formação educacional e de sua condição socioeconômica.

Há um segundo indicador criado, intitulado de Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), instituído pela Portaria Normativa n. 12, de 5 de setembro de 2008. Esse indicador vem a consolidar as informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda, é informado que o cálculo deste Índice será divulgado anualmente pelo INEP, junto com os resultados do ENADE.

O IGC é calculado com base na média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos de Graduação (CPC), sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes (Inciso I) e na média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES e ponderadas com base no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondente (Inciso II). A Portaria evidencia, nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2º, que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) e que, nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do Inciso I. A Portaria diz que este índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Nesse contexto, observa-se um aumento da complexidade no cenário da educação superior brasileira já que, segundo o Censo 2007 (BRASIL, 2009), o país possui 2.281 IES, e dessas 183 são Universidades. De acordo com a legislação brasileira da educação superior, somente as Universidades têm como finalidade e missão oferecer à sociedade ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável; as demais IES (Faculdades e Centro universitários) devem oferecer um ensino superior de excelência, não possuindo a exigência de oferecer pós-graduação *stricto sensu*, isto é, mestrado e doutorado. Este é o elemento considerado no segundo momento de cálculo do IGC. Se existem somente 183

Universidades oferecendo mestrado e doutorado, significando 8,0% das IES, tem-se um indicador nacional que contempla uma fração numericamente pequena das instituições de educação superior.

Esses indicadores, CPC e IGC, buscam concentrar, num *único* momento, informações de um *único* pilar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento.

Preponderantemente, a partir da avaliação discente e de sua opinião a respeito da IES, consolida-se com base no CPC o índice geral de cursos - IGC, indicador principal que passa a ser ranqueado com o objetivo de avaliar e posicionar a instituição de ensino perante o mercado. Portanto, ao ranquear as instituições apenas pelo IGC, o INEP desconsidera os resultados da avaliação dos cursos de graduação e das avaliações dos processos de credenciamento e recredenciamento de IES, sendo que esses últimos integram a avaliação institucional.

Cabe ainda destacar que a importância atribuída pelo SINAES ao processo de autoavaliação realizado pelas IES é absolutamente relegada no momento da construção do IGC, não obstante também integre a avaliação institucional. Assim, o desempenho de uma instituição de ensino resume-se ao resultado obtido no ENADE, somado a opinião do aluno a respeito de alguns insumos, uma vez que os dados do Censo representam menos de 15% do CPC, e os demais processos de avaliação não são considerados em sua composição. Ratifica-se o exposto, na medida em que a composição do CPC e do IGC, derivado deste, não contempla as 10 dimensões do SINAES, tais como Responsabilidade Social, Comunicação, Gestão da IES e Sustentabilidade Financeira, considerando, apenas, a avaliação que o estudante faz da instituição.

Ressalta, ainda, que pela ação governamental os instrumentos de avaliação de cursos foram adequados para atender às demandas do processo avaliativo, com novas exigências e critérios que se consolidam em indicadores que ferem a legislação educacional - Brasil, 1996; Decreto nº 5.786/2006 - os quais deveriam contar com respaldo legal específico. Como exemplos:

1. O Núcleo de Docente Estruturante (NDE), estabelecido como indicador de qualidade em todos os instrumentos de avaliação de curso, não discrimina o status institucional, nem a autonomia universitária assegurada pela lei, uma vez que exigiria uma revisão no estatuto e regimento das IES para se adequar ao indicador;

2. A titulação que passou a ser exigida como mínima aceitável na avaliação do corpo docente para fins de reconhecimento de curso é de 33% dos docentes do curso com título de *stricto sensu*. Embora essa seja uma exigência legal para Universidades e Centros Universitários, e não restrita ao curso; este percentual é uma exigência mínima para a instituição. Quanto ao instrumento de renovação de reconhecimento de curso, em função do resultado do CPC (no caso de 1 ou 2), é exigido um mínimo de 50% do corpo docente do curso com titulação de *stricto sensu*;

3. O Índice Geral de Cursos - IGC, ao ser calculado anualmente, toma por referência os Conceitos Preliminares dos Cursos derivados do ENADE, portanto, utiliza apenas resultados parciais para divulgar um "índice geral institucional", objeto de ranqueamento;

4. O regime de trabalho do coordenador de curso ratifica uma incoerência dos instrumentos. Para efeito de reconhecimento de cursos, o regime de trabalho é atrelado a uma relação de horas de dedicação ao número de vagas do curso. No entanto, para fins de renovação de reconhecimento de cursos, independente do número de alunos, o coordenador deverá ter no mínimo 20h de dedicação ao curso;

5. O regime de trabalho do corpo docente, tratado como indicador imprescindível, apresenta exigências diferentes conforme o instrumento em questão. Para reconhecimento de curso tem-se como linha de corte, pelo menos, um terço dos docentes do curso em regime parcial ou integral. Já para renovação de reconhecimento de curso, o indicador mínimo corresponde a 10% dos docentes contratados em regime de tempo integral para o curso;

6. O número de alunos por turma em disciplinas passa a ser tratado como um indicador avaliativo do corpo docente no instrumento de reconhecimento de curso. Quanto ao número médio de disciplinas por professor, a linha de corte é de 70 alunos para um (1) professor, e a avaliação máxima 50/1disciplina. Quanto ao número médio de disciplinas por professor, a linha de corte revela um máximo de 3 e a avaliação máxima é caracterizada por número "inferior a 2" disciplinas por professores;

7. A pesquisa e a produção científica passam a ser uma obrigação do curso em todos os instrumentos de avaliação de curso, e não da instituição como prevê a legislação;

8. A bibliografia básica passa a ser indicador imprescindível, tendo diferentes linhas de corte associadas ao tipo de processo avaliativo e curso: na autorização dos bacharelados e licenciaturas é exigido um exemplar para cada 10 alunos como linha de corte 3, o que se repete no reconhecimento do curso; mas na renovação de reconhecimento, no caso de CPC inferior a 3, a linha de corte corresponde a um (1) exemplar para cada oito alunos;

9. A bibliografia complementar como indicador de avaliação tem alterações conforme o tipo de instrumento. No reconhecimento de curso são exigidas como linha de corte cinco bibliografias referidas nos programas das disciplinas, enquanto na renovação de reconhecimento este indicador é genérico;

10. Os laboratórios especializados e suas estruturas passam a ser imprescindíveis e são objetos de avaliação subjetiva nos instrumentos de avaliação de curso.

É importante observar que esses exemplos referem-se aos instrumentos de avaliação dos cursos de bacharelado, de licenciatura e de tecnologia, havendo ainda diferenças substanciais quando se trata dos cursos de medicina e de direito, além do instrumento de avaliação institucional externo.

Assim sendo, os indicadores criados para efeito de instrumentos de avaliação deveriam contar com uma sustentação legal, caso contrário podem servir à geração de políticas educacionais equivocadas da educação superior, o que demonstra o exercício do Estado controlador, a partir do poder discricionário do Ministério da Educação.

Há a impressão de que após a divulgação das orientações e das determinações algo foi esquecido. Entretanto, a informação é divulgada à comunidade

acadêmica, a qual passa a ter de adaptar sua realidade ao novo padrão de qualidade, que pode ser sucedido, a qualquer momento, por outro indicador lançado no âmbito da avaliação da educação superior. Portanto, a academia necessita interpretar e decodificar a subjetividade associada ao processo avaliativo a partir de informações constantes no *site*.

Reforçam o exposto, as instruções emanadas pelo Ministério da Educação para preenchimento dos instrumentos de avaliação externa e de renovação de reconhecimento divulgado, que estabelece uma escala de um a cinco (escala do SINAES), em que o conceito 1 significa "Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro *Muito Aquém* do que expressa o referencial mínimo de qualidade" e o conceito cinco significa "Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro *Muito Além* do que expressa o referencial mínimo de qualidade". Todavia, o que significa "*muito além*" e "*muito aquém*" e, ainda, qual o significado ou mensuração para "referencial mínimo de qualidade"? Onde estão estabelecidos esses critérios? As expressões "muito além" e "muito aquém" estão *muito além* da possibilidade de estabelecer um juízo de valor às questões que estão sendo abordadas. Portanto, a exemplo dos outros instrumentos de avaliação, percebe-se e se ratifica a subjetividade do processo no uso excessivo de advérbios e adjetivos, fragilizando, consideravelmente, a composição final do conceito do processo avaliativo.

Em uma avaliação formativa¹⁸, o produto passa a ser apenas um componente do complexo processo da avaliação. Está direcionado à melhoria do objeto e à transformação da realidade e do contexto em que este se encontra. O processo metodológico deste modelo de avaliação se manifesta via produção constante de juízos de valor do avaliador, a respeito do que está sendo avaliado (Dias Sobrinho, 2000). Logo, esses juízos de valor têm a intenção de transformação. A sua preocupação está no desenvolvimento da avaliação e não no resultado produzido.

Ainda, para Ribeiro e Costa (2002), a avaliação institucional¹⁹ parte de uma construção coletiva de questionamentos e hipóteses. É uma resposta ao desejo de ruptura das "mesmices", colocando em movimento, estudos, análises, reflexões e juízo de valor que tenham força de transformação na qualidade da instituição e no seu contexto, na melhoria de processos e das relações psicossociais.

Nesse sentido, a avaliação institucional usa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos, e dos professores entre outros com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição (Polidori et al., 2008).

Tal perspectiva leva a um questionamento sobre o papel que o Estado vem desenvolvendo em relação aos processos de avaliação, supervisão e regulação, sobretudo quando prioriza o estabelecimento de uma análise única, no caso o ENADE, para definir a qualidade das IES. Na situação atual, está sendo desconsiderada, completamente, a proposta sistêmica do SINAES e ainda, as ações estão permitindo a instalação de ranqueamento das IES. Portanto, não obstante os inúmeros instrumentos desenvolvidos e disponibilizados pelo Ministério da Edu-

cação, somados ao rigor dos indicadores de qualidade que foram incorporados, a avaliação final da instituição se restringe a um índice que deriva do desempenho do estudante numa prova (ENADE) e da sua percepção em relação à IES.

Considerações Finais

O exercício da crítica, que conduz a um pensar ou a um refletir a respeito dos papéis do Estado e de Governo, sobretudo no exercício da regulação, da supervisão e da avaliação, requer encaminhamentos específicos. Assim, torna-se indispensável resgatar algumas considerações, de modo a ratificar o exposto, tais como:

1. A participação democrática e a transparência na elaboração dos instrumentos de avaliação;
2. A construção de indicadores sem o devido respaldo legal;
3. O evidente desrespeito à lei do SINAES e
4. A percepção da manutenção do Estado Controlador em detrimento do Estado Supervisor.

Tais considerações dificultam o desenvolvimento do processo de avaliação formativa, evidenciando a retomada de processos de punição e prevenção como forma de avaliação, abandonando qualquer modo de aprendizado que possa derivar do processo avaliativo e da construção de indicadores de qualidade da educação.

A prática democrática pressupõe maior participação e envolvimento institucional, como um direito e evidência da legitimação dos processos associados sendo que, neste mister, há que se observar a necessidade de maior envolvimento e discussão dos instrumentos propostos pelo Ministério da Educação, no que tange à definição e à aplicação final dos mesmos. O envolvimento e o comprometimento da sociedade civil organizada, tanto no processo de discussão, revisão e elaboração dos instrumentos institucionais quanto na sua aplicação, revelam uma exigência indispensável ao processo, sobretudo quando a simples prática da reelaboração unilateral dos mesmos evidenciaria uma prática análoga à constatada. Nesse sentido, revela-se a diferença existente entre a prática da divulgação como algo distinto da transparência do desenvolvimento dos processos. A prática revela, por parte do Ministério da Educação, apenas a divulgação da finalização dos processos, não havendo transparência em sua construção e consecução.

O quadro eivado da análise realizada enseja preocupação e posicionamento institucionais efetivos, pois, em última instância, é questionável que, indicadores de qualidade e critérios sejam desenvolvidos rigorosamente sem conformidade com a legislação vigente, inviabilizando a correta definição e consolidação de políticas de avaliação da educação superior.

Reflete-se, assim, um distanciamento da prática do Estado Avaliativo em benefício de um Estado Controlador, considerando que o desenvolvimento das ações avaliativas que ensejam um elevado grau de determinismo sobre o cotidiano das IES, impede a prática da sua autonomia.

Em que pese as considerações apresentadas, é imprescindível enfatizar a importância e a necessidade da avaliação institucional e de curso como forma de melhoria da qualidade da educação superior e reforço do exercício de regulação em um Estado democrático.

Entretanto, somente a demanda por alterações específicas e efetivas, na busca de resgatar o maior envolvimento e uma maior participação da comunidade acadêmica, permitirá a identificação do real perfil qualitativo das Instituições de Educação Superior, independente de ranqueamentos que venham a ensinar a parcialidade do processo avaliativo.

O cenário da educação superior apresentado demonstra que na perspectiva do triângulo de coordenação de Clark (1983) em que há as três forças sociais (Barnett, 1992) atuando, no modelo atual do sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira, o estado está apresentando-se como o definidor das políticas públicas da educação superior sem uma participação efetiva da academia e, nem mesmo, do mercado. Configura-se num modelo de controle estatal rígido desconsiderando a participação dos demais atores que compõem a educação superior no país.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

1. Elaboram relatórios mundiais sobre a educação.
2. Possuem o Centro para a Investigação e a Inovação no Ensino (CERI) e desenvolvem vários projetos sendo um deles o Indicadores Nacionais de Ensino (INES). Publicam anualmente, a partir de 1992, *Education at a Glance/Regards sur l'éducation*.
3. Elaboram relatórios mundiais sobre a educação.
4. Deve notar-se, no entanto, que algumas organizações financiadoras como o Banco Mundial também produzem estudos que ultrapassam largamente o âmbito de um só país. De igual modo, também organizações, como, por exemplo, a OCDE, produzem estudos de âmbito restrito a um só país, de que são exemplos os exames das políticas nacionais de ensino.
5. Ressalta-se que a avaliação do sistema educativo já estava contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, através do Capítulo VII, art.49º.
6. Lei n.º38 de 21 de Novembro de 1994.
7. Nestes conceitos, o A correspondia a 12% das melhores marcas obtidas, o B a 18%, o C a 40%, o D a 18% e o E a 12% das piores marcas.
8. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
9. Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

10. Nos países da OCDE, essa porcentagem é, em média, de 30%. No Japão (90%), na Bélgica (80%), na França (79%), em Portugal (66%), na República Checa (63%), na Hungria (62%), na Suécia (61%), na Coreia do Sul (60%), na Grécia (56%) e na Nova Zelândia (50%). (OCDE, 2007).
11. SESu- Secretaria da Educação Superior.
12. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
13. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
14. Secretaria de Educação a Distância.
15. Santos (1997) afirma que a universidade tem sofrido três crises: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. E, neste sentido, ele acredita que a crise da hegemonia instala-se na incapacidade de desempenhar plenamente as funções contraditórias, levando os grupos sociais ou o Estado a buscarem outros meios alternativos para alcançar os seus objetivos.
16. A partir deste momento utilizar-se-á a expressão Estado Avaliador.
17. O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso, e representa quanto cada curso se destaca da média. O curso pode ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, baseando-se no perfil de seus estudantes.
18. Desenvolver uma avaliação formativa é a proposta do SINAES.
19. Avaliação esperada de ser desenvolvida no contexto e na complementaridade do SINAES.

Referências

- AMARAL, Alberto. Starting a National Quality System: the portuguese experience. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ASSESSING QUALITY IN HIGHER EDUCATION, 7, Finlândia. Tampere, 1995. **Annais da 11th International Conference on Assessing Quality in Higher**. Tampere: Universidade de Helsinki Editora, 1995. P. 01-60.
- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, Antonio. **On Markets, Autonomy and Regulation**: the janus head revisited. Portugal: Cipes, 1999.
- BARNETT, Ronald. **Improving Higher Education**: total quality care, SRHE/Open University: Buckingham, 1992.
- BRASIL, Decreto n. 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 10 mai 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5786, de 24 de maio de 2006. **Dispõe Sobre os Centros Universitários e dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2006b.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 mar 1996a. Seção 2, p. 36.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 3-4, 20 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 12, de 5 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)**. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008. **Regulamenta a Aplicação do Conceito Preliminar de Cursos Superiores, Para fins dos Processos de Renovação de Reconhecimento Respectivos, no Âmbito do Ciclo Avaliativo do SINAES**: instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília, DF: INEP. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 02, de 07 de abril de 1998. **Estabelece Indicadores Para Comprovar a Produção Intelectual Institucionalizada, Para Fins de Credenciamento**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília, DF: INEP, ago 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**: bacharelado e licenciatura. Brasília, DF: INEP, dez. 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, DF: INEP, out 2008e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**: cálculo do conceito preliminar de cursos de graduação. Brasília, DF: INEP, 2008f.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**: cálculo do índice geral de cursos. Brasília, DF: INEP, 2008g.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Exame Nacional de Cursos**. Brasília, DF, INEP, 2003.

CLARK, Burton R. Governing the Higher Education System. In: AUTOR. **The Structure and Governance of Higher Education**. Guilford, Society for Research into Higher Education, 1983. P. 21.

CLARK, Burton R. **The Higher Education System**: academic organization in cross national perspective. Berkeley, USA: University of California Press, 1983.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. Gestão e Garantia da Qualidade no Ensino Europeu: métodos e mecanismo. Local de Publicação: Editor, 1993. (Estudos, Educação, Formação e Juventude, n. 1).

Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas. Repensar o Ensino Superior - A Lei de Autonomia das Universidades - II, Outubro de 1996.

CUSIN, Michel. Avaliação de Universidades: o caso Francês. **Boletim da Universidade do Porto**, Porto, n. 1, p. 28-35, 1993.

DALE, Roger. **Towards an Analysis of the Effects of Globalisation on Education**. Auckland: Universidade of Auckland, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 89-109.

DILL, David. et al. Accreditation & Academic Quality Assurance: can we get there from here?, **Change**, Madison, v. 1, n. 1, p. 1-20, sep./oct. 1996.

EL-KHAWAS, E. Accreditation and Evaluation: reciprocity and exchange In: CONFERENCE ON FRAMEWORKS FOR EUROPEAN QUALITY ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION, Copenhagen, 1993. Accreditation and Evaluation: reciprocity and exchange. Copenhagen: Spring International Handbooks of Education Editora, 1993. P. 23-37.

FELIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos Modelos de Universidade Pelos Formatos de Avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FONSECA, Denise Grosso da Fonseca. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos Processos Avaliativos Internos do Curso de Educação Física do IPA**. São Leopoldo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) -. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

INGRAM, D.J.E. A Avaliação do Ensino Superior no Reino Unido. **Boletim da Universidade do Porto**, Porto, n. 3, ano 17, p. 11-15, 1993.

Leite, Denise. Avaliação Institucional Participativa e a Universidade Socialmente Empreendedora. **Avaliação**: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 10, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ECONÔMICA E DESENVOLVIMENTO (OCDE) **Education at a Glance 2007**. Disponível em: < www.ocde.org.br>. Acesso em: 06 jun. 2008.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação do Ensino Superior**: uma visão e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. Porto, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2001.

POLIDORI, Marlis Morosini, ARAUJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini et al. Um olhar Sobre a Avaliação num Contexto Multidisciplinar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (7. : 2008 jun. 22-25 : Itajaí (SC)). **Pesquisa em Educação e Inserção Social** [recurso eletrônico]. Itajaí (SC): [UNIVALI], 2008. 1 CD-ROM, [s.p.].

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior**: curadores designam conselho de administração. Disponível em: <www.mctes.pt>. Acesso em: 28 dez. 2009.

RIBEIRO, Célia Maria; COSTA, Eula Maria de Melo. Avaliação Institucional: o desenvolvimento humano enquanto percurso e destino. **Avaliação**: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 7, n. 4, p. 165-175, dez. 2002.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6 Porto: Afrontamento, 1997.

Utrecht, B.V. **Revisão por Pares e Indicadores de Performances**: avaliação da qualidade na educação superior inglesa e holandesa. Holanda. Universidade de Utrecht, 1990.

Vroeijenstijn, A.I. **Improvement and Accountability**: navigating between scylla and charybdis. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1995.

WORTEN; B.R., SANDERS, J.R., FITZPATRICK, J.L. O Objetivo, os Usos e as Distinções Conceituais Básicos da Avaliação. In: WORTEN; B.R., SANDERS, J.R., FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente; 2004. P. 33-58.

Marlis Morosini Polidori é doutora em Educação e professora/pesquisadora do Centro Universitário Metodista IPA na área da Avaliação.

E-mail: marlis.polidori@metodistasul.edu.br

Ana Maria de Mattos Retzl é Pró-Reitora de Graduação e Extensão da Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO. É Professora aposentada da UFSC, tendo atuado na graduação e na pós-graduação. Dedicar-se, atualmente, à gestão do ensino superior e a estudos sobre avaliação institucional e de curso.

E-mail: anamariamr@newsite.com.br

Mário César Barreto Moraes é bacharel em Administração e em Engenharia Civil, doutor em Engenharia e diretor geral do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: mcbmstrategos@gmail.com

Maria Cristina Lima de Castro - *in memoriam*.



Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação

Gilcilene Dias da Costa

RESUMO – Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação. Este artigo tem como objetivo afirmar a arte como fenômeno estético e motor da criação do *novo* na educação. Em seu conjunto, o texto expressa as ideias que moveram a realização de uma atividade de experimentação artística, de caráter ensaístico e conceitual, que conjugou os elementos da arte com as teorizações pós-críticas do currículo. Os aportes teóricos pautados no pensamento estético-filosófico de Nietzsche e Deleuze embasaram a ideia de um *espírito artístico* na educação avesso à rigidez tradicional das formas de aprender, ensinar, avaliar. A opção metodológica por práticas pedagógicas de experimentação artística culminou na construção performática de um *Curriculararte* gestado na confluência da arte com o currículo, dimensão corpórea que liga *saber* e *sabor*, arte antropofágica movida pelo desejo de criação do novo na educação.

Palavras-chave: **Currículo. Arte. Experimentação. Criação.**

ABSTRACT – Curriculararte: post-critical experimentation in education. This paper's objective is to defend art as an esthetic phenomenon and as an engine for innovation in education. The text, expresses the ideas that led to the realization of artistic experimentation activity of essayistic character and conceptual, that combined art elements with post-critical curricular theories. The theoretical contributions of the esthetic-philosophical thought of Nietzsche and Deleuze have favored the idea of an *artistic spirit* in education contrary to the inflexibility of traditional forms of learning, teaching and evaluating. The methodological choice of teaching practices based on artistic experimentation culminated in the performative construction of *Curriculararte*, created through the confluence of art with the curriculum, a corporal dimension linking *knowledge* and *flavor*, anthropophagic art inspired by the desire to create something new in education.

Keywords: **Curriculum. Art. Experimentation. Creation.**

Saber e Sabor

Tem se tornado um lugar comum na educação protestar contra as formas tradicionais de ensinar e de avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos, sob a alegação de que os processos pedagógicos escolares estão cada vez mais desprovidos de vida e de arte, mergulhados que estão no fazer *tarefeiro* de todo dia. Não obstante, a cena tende a se repetir: professores limitados a reproduzir antigos métodos de ensino e avaliação (tais como a reprodução mecânica de roteiros, planos de aula, mimeógrafos sem vida e sem inovação); alunos e crianças, desde bem cedo, apartados de seu espírito artístico, alegre, curioso, inventivo são conduzidos para a rigidez do cumprimento do dever, de tarefas e horários desprezíveis.

Definitivamente, a contar pelos moldes tradicionais com que a escola moderna costuma ensinar, é muito provável que no interior de seus muros se petrifique uma educação sem apetites, desejos e sonhos, sendo possível que ela própria se converta em apatia e inércia de ensinar e aprender, onde professores e alunos são impelidos a se reunirem em torno de um trabalho *tarefeiro* e sem sabor, restrito a alguma finalidade mercadológica no presente ou no futuro.

Na tentativa de saltar para fora desses *sulcos costumeiros* da educação – para falar numa linguagem deleuziana – e desse quadro reativo de queixas, desânimos e descontentamentos frente à educação de nossos dias, pomos-nos a fabular uma zona de enfrentamento no plano de uma contraeducação, chamando para o combate esse universo reativo de saberes e de práticas cristalizadas que assombram a educação.

O confronto entre o *velho* e o *novo* de uma tradição exige o empreendimento de novas táticas e estratégias de ação, bem como a utilização de outras armas distintas das habitualmente utilizadas pelo inimigo opositor, e, sobretudo exige, mais do que num sonho, uma postura de *passar ao ataque* – para falar numa linguagem nietzschiana – e combater o pessimismo da vontade com as armas da criação. Eis o desafio dessa contraeducação: realizar um trabalho de natureza artística inspirado no pensamento filosófico de Nietzsche e Deleuze, tentando articular, de modo visceral, *arte e currículo*, ficção e criação, saber e sabor, desejo de aprender e potência de saber.

Nesse sentido, o texto expressa a experimentação de um pensar artístico, de caráter ensaístico e conceitual, relacionado ao campo do currículo, com o propósito de articular as teorizações pós-críticas do currículo à perspectiva da arte em sua dimensão estético-criadora, a partir das contribuições de Nietzsche e Deleuze. A ideia consiste em afirmar não a presença da arte como componente curricular dos programas escolares (o que comumente ocorre nas políticas de educação e de currículo em geral), por considerar que essa reivindicação subordina a perspectiva da arte, melhor dizendo, a *independência* da arte como *variável* da relação à mera utilização de estratégias pedagógicas no campo da educação. De modo contrário a essa busca utilitária pelo fazer artístico, a ideia

consiste em articular as variáveis *currículo* e *arte*, mantendo, ao mesmo tempo, a sua independência e a inseparabilidade necessárias para a composição de novos agenciamentos artísticos na educação. Nessa composição, currículo e arte irão formar os “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (Deleuze; Guatarri, 1997, p. 35) que farão ressoar as vozes desejantes por *um* currículo e por *outra* educação.

Isso posto, cabe interrogar: Como requerer a arte como *presença* ou *espírito vivo* na educação sem incorrer na forte tendência à “utilidade” pedagógica ou à “reprodutibilidade” técnica de seus conceitos? Como ensaiar a perspectiva da arte em seus “blocos de sensações” (Deleuze; Guattari, 1997) sem, contudo, formatá-la ou limitá-la ao modelo disciplinar de estruturação curricular de ensino e avaliação? Como relacionar as diferentes linguagens e expressões em arte (plástica, visual, corporal, musical, teatral, poética, etc.) aos processos de construção de currículos e saberes no campo da educação? Como potencializar uma “Pesquisa do Acontecimento” (Corazza, 2007b) em educação, a partir do cruzamento entre os componentes conceituais das teorizações pós-críticas do currículo e os blocos de sensações no domínio da arte? Como articular a dimensão estético-criadora da arte aos domínios sedimentados da educação, de modo a embaralhar os códigos curriculares e implodir a ponte que leva à homogeneização do gosto estético numa sociedade onde impera a forte tendência à padronização dos modos de vida?

Face aos desafios levantados, o caminho se mostra desafiador. O movimento consiste em desenvolver um trabalho de experimentação artística no campo do currículo pautado na perspectiva da arte como *presença* ou *espírito vivo* capaz de desestabilizar a própria educação. Trata-se de um trabalho que se inscreve no avesso dos antigos modelos de ensino-aprendizagem e das concepções de currículo assentadas na rigidez tradicional das formas de ensinar e avaliar. O dinamismo criador desse pensar necessita, pois, de mãos artesãs e de ideias inventivas, tal a estética filosófica de Nietzsche e Deleuze em suas sedutoras rajadas de criação: Movimentos de uma singularidade estética impulsionados pela “fisiologia da arte” nietzschiana e pelos “blocos de sensações” deleuzianos, em inseparável relação. Arte apolínea e dionisíaca, impulsos artísticos conjugados em favor da vida e da criação. Arte experimental, performática, vibratória. Agenciamentos coletivos conjugados a blocos de sensações. Atravessamentos que passam entre o sensível e o imperceptível, entre o vivido e o vivível de *um* currículo. Ousadia de pensar e de viver a educação semelhante ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, isto é, como pura indeterminação.

Saber e sabor. Combinação imanente dos elementos heterogêneos do currículo e da arte para formar o novo desse *um* currículo. Isto tudo orientado por alguma *Sapientia* no seu fazer: “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (Barthes, 2004, p. 47). *Leçon* nos ensina que, para viver de novo, a educação necessita esquecer a historicidade do corpo e a finitude do tempo para lançar-se na infinitude do tempo *áion* – tempo sempre jovem – “serenojovialidade” (como a descrita por Nietzsche nos antigos gregos) – de onde se volta frequentemente *renascido* ao fazer-se novo de novo.

O método de construção desse agenciamento se faz pelo modo pergunta-problema (apetite, desejo) e não pelo modo resposta-solução (ingestão compulsiva das formas), e logo é o próprio método que se converte em um modo peculiar de fazer pesquisa combinando *saber e sabor*. Para esse pesquisar, mais vale um pensamento perplexo do que um pensamento apaziguado, um pensamento faminto do que um pensamento saciado. Importante é não desperdiçar a força de ter fome com o comer indigesto ou sem apetite; não fazer da força viva que é o desejo uma preocupação grosseiramente digestiva em prol de si mesmo. Ensinaamentos de uma educação antropofágica em favor da vida e da criação.

Nietzsche, com sua “arte da ruminação”, nos ensina a espreitar os pensamentos e as ações e, junto deles, seus atos de bravura e coragem, de fraqueza e lassidão: “Ruminando, eu me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, as dez vitórias sobre mim mesmo?” (Nietzsche, 2000, p. 55). Por meio dessa arte, opera-se uma substancial transmutação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida (alimento para o corpo e para o espírito). Arte da devoração de tipo novo: “arte trágica” a ser cultivada como “arte de si”: ao mesmo tempo, morte e renascimento, criação e destruição. Arte em cuja sabedoria não se faz senão por desejo e rebeldia, e para a qual o importante é juntar o desejo com a rebeldia, manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação, romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas pode vir a nascer dessa inusitada agitação.

Educação antropofágica. Uma educação de tipo novo, gestada por um exercício radical do desejo – desejo de aprender, potência de saber. Atitude transgressora da vida que torna manifesta à luz do dia o desejo mais audacioso da condição humana – a devoração. Educação como apetite renovado pela vida: *criação-alegre e destruição-alegre* dos valores que regem a educação. Educação ritualisticamente pautada no pressuposto primitivo da devoração: currículos e programas, conteúdos e objetivos, a fala doura e especializada devorada ao sabor do desejo; antigos territórios de caça do currículo deslocados ou mesmo desterritorializados numa espécie de geografia paradoxal. *Saber e sabor* de uma arte primitiva que é pura criação. Arte antropofágica ao modo tupiniquim: sentir fome pelo que não é seu, devorar outrem e seus possíveis transmutando-os no que é seu. Devoração como desejo, apetite, ímpeto, rebeldia. Deglutição como gosto, sofisticação do paladar, transmutação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida.

Apolíneo e Dionisíaco – Forças Artísticas de um Currículo

Nietzsche, pensador-artista, nos chega como aquele que intensificou a sua arte em um modo singular de fazer filosofia, primando pela liberação das forças do pensamento em suas vertigens de criação. Sua escrita subverte as formas argumentativas ou convencionais da clássica filosofia por sua *marca* ou *estilo*

novo de pensar e escrever por meio de aforismos, máximas, metáforas, sátiras, ditirambos, enfim, uma nova lira. Por certo, a filosofia de Nietzsche deveria cantar – e talvez não falar – pois é uma *nova alma* que ela canta; é um espírito artístico ou um canto de dança aquilo que sai da boca de Zarathustra, seu eterno inspirador.

A perspectiva nietzschiana da arte como fenômeno estético e *justificação* plena do mundo e da vida desencadeou uma “fisiologia da arte” entendida como manifestação corpórea e imanente do fenômeno estético, e solapou os “desprezadores do corpo”, os que crêem em esperanças ultra-terrenas. Para Nietzsche, somente a arte configura o caminho que torna, ao mesmo tempo, a vida e o mundo justificáveis. Nas palavras do filósofo: “*só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente*” (Nietzsche, 1999, p. 47).

No tocante ao fenômeno do *apolíneo* e do *dionisiaco* na filosofia de Nietzsche, talvez o ponto de interrogação do filósofo esteja no questionamento do “valor da existência” que os gregos atribuíam ao sentido do trágico como *necessidade*. Isto porque, entre os gregos da melhor época, o mito *trágico* sempre teve uma natureza ambígua, expressando não apenas a busca por um “anseio de beleza” como também a busca por um “anseio do feio” em que o limite entre ambos não ficava estabelecido. Dentre os vários questionamentos sobre o “valor” do trágico para os gregos, Nietzsche interrogou: “Será o pessimismo *necessariamente* o signo do declínio, da ruína, do fracasso, dos instintos cansados e debilitados?” (Nietzsche, 1999, p. 14) – isto, para a hipótese de o trágico ter nascido por força de um pessimismo da vontade. Por outro lado, o filósofo continua a interrogar, numa segunda hipótese, sobre se o trágico teria nascido de “uma propensão intelectual para o duro, o horrendo, o mal, o problemático da existência, devido ao bem-estar, a uma transbordante saúde, a uma *plenitude* da existência?” (Nietzsche, 1999, p. 14).

Aquilo que certamente intrigou Nietzsche em sua busca pelo “valor” do trágico entre os antigos gregos, ainda hoje permanece incompreensível para nós, a saber: O que vem a ser o descomunal “fenômeno dionisiaco” e aquilo dele nascida, a tragédia? Do fundo obscuro dessa inquietação, pode-se extrair não um dualismo ou radical separação entre o *apolíneo* e o *dionisiaco* na obra de Nietzsche, muito menos uma reivindicação de primazia de um sobre o outro, mas sim, uma duplicidade das forças artísticas que engendram o aparecimento da arte como fenômeno estético em todos os tempos. Aos deuses da arte – Apolo e Dionísio – vinculam-se os impulsos artísticos de toda a natureza, conjugados em misteriosa fusão, sendo o *apolíneo* a arte do figurador plástico (a bela forma), e o *dionisiaco*, a arte não figurada da música (a embriaguez). Ora esses impulsos caminham em discórdia declarada ora em incitação mútua, engendrando sempre novas produções. Juntos eles irão compor o que Nietzsche chamou de “Uno-Primordial”, ou seja, um tipo de “harmonia universal” que não apenas unifica, concilia ou funde os impulsos um ao outro, mas os torna *um só*, em misteriosa fusão, “e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisiaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática” (Nietzsche, 1999, p. 27).

Seria esse o movimento de singularidade existencial das forças artísticas da natureza, e também do próprio homem, momento em que o artista e sua arte são revelados pelo frêmito da embriaguez que habita a própria arte: “Cantando

e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares” (Nietzsche, 1999, p. 31). E eis o momento em que o homem, esse ser de existência duvidosa, torna a sua vida e o mundo *plenamente* necessários:

De seus gestos fala o encantamento. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte (Nietzsche, 1999, p. 31).

A união primordial do apolíneo e do dionisíaco é decorrente de um fenômeno segundo o qual as forças artísticas da natureza não podem manifestar-se em presença ou espírito: Apolo, o deus plástico, o deus onírico e também da medida e da bela forma, não pode viver sem Dionísio, o deus da música, da desmedida, da embriaguez, sob pena de, pela separação, ver-se decretada a morte da obra-de-arte. Isto porque, a *obra de arte*, o impulso apolíneo, só pode manifestar-se pelo *frêmito da embriaguez*, o impulso dionisíaco; por sua vez, a embriaguez dionisíaca só atinge a sua manifestação de fenômeno artístico por meio da arte apolínea. Trata-se, portanto, de uma misteriosa fusão que reúne os impulsos artísticos contrários da natureza em conflituosa relação.

Se, como em tempos antigos, o fenômeno dionisíaco continua inteiramente desconhecido e inimaginável para nós, a questão a ser considerada é: como *transfigurar a aparência* ou a *bela forma* do currículo por meio da *embriaguez* dionisíaca, do espírito artístico, sem, contudo, estagnar o momento da criação frente à tendência “utilitária” do fazer pedagógico? Ainda com Nietzsche, arriscamos (quicá) uma resposta: talvez o procedimento consista em ver o currículo com a ótica do artista, e a arte, com a da vida. Imprimir uma força de apresentação ao currículo, vindo a não mais conciliá-lo com o mundo da representação. Numa palavra, o risco consiste em perceber a emergência da Arte como *acontecimento*, pura manifestação, devir.

Tal pode ser a perspectiva da arte na educação: criar as condições de possibilidade para o surgimento do *novo* (mesmo que as rotas para isto sejam desconhecidas). Dar vazão ao desejo como uma flecha do anseio lançada à vertigem da criação. Arriscar viver uma experimentação artística em seu próprio risco e criação. Arte como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita do *novo* de um currículo. Arte como estética existencial, *espírito artístico*, desejo ou força que reúne “sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós” (Nietzsche, 2001, p. 13). Arte como cultivo da sensibilidade estética (corpo e espírito), aprimoramento dos sentidos, das ações, do pensamento, por meio de novas experimentações. Arte como dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, experimentação que propicia o transbordamento do ser e eleva o instante da criação à sua eternidade. Arte por meio da qual nos tornamos livres – *espíritos livres* – e como tais já não podemos agir de outro modo senão por um rigor e um questionamento radicais de nós mesmos. Arte que é também uma enfermidade e uma saúde – a convalescença – de onde “voltamos

renascidos, de pele mudada” (Nietzsche, 2001, p. 14), isto é, mais suscetíveis à alegria da criação. Arte que significa, enfim, deixar às margens o aprendido para arriscar viver no risco do aprender de novo, ou, simplesmente, viver de outro modo. Arte que diz: Basta, eu ainda vivo! Não quero para mim as verdades mortuárias da boa educação, muito menos a ilusão de que as tenho!

Pesquisar o Acontecimento

Quando se trabalha com pesquisa *do currículo* na educação, é quase certo que as aspirações de partida do ato de pesquisar visem encontrar explicações, resultados, soluções cabíveis aos problemas educacionais no que diz respeito à organização do ensino e de outras atividades curriculares, isto é, uma pesquisa que forneça explicações sobre *a Teoria* ou *a Prática* do currículo e sobre como operar com elas. De modo contrário a esse procedimento investigativo, as pesquisas pós-críticas do currículo arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre *o quê* da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como *acontecimento*. Assim, o pesquisar pós-crítico, ao mesmo tempo em que *pesquisa o acontecimento* na experimentação de um currículo é, também, por ele provocado, intrigado. E aquilo que emana como *acontecimento* na experimentação continua em aberto pela possibilidade de outras linguagens e pelas múltiplas possibilidades de responder às questões desse *um currículo*, sem pretensões a resultados verdadeiros ou definitivos.

Tal procedimento cria condições para que o/a pesquisador/a trabalhe não sobre o *Currículo*, com se fosse uma metáfora unificadora de um conjunto de currículos prestes a ser decifrado, classificado, agrupado em uma resposta unívoca. Mas, sim, enfatize a descoberta de *um currículo* como *uma* das possibilidades de respostas à multiplicidade de quereres e questões que fazem do currículo um campo de investigação. Pesquisar o *acontecimento* de um currículo remete à utilização de um procedimento singular de investigação e criação do novo, pois, é do próprio ato de pesquisar que se seguem novas maneiras de pensar e de realizar este ser ficcional do currículo. Assim, para a “Pesquisa do Acontecimento” (Corazza, 2007b), os possíveis significados extraídos daquilo que um currículo expressa como linguagem e criação estão sempre alhures, suspensos, incompletos em suas semi-verdades, pois estas foram feitas ou fabricadas para durar apenas a eternidade do acontecimento que disparou sua criação – tempo *áion* da criação.

Fazer pesquisa do acontecimento nas confluências da arte com o currículo implica criar um procedimento informe, inacabado, passagem que atravessa o vivível e o vivido nos caminhos incertos da criação; implica admitir que a pesquisa pós-crítica não tem a pretensão de elaborar saberes para operarem como *verdades* em suas cátedras de conhecimento, bem ao contrário, os saberes que a pesquisa pós-crítica elabora são fabricados (tanto quanto a sua lin-

guagem) de modo parcial e não deixam de ser expressões singulares às criações e experimentações que os lançam como flechas de anseio para outras inquietações. Dito de outro modo, “a pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de ‘invenção’, não de ‘comprovação’ do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma ‘sementeira’ de sentidos imprevistos” (Corazza, 2001, p. 20).

Operar na penumbra do que não se sabe – eis a indeterminação do ato de pesquisar em educação. Orientados pela flecha do anseio nietzschiano, fomos levados a percorrer a imensa, longínqua e recôndita região da educação e do currículo “com novas perguntas, com novos olhos: “e isto não significa praticamente *descobrir* essa região?” (Nietzsche, 1998, p. 13). Certamente. Daí a importância do *método*, que, só se faz no próprio caminhar: Perseguir o problema com atitude e coragem. Perfazer o percurso com os olhos abertos, em todas as direções, importando menos moralizar o problema ou encontrar verdades e respostas, do que imprimir um tratamento agudo que o conserve ainda e sempre como *problema*. Levar ao cume a suspeita para arriscar – quem sabe! – uma afirmação.

Mantendo a atenção nas perguntas: “Afinal de contas, o que *quer* um currículo?” (Corazza, 2001, p.20). O que um currículo *pensa* que ele é para querer alguma coisa? Quem é aquele que *deseja* no currículo: o que pensa, como vive, o que anseia, quais são seus desgostos e suas vontades? O trabalho ousou desafiar as próprias vozes do currículo e seus quereres, invitando-o ao combate e à re-significação. No combate, de um lado, *o currículo que temos*: ordeiro, enrijecido, especializado, inerte; de outro, *um currículo que queremos*: arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo. Em cena, apenas “as dez mil e uma expressões do rosto consideradas em estado de máscaras” (Artaud, 1999, p. 108), por meio das quais engendramos um *uso polívoco* da linguagem, isto é, um dizer não mais conferido a um *querer-dizer* ou a um significante, mas somente, a um acontecer das falas que se improvisam. Professora, alunos, crianças, personagens, fantasmas, devires... *Devir artista* de um currículo deslocado de sua própria história e, por isso, extemporâneo, intempestivo, desenraizado, desorganizado; expressão de forças e desejos, sonhos e fantasias entornados de um caldo como pura imaginação.

A utilização de conceitos e teorias pós-críticas do currículo, aliada ao repertório de idéias e provocações artísticas foram certamente basilares na consecução do trabalho; por meio deles, ensaiou-se a idéia da arte como sentido estético de *um* currículo, constituindo a linha de fuga que percorre os sistemas estratificados e homogeneizantes da sociedade e da educação de nossos tempos. Em seu desenvolvimento, o trabalho objetivou discutir e afirmar a *presença* da arte na educação em sua dimensão estético-criadora, fruição da sensibilidade estética e condição de possibilidade de construção de novos saberes e sensações artísticas em educação.

Pesquisar o acontecimento de *um* currículo significa, nessa perspectiva, não apenas indagar sobre o *querer* do próprio currículo, mas, sobretudo, descer às profundezas deste *ser falante* para escutar as vozes desejantes que o compõem como ser de linguagem e, por isso mesmo, ser fraturado pela própria linguagem.

O procedimento consiste em tornar *uno* o ser falante deste currículo e o espírito artístico que o move num campo de experimentações performáticas. Viver a arte como transbordamento dos limites disciplinares de um currículo significa conjugá-la a outros elementos do ensino num dinamismo de forças até a intensa profusão de ideias, desejos, sensações, pois, essa é a expressão de um modo singular de viver/estar/fazer/criar planos inventivos para recriar a educação.

Pesquisar/artistar um tipo inventivo de educação implica, ainda mais, reafirmar a responsabilidade do agir político da pesquisa pós-crítica em vista do favorecimento de espaços de formação voltados à *experimentação* artística de um currículo, concebido como a vívida expressão de formas singulares da sensibilidade estética e da criação do novo na educação. Do ponto de vista de sua tarefa política, “a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis” (Corazza, 2001, p. 20).

A Máquina-Currículo

A profusão de ideias e conceitos emanados do arsenal deleuziano foi decisiva para o desenvolvimento da pesquisa, que buscou interligar os vários componentes e linguagens do “plano de consistência” desse *um* do currículo aos “blocos de sensações” e “agregados sensíveis” da arte – bem ao modo como Deleuze & Guattari em *O Que é a Filosofia* (1991) atribuem relevância à arte como um campo de experimentações e “criação de conceitos”, destacando a maneira própria de “filosofar” da arte por meio dos *afectos* e *perceptos* que ela engendra em seus blocos de sensações. Por sinal, este é um aspecto diferencial no pensamento de Deleuze, em que a arte assume um patamar de criação de conceitos tanto quanto a filosofia e a ciência, respeitadas as suas especificidades. Isto torna possível estabelecer uma zona de equivalência entre campos distintos, mas plenos de interlocução. Assim, “criar afectos e perceptos é a maneira de ‘filosofar’ da arte. Criar conceitos é a maneira de ‘fazer arte’ da filosofia” (Silva, 2007, p. 12).

Da profusão de misturas entre os elementos do plano de consistência, resultou um composto heterogêneo de conceitos, ideias, linhas, rizomas, sons, cores, imagens, palavras, intervalos... Composição do próprio *plano de atuação* da pesquisa. A energia deste plano e desta pesquisa de experimentação provém de um arsenal multifacetado de linguagens e sensações colocadas em movimento na *máquina-currículo*, vindo a gerir novas composições e vibrações no campo da educação. Este, um plano governado não pela sisudez de um *Sujeito* com sua autonomia no pensar e sua lógica em estabelecer verdades totalizadoras do *Currículo* (mesmo porque esse *Sujeito* da consciência já se encontra fraturado em sua autonomia, efeito que é da própria linguagem que o engendra como seu derivado), mas sim, um plano povoado por uma multiplicidade de forças e devires, desejos e fantasias, uma necessidade irrevogável de criação do *novo* de *um* currículo com espírito artista.

Como se sabe, a filosofia de Deleuze é ela própria, criação, à medida que não se limita a reproduzir ou repetir as intuições de autores clássicos. Deleuze submete as verdades universais a uma crítica radical e à re-construção de conceitos. Por isso, ousamos tomar por empréstimo o procedimento deste filosofar deleuziano para compor a construção desse currículo. O procedimento consiste em fazer o *currículo que temos* passar, ao mesmo tempo, por uma *crítica* e uma *clínica*, no sentido de tomar a arte como *linha de fuga* (vontade afirmativa) frente aos sistemas estratificados e homogeneizantes da educação, porém, essa linha de fuga do desejo, que é a arte, não pode desembocar numa *linha de morte* (vontade niilista) e corroborar o próprio assassinio da arte e do *currículo que queremos*. Daí a necessidade de uma *clínica* (ou terapêutica social) capaz de transfigurar a fuga dos estratos em *criação* do novo, multiplicidade, devir.

Tal procedimento artístico necessita de uma alta dose de *fetice* na construção do *novo* de um currículo. Fetice já não entendido como falseamento do *real*, véu que mascara as relações sociais de produção deixadas ocultas no currículo, e para o qual se haveria de imprimir uma atitude crítica para *desfetichizar* o currículo no que nele há de enganador e dissimulador, revelando, assim, suas ideologias e interesses de dominação. De modo contrário à crítica social (sobretudo, a marxista e a freudiana), retornamos ao ponto originário dos significados primordiais do fetice, isto é, ao seu primado material e espiritual, ao que ele tem de irrepresentável em sua constituição: *feitiço*, *feitiçaria*, *fantasia* da presença do objeto ausente; limite ambíguo entre sonho e fantasia, delírio e realidade, genuíno e ilegítimo em seu acontecer.

Silva nos mostra a maleabilidade dessa ambiguidade do fetice: “Por sua própria índole – escorregadia, manhosa, arteira, lúdica – o fetice, como a crítica cultural, navega contra a corrente, contra o estabelecimento e contra a ortodoxia” (Silva, 2001, p. 72-73). E se já não estamos do lado da lucidez e da razão tentando separar o verdadeiro do falso, o legítimo do ilegítimo, num mundo enlouquecido por suas misturas e profusões de sentidos, então, seria o caso de utilizar a metáfora do fetice para analisar e pensar um currículo como arte e criação. Afinal das contas, “num mundo tão estreitamente controlado, o fetice, sempre inapreensível, sempre inalcançável, sempre excedente, pode ser, talvez, o último recurso da crítica cultural” (Silva, 2001, p. 73).

Desse modo, cabe a este trabalho restituir positivamente a matriz *originária* do fetice como *feitiço*, *fantasia*, imprimindo uma alta dose de desejo e sedução ao *currículo que queremos*. Com isso, quer-se dizer que o currículo é muito mais misterioso e indeterminado do que pensamos, sendo necessário aprendermos a conviver com nossos próprios fetiches e desejos (já que a escola tem sido uma *máquina-órgão* desfetichizante empenhada em produzir uma educação por apatia e obrigação).

Embaralhados nos meandros de nossos fetiches podemos construir paisagens de um tempo-outro para um currículo, paisagens habitadas por seres híbridos com suas múltiplas camadas. De dentro do véu do fetice desse *um* currículo podemos vislumbrar não o “real” ocultado ou dissimulado pelos gri-

lhões da educação, mas sim, seus próprios anseios e invenções. E frente ao modelo iluminista de educação, para o qual, na visão de Silva (2001, p. 105), “inventar, fabricar, criar são atividades menores frente às atividades de revelar, de descobrir, de fazer aparecer”, podemos fabricar um *currículo como fetiche* confabulando estratégias de subversão dos tabus instituídos em favor do restabelecimento da ligação entre saber e sabor, fantasia e sensualidade, isto é, algo capaz de instigar o desejo por *outra* educação desde a sua nascente.

Curricularte

Desejo. Eis um nome para o *um* de um currículo. Mas também poderíamos usar fetiche, fantasia, fabulação. Forças envolventes do movimento abissal da vontade em seu apetite de criação. No curso deste trabalho, *Curricularte* é a expressão que designa a dimensão estética da arte relacionada ao *um* do currículo. Arte experimental gestada por artifício de *saber e sabor*; desejo de aprender que é potência de saber. Gagueira da língua que suprime, por devoração, o determinismo do artigo o do currículo masculino, hegemônico e normativo, em favor de uma fusão visceral de seus elementos artísticos, espécie de *Uno-Primordial* (o apolíneo e o dionisiaco), em cumplicidade imanente. Modo singular de viver-ensinar-aprender, pensar-experimentar-criar em educação. Composição de forças e linhas de *um* currículo, fugas e capturas inventivas emanadas da alegre rebeldia da arte. Movimento que relaciona o sentido da arte à vida e à criação. Jogo de indetermináveis que se faz ao acaso dos encontros. Irrupção que move o espírito artístico em direção ao novo, ao desconhecido e a novas experimentações.

Os atos desse *um* currículo se fazem por meio de um deslocamento espaço-temporal e uma *impostura* que desorganiza o organismo curricular operante nos sistemas de ensino. Uma teatralidade que atravessa e restaura a existência e a vida no fazer artístico da educação: currículo-ato, currículo-carne, currículo-máscara. Teatro de experimentação. Teatro de apresentação. Nada além de apresentação, pois ensina a *singularidade* de um currículo no que ele tem de irrepresentável. Teatro de interlocução. Nem amo nem escravo do que diz ou faz. Apenas derivado e efeito da linguagem ou da cena que o engendrou.

A *máquina de guerra* desse *um* currículo dispara, colocando em funcionamento um arsenal criativo de forças e ideias artísticas contrárias às formas e aos modelos estabelecidos de fazer educação. Repertório de ideias e elementos construídos em meio à fermentação de conceitos: criação, experimentação, invenção. *Curricularte*. Expressão desejante dos elementos artísticos conjugados no pensar-fazer-artistar a educação. Arte gêmea manifesta, simultaneamente, pelo ofício do figurador plástico – o apolíneo do currículo – e pelo frêmito da embriaguez não figurada da música – o dionisiaco da arte. Fusão ficcional dos elementos expressando o devir artístico do que pode um currículo: a arte apolínea de um currículo revelada pelo frêmito da embriaguez dionisiaca.

Talvez uma música seja o *novo*, ou então, um canto de dança, a dança dionisiaca: delírio e embriaguez a sacudir a bela forma do currículo em todas as

direções. Uma arte trágica conjugada pelos impulsos artísticos da natureza, o apolíneo e o dionisíaco. *Serenojovialidade* do espírito em suas rajadas de criação. Liberação das forças artísticas, primordiais e indestrutíveis, em sua unidade *produtiva*. Música dionisíaca a conduzir o pensamento ao alcance da arte, a arte ao alcance do pensamento. Pois, assim como Nietzsche, exigimos que nos cantem um cântico novo. Cultivo da sensibilidade estética e da criação para o novo, o extemporâneo, o excepcional. Esforço de elevação de si e superação dos antigos temores que assombram a educação desde um *além-mundo*. Fidelidade à terra. Fidelidade ao existir de uma educação fabricada *neste* mundo. Afirmação da vida e do mundo em toda a sua tragicidade. Aspiração ao novo nas trincheiras do humano com o inumano – dado o não esgotamento dos limites e das possibilidades de criação.

A inusitada agitação entre o velho e o novo de um currículo – artimanha que expõe a nudez do vivível e o saber-fazer de todo o dia – lança a todos a vertigem da criação. Em cena, uma profusão de gestos, movimentos, cores, sons, imagens, falas, formas, danças, intervalos... Paisagem heteróclita de um currículo como pura fermentação. Tempo *áion* da criação. *Devir artista* das vozes de um currículo prefigurado em desejos, sonhos, fantasias. *Curricularte*. Expressão das singularidades sensíveis e dos construtos ficcionais de um currículo desejado ao avesso da figuração do que se tem. Liberação das forças dionisíacas da arte e transfiguração da bela forma apolínea do currículo. Experimentação artística gestada no encontro e na profusão de ideias e sensações entre um currículo desejante e a sua arte. Dimensão do sensível que liga *saber* e *sabor*.

A arte antropofágica movida pelo desejo e pela devoração cria o *novo* na educação. O movimento da devoração consiste em suprimir o determinismo do artigo *o* do currículo masculino, proporcionando uma atmosfera de leveza e ficção na gramática do *Curricularte*. A indeterminação desta fusão deixa entrever o pluralismo das vozes que compõe o *um* do currículo como “ser falante”, dotando-o de fantasias e delírios. A hipótese do currículo como “ser falante”, sinalizada por Corazza (2001), favorece a fabulação de mundos e realidades distintas em letras, sons, cores, formas até então impensados no interior dele mesmo. A presença das múltiplas vozes desse *um currículo* certamente engendra um imaginário letárgico de um tempo-antigo (mas plenamente presente na educação de hoje), cuja demarcação de normas, regras, horários, rituais, disciplinas, conhecimentos e deveres aprisionam o currículo em suas próprias grades, impedindo o espírito artístico de manifestar-se em sua embriaguez e criação.

Isso ocorre porque, como ser de linguagem e ser fraturado pela própria linguagem, o currículo carrega as incertezas e desventuras dos que habitam o seu subsolo, mas, ao mesmo tempo, torna possível viver no sonho e na fantasia, realizando-se neles. Pela indeterminação é possível entrever o velho demônio do conhecimento, com suas vestes antigas e pesadas, posando de fantasma e tentando empreender o seu dispositivo poder-saber-verdade: uma linguagem cifrada que ele utiliza para manter os sujeitos dóceis e separados do espírito artístico pela inércia do fazer rotineiro de todo dia. Por isso, muitas vezes é necessário exorcizar esse demônio da

verdade com o seu indesejável *eu penso, eu sei*. E, contrariamente, ao ser falante desse *um currículo*, imprimir o pluralismo de um *nós* desejante e heterogêneo, sem deixar subsumir a singularidade da experimentação de cada ser em sua inventividade e criação. Risos, delírios, jogos, cores, sons, formas, histórias, crônicas, paródias, rimas, hinos, fetiches, fantasias, teatro, dança, música, poesia, gritaria, alegria... Bálsamo fabuloso de um viver inventivo, recriando nos palcos do *Curricularte* o existir criativo da própria educação.

Flechas de Anseio...

Reiterando o entendimento de que “o Acontecimento a ser pesquisado é um dinamismo criador – que permaneceria imperceptível se tentasse ser investigado pelos canais habituais da tradição” (Corazza, 2007b, p. 72), a pesquisa de “um currículo” – *Curricularte* – não pretende constituir uma busca pela essência (obviamente inexistente) do que “é” esse currículo, e sim, perceber “o que se passa” nesse *novo* de um currículo: forças, devires, linhas, rizomas, diagramas, canais, fluxos, cortes, fugas, passagens, adjacências, desestratificações... Experimentar a arte como fenômeno estético nos atos de criação de *um currículo* é, nos termos desse pensar, uma forma de livre expressão singular do fazer artístico nas dobras da educação.

Sabemos que a arte é um espírito inquiridor e artífice que liga, por meio da *experimentação* estética, o vivido e o vivível, como puro *acontecimento*. Intempestiva e extemporânea, ela habita o tempo *áion* da criação – morada do *devir* – povoamento das intensidades, multiplicidades, sensações, forças, criações. E é como acontecimento que ela atinge o patamar de uma singularidade como marca e *ecceidade* em cada indivíduo ou sociedade, tempo e lugar. Jamais limitada aos aspectos cognitivos, intelectuais ou racionais do gosto estético ou da criação humana, por meio dela nos deleitamos em pura satisfação e entrega, sem a necessidade de pesar a experiência por uma finalidade exterior ou determinante, uma busca utilitária ou um fim. A experimentação artística, quando livremente vivida, propicia o desenvolvimento do pensamento crítico tanto quanto da sensibilidade, da fantasia, da imaginação.

Experimentar a arte como fenômeno estético na educação implica, sobretudo, liberar os sentidos e a sensibilidade corpórea para fruir, imaginar, perceber, questionar, criar, transfigurar realidades. Implica, também, desenvolver a capacidade de resistência frente aos assombros de uma educação concebida como lugar ordenado e compassivo, restrito à *utilidade* de técnicas do fazer artístico, ou tornada mero adereço disciplinar dos currículos escolares. Assumindo a perspectiva nietzschiana da arte como um *fenômeno estético* capaz de justificar e tornar possível a vida e o mundo, entendemos que a *embriaguez dionisíaca* (amplamente banida dos cenários educativos) necessita constantemente renascer no ser de *um currículo*, pois isso é o que favorece os processos de criação e destruição das antigas formas de aprender, ensinar, avaliar em educação.

No seu saber-fazer a educação, o *professor-artista* pode ser a figura cuja disposição se coloca em condições de promover a abertura ao *novo*, sem a preocupação obsessiva por um trabalho de enquadramento (trans-inter) disciplinar. Nesse artistar, mais vale o feixe das relações que se passa nessa construção entre arte e educação, professor e aluno, e as flechas que se lançam ao acaso nessas construções. Instigar a curiosidade artística dos educandos, valorizar o modo singular como cada um se lança a construir sua arte, constitui algumas das tarefas que acercam o ofício do *professor-artista*, sendo que ele próprio busca constantemente romper com os modelos imitativos de ensino e avaliação que subjuguam a arte ao seu fim mais torpe. E, seguramente, um dos maiores desafios do *professor-artista* consista em manter viva a arte como espírito inventivo, pois, caso contrário, o não cultivo dessa arte pode vir a decretar sua morte num momento em que o espírito não mais sentisse a necessidade de apresentar a si mesmo formas exteriores de provocação e invenção.

Recebido em dezembro de 2009 e aprovado em abril de 2010.

Notas

1. O presente trabalho é decorrente de atividade de ensino da disciplina Teoria do Currículo, desenvolvido junto a Turma de Pedagogia 2008 – Intensiva, do Campus Universitário de Altamira/UFPA, durante o mês de julho do ano de 2009. A ideia da afirmação de uma natureza artística e antropofágica como motor da criação do *novo* na educação encontra-se desenvolvida no escopo de minha Tese de Doutorado intitulada: “Trilogia Antropofágica: a educação como devoração”, defendida e aprovada no PPGEDU/UFGRS em 2008, com orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva.
2. Agradeço carinhosamente aos alunos e alunas da Turma de Pedagogia 2008 – Intensiva, do Campus Universitário de Altamira/UFPA, pela entrega afetiva na realização do trabalho e por instigarem a elaboração deste artigo.

Referências

- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-27, 2007a.
- CORAZZA, Sandra. Para Pensar, Pesquisar e Artistar a Educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 68-73, 2007b.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia Antropofágica**: a educação como devoração. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – SP: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. – RJ: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Tinha Horror a tudo que Apequenava... [Deleuze: biografia intelectual]. **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 6-15, 2007.

Gilcilene Dias da Costa é professora de Currículo e Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação também pela UFRGS (2008).

E-mail: costagilcilene@gmail.com



Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula

Russel Teresinha Dutra da Rosa
Maria Helena Degani Veit

RESUMO – Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula. O presente artigo resulta de um estudo de caso do processo de formação inicial de professores para o Ensino Médio, em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O foco é a relação pedagógica estabelecida entre 30 professores estagiários e alunos do Ensino Médio, como parte das atividades da disciplina de Prática de Ensino, sendo analisadas interações entre docentes e alunos, enfocando a constituição da posição de autoridade do jovem professor. É discutido o planejamento do *discurso regulador* – categoria pertencente à perspectiva teórica de Basil Bernstein – direcionado pelo princípio do respeito mútuo e caracterizado pela explicitação de regras contextuais para práticas sociais. A pesquisa empregou como referencial teórico-metodológico além das contribuições de Basil Bernstein, conceituação do interacionismo simbólico.

Palavras-chave: Formação de Professores de Biologia. Perspectiva Sociológica.

ABSTRACT – Teaching Internship: analysis of social interactions in the classroom. This article is the result of a case study concerning the initial training of high school teachers majoring in Biological Sciences. It focuses on the pedagogical relationship established between 30 trainee teachers and High School students, as one of the activities involved in the discipline called Teaching Practice. Interactions between teachers and students are analyzed looking at how the position of authority of a young teacher is constituted. The planning of the *regulative discourse* is discussed, a category that belongs to the theoretical perspective of Basil Bernstein, guided by the principle of mutual respect and characterized by spelling out the contextual rules for social practices. Besides the contributions of Basil Bernstein, the theoretical-methodological reference of this research is based on concepts of symbolic interactionism.

Keywords: Training of Biology Teachers. Sociological Perspective.

Introdução

Neste texto, são analisadas interações sociais, estabelecidas entre professores estagiários e alunos do Ensino Médio, enfocando-se a constituição da posição de autoridade de jovens docentes. O estudo tem como pano de fundo um problema comum nas salas de aula da Educação Básica: como o professor pode organizar um contexto de aprendizagem que previna a ocorrência de situações de desrespeito e de *gestos de incivilidade* (Santos, 2001) entre os estudantes, tais como insultos, ameaças, agressões físicas, furtos, etc..

O estudo de interações sociais e discursivas em sala de aula, entre professores e alunos e destes entre si, com ênfase no processo de aquisição de conhecimentos em diferentes áreas do saber têm sido muito frequentes, principalmente a partir das perspectivas de Vygotsky e Bakhtin, mas também de outros teóricos do socioculturalismo e da sociolinguística; apontamos dois, associados ao ensino das Ciências Naturais: Mortimer e Scott (2002); Monteiro e Teixeira (2004). Existem também estudos de interações sociais que enfocam diferenças culturais, raciais, de gênero e de desempenho como os de Fassinger (1995); Ilatov et. al. (1998); Willson (1999), bem como aqueles que buscam circunscrever a noção de interações sociais em sala de aula (Davis; Silva; Espósito, 1989). Localizamos ainda resultados de investigações que examinam sequências de fala em sala de aula, demonstrando o controle exercido pelo professor (Garcez, 2006) e uma discussão teórica sobre interações em sala de aula e a preservação da auto-imagem do aluno (Cirelli, 2009), os dois últimos considerando a perspectiva de Goffman. A partir da revisão da literatura, não foram localizados estudos que abordassem a temática da constituição da posição de autoridade em salas de aula do Ensino Médio e as formas de resolução de conflitos protagonizadas por professores estagiários que empregassem as mesmas perspectivas teórico-metodológicas aqui utilizadas.

Na disciplina de Prática de Ensino em Biologia¹, ao longo de mais de dez anos, a primeira autora deste texto, acompanhando os estagiários nas atividades de planejamento do ensino e de resolução de conflitos em sala de aula, tem observado diferentes modos de os jovens professores lidarem com situações de indisciplina. Nesse contexto tornou-se necessário estudar seriamente o tema da convivência. Muitas vezes, o domínio do conteúdo biológico e o emprego de metodologias de ensino criativas, atividades práticas em laboratório, saídas de campo, visitas a museus, jogos e etc. fracassam em razão da ausência de planejamento do modo de coordenar o grupo de alunos e de prevenir a ocorrência de situações de indisciplina e de violência. Assim, aulas bem planejadas não se concretizaram satisfatoriamente, gerando frustração e sofrimento para os estagiários. A partir da reflexão sobre os problemas e do registro das alternativas encontradas com base em estudos sobre relações interpessoais e sobre a constituição da autonomia, foi se configurando um acervo de estratégias, o qual vem sendo trabalhado na nova atividade de Estágio de Docência em Biologia, contribuindo para que cada professor estagiário construa ou amplie seus próprios repertórios para instituir contextos educacionais pautados pelo respeito mútuo.

O presente estudo resulta, portanto, de um esforço de sistematização de saberes teórico-práticos sobre as relações interpessoais em sala de aula, os quais foram aprofundados quando da realização do doutorado em Educação da primeira autora, sob orientação da segunda. A investigação foi realizada a partir da própria experiência pedagógica da professora da disciplina de Prática de Ensino em Biologia, bem como da prática pedagógica de 30 estagiários, matriculados no primeiro e no segundo semestres de 2005, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do sul do Brasil. O texto apresenta os resultados e as discussões derivadas de uma das questões de pesquisa investigadas durante o doutorado: Quais as características do *discurso regulador* empregado pelos estagiários, quando iniciam suas atividades docentes. Essa questão, elaborada de acordo com a perspectiva teórica de Basil Bernstein, aborda as interações em sala de aula, especificamente quanto às formas de convivência de professor e estudantes, e a identidade docente no período de transição da posição de aluno da graduação para a de professor em estágio.

O referencial teórico, construído durante a investigação, teve como eixo o modelo conceitual de Bernstein (1996, 2000), complementado pelas perspectivas do interacionismo simbólico (Goffman, 1979; Pollard, 1982). O estudo foi orientado também pelos resultados de pesquisas de Moraes (2002), de Moraes e Neves (2003), de Afonso, Moraes e Neves (2002) e de Silva e Neves (2006) que, partindo da teoria de Bernstein, realizaram estudos empíricos – analisando relações professor-aluno no Ensino de Ciências e na Universidade – os quais resultaram na definição de, modalidades de práticas pedagógicas “mistas”. A *pedagogia mista* reúne elementos da *pedagogia visível*, centrada na transmissão de informações, e elementos da *pedagogia invisível*, em que as ações centram-se, aparentemente, na atividade de aquisição de conhecimentos pelo estudante.

A perspectiva sociológica de Bernstein² examina a comunicação pedagógica como parte constituinte do controle simbólico. O foco dessa teoria são as regras subjacentes à construção social do discurso pedagógico, possibilitando a investigação de agências educacionais e de suas práticas (Bernstein, 2000, p. 3-4). A teoria explora como o controle simbólico se realiza e como as relações de poder constituem o discurso pedagógico.

O *discurso pedagógico* associa um discurso instrucional (de competências ou destrezas) a um discurso regulador (moral), de forma tal que o último sempre domina o primeiro (Bernstein, 1996, p. 258, 265; 2000, p. 31-32). Conforme Singh o discurso regulador domina o discurso instrucional porque:

O discurso regulador constitui a divisão social do trabalho de produção de conhecimento, transmissão e aquisição. Consequentemente, o discurso regulador estabelece os limites e possibilidades para o que é pensável e impensável em relação ao conhecimento escolar, identidade de professor e de estudante e ordem na sala de aula (Atkinson; Singh; Ladwig, 1997, p. 122).

O discurso regulador, em poucas palavras, é um discurso moral que cria e mantém a ordem social, sendo geralmente transmitido de forma tácita. Esse discurso cria identidades, definindo “[...] o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses contextos” (Bernstein, 2000, p. 34; 1996, p. 258, 265). Morais e Neves (2003, p. 59) consideram que o discurso regulador inclui desde a obediência a regras até o respeito, a responsabilidade, a cooperação e a autonomia. No estudo, ora em discussão, o discurso regulador dos estagiários foi examinado tomando-se como unidade de análise a relação social de transmissão e de aquisição do código pedagógico. *Código* é definido “como um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de sua realização e contextos evocadores” (Bernstein, 1996, p. 29, 143 e 300). Essa definição de código pode ser traduzida como um conjunto de regras tácitas de *reconhecimento* das diferenças entre contextos e de *realização* de práticas legítimas em dado contexto educacional.

Na investigação, é analisada a relação pedagógica estabelecida entre estagiários, os *transmissores*, e alunos do Ensino Médio, os *adquirentes*. As categorias de *transmissores* e de *adquirentes* não podem ser confundidas com as noções de professor transmissor e de aluno passivo, mero receptor de conteúdos, conforme descritos por autores como Paulo Freire. O *transmissor*, na acepção de Bernstein, abarca tanto o professor que protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão (a educação bancária de Paulo Freire), quanto aquele que atua como um facilitador da aprendizagem, cujo trabalho é centrado no processo de aquisição de conhecimentos e de competências por parte dos alunos. O conceito de *adquirente* é empregado com o intuito de sublinhar a condição não passiva dessa categoria, independentemente da ideologia que oriente a relação pedagógica (Bernstein, 1996, p. 183).

Afonso, Morais e Neves (2002, p. 8, 11-13, 20, 23, 25), construindo um referencial a partir das perspectivas de Bernstein e Vygostky, demonstram, em suas pesquisas acerca do Ensino de Ciências no Ensino Básico e da formação superior de professores, em Portugal, que os contextos de formação docente influenciam a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico. Segundo as autoras, as relações pedagógicas estabelecidas entre os professores universitários (*transmissores*) e os professores em formação (*adquirentes*) costumam ser análogas às relações pedagógicas estabelecidas entre os professores em formação, na posição de *transmissores*, e seus alunos, nas escolas. Em razão desse paralelismo, Afonso, Morais e Neves (2002) buscaram investigar a implementação de práticas pedagógicas, na universidade, similares àquelas que as professoras em formação deveriam desenvolver com os seus alunos no contexto escolar. As pesquisadoras registraram que nessas práticas pedagógicas, as transmissoras selecionaram os conteúdos, estabeleceram a sequência de ensino e explicitaram os critérios de avaliação, o que caracteriza uma pedagogia centrada na transmissão de informações, isto é, na ação do professor. Mas respeitaram o ritmo de aprendizagem dos *adquirentes*, valorizaram os seus

conhecimentos prévios e realizaram formas abertas de comunicação, buscando minimizar hierarquias, o que caracteriza uma pedagogia centrada na atividade de aquisição de conhecimentos pelos estudantes. As autoras, por empregarem elementos de ambas as modalidades de prática pedagógica – *visível* e *invisível* – designaram essa forma como “pedagogia mista”.

O presente estudo complementa a caracterização das *pedagogias mistas* e descreve as formas de *prática pedagógica* que tornam disponíveis aos adquirentes *regras de reconhecimento* e de *realização* de *textos legítimos* (Bernstein, 1996; 2000), isto é, as práticas mais valorizadas no contexto educacional, no que se refere especificamente ao discurso regulador.

Para a análise dos dados, além da abordagem teórico-conceitual de Bernstein (1996; 2000), também se recorreu ao interacionismo simbólico, empregado para focalizar o que Bernstein designa como discurso horizontal. O *discurso horizontal* refere-se ao conhecimento de senso comum, caracterizado como oral, local, dependente do contexto, específico a um grupo sociocultural e transmitido de forma tácita e é pensado em oposição ao *discurso vertical*, que se refere ao conhecimento científico (Bernstein, 2000, p. 155).

O interacionismo simbólico embasou a análise dos conhecimentos que perpassam as relações interpessoais estabelecidas entre estagiários e alunos do Ensino Médio. Para o interacionismo simbólico, o significado de ações é produzido nas relações interpessoais para orientar decisões. Nas interações, é necessário que cada um ofereça indícios de suas intenções e interprete as ações dos outros de modo a decidir quanto a prosseguir com determinadas linhas de ação, modificá-las ou substituí-las (Blumer, 1980).

Goffman (1979, p. 113, 148) estuda a “responsabilidade moral” e as “normas que regem a vida pública”, dedicando-se a analisar a “coexistência entre indivíduos”. Essa abordagem interacionista permitiu a análise do *discurso regulador* dos estagiários, por meio do exame de: (a) regras tácitas às interações, (b) situações de infração a essas regras, e (c) *rituais de correção* praticados por quem infringe uma norma e também por supostos ofendidos de modo a garantir a manutenção dos vínculos sociais.

Dos estudos de Pollard (1982), encarando a sala de aula como um contexto social e interativo onde são construídos significados e conhecimentos situacionais para a tomada de decisões pelo professor e pelos alunos, foi considerada a noção de *self*, (p. 28-31). O *self*, que poderia ser traduzido como *imagem de si*, aproximase da noção de *face*, proposta por Goffman. A *imagem de si* tem uma origem social, sendo o resultado de um esforço contínuo para responder às expectativas dos outros. Assim, a manutenção do *self* seria influenciada por fatores estruturais e pela definição do papel social do professor e do aluno, em termos do que é aceito ou apropriado a esses papéis em um dado contexto histórico-cultural. O *self* não é uma totalidade homogênea e, por ser resultado de avaliações sociais, pode ser posto em risco. A busca de preservação do *self* por parte tanto dos professores estagiários, quanto dos alunos do Ensino Médio, foi útil para interpretar situações de conflito e de negociação observadas.

A disciplina de Prática de Ensino em Biologia, oferecida pela Faculdade de Educação, na oitava e última etapa do antigo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, apresentava uma carga horária semestral de 120 horas. Dessas, aproximadamente 72 horas eram destinadas a aulas presenciais coletivas para discussão de textos, trocas de experiências e de recursos didáticos entre os estagiários. No espaço escolar, os professores em formação, antes do período de estágio, realizaram observações da turma de Ensino Médio que assumiriam como estagiários. A professora da disciplina de Prática de Ensino também realizou observações das aulas dos estagiários nas escolas. Os estágios de docência foram realizados em 16 escolas da rede pública.

O estudo foi desenvolvido com duas turmas de estagiários no primeiro e no segundo semestres de 2005. Foram analisadas as práticas pedagógicas, especificamente quanto ao discurso regulador, de 30 estagiários, 18 do primeiro semestre e 12 do segundo. Os estagiários, no primeiro dia de aula, na Universidade, em cada um dos semestres, foram devidamente informados da investigação e autorizaram a utilização das informações obtidas ao longo do desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino em Biologia para pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo de caso foi conduzido a partir de pesquisa participante em que a professora da disciplina também realizava a investigação. A condução do estudo seguiu as “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos” da Resolução n.º 196, de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados recolhidos no estudo incluem: (a) escrita de um diário pela investigadora, com relatos detalhados após as aulas da disciplina de Prática de Ensino – foram 19 aulas no primeiro semestre e 20 aulas no segundo semestre; (b) anotações feitas pela professora da disciplina, durante as observações das aulas dos estagiários, em turmas de Ensino Médio; (c) relatórios de observação e de estágios de docência dos estagiários; (d) avaliações da disciplina de Prática de Ensino em Biologia, feitas pelos estagiários; e (e) dois questionários respondidos no início dos semestres pelos estagiários.

Foi realizada a análise de conteúdo das informações coletadas, as quais foram agrupadas por sua recorrência de acordo com as seguintes categorias: (1) planejamento do discurso regulador e de *reações depois do fato*; (2) observação do cumprimento de acordos e de realização de atividades; (3) resistência dos alunos do Ensino Médio a práticas inovadoras; e (4) ensaio de estratégias e de sanções possíveis.

Aqui, faz-se necessário definir dois conceitos-chave da teoria de Bernstein: (I) o de *classificação* que se refere a relações de poder que criam e mantêm linhas de fronteira entre categorias de agentes, agências e discursos (Bernstein, 2000, p. 6) e (II) o de *enquadramento* que se refere às formas de comunicação e de prática legítimas em uma dada relação pedagógica (Daniels, 2006, p. 10). A classificação é forte (C⁺) quando as fronteiras são nítidas e as identidades especializadas e é fraca (C⁻) quando as fronteiras são difusas e as identidades ambíguas. O enquadramento é forte (E⁺) quando a prática pedagógica é centrada

na transmissão e é fraco (E^-) quando a prática pedagógica é centrada na aquisição de conhecimentos. Em uma relação pedagógica, quando há distância entre as identidades do transmissor e dos adquirentes, a classificação é forte (C^+); já quando as posições do transmissor e dos adquirentes são menos marcadas por hierarquia, a classificação é fraca (C^-).

No que se refere ao discurso regulador, podemos afirmar que o enquadramento é forte (E^+) quando os transmissores estabelecem princípios e regras para as interações em sala de aula e observam o cumprimento desses parâmetros; o enquadramento é fraco (E^-) quando os transmissores observam princípios e negociam regras, transformando-as em acordos e o enquadramento é muito fraco (E^-) quando os transmissores são permissivos, isto é, não explicitam os princípios e as regras para a convivência, mantendo-os tácitos, e não reagem quando os mesmos são infringidos.

O Discurso Regulador dos Estagiários

Nesta seção, examinamos a forma do discurso regulador e as estratégias de controle empregadas pelos estagiários para garantir a realização do trabalho necessário à aquisição de conhecimentos biológicos pelos alunos do Ensino Médio. Para orientar a análise dos aspectos relacionados ao discurso regulador, é tomado como base o princípio do respeito mútuo, norteador das estratégias de controle, adotadas pelos estagiários. A partir desse parâmetro, foram identificadas situações extremas de permissividade e de autoritarismo dos transmissores e também situações desejáveis de construção da autonomia dos adquirentes. A seguir são apresentadas as análises de cada uma das categorias constituintes do discurso regulador dos estagiários.

Planejamento do Discurso Regulador, Incluindo “Reações Depois do Fato”

Nas instituições de ensino na rede pública de Educação Básica os estagiários defrontaram-se com situações que exigiam deles uma reação imediata. Mas, mesmo assim, observou-se a necessidade de antecipação e de planejamento de discursos e de ações para situações de conflito que costumavam se repetir em diferentes turmas e escolas. Cabe apresentar um exemplo relatado por uma estagiária, que demonstra a necessidade de planejamento do discurso regulador:

Eu tive muitas vezes que interromper as aulas em um processo exaustivo de cobrar disciplina dos alunos. Algumas vezes, a falta de respeito ao próximo e de noção de coletividade eram tão grandes que não conseguia dar continuidade ao trabalho. E cada vez que tinha que assumir o papel de orientadora na conduta do grupo, eu me sentia abalada emocionalmente, como se estivesse agindo fora de algum princípio moral. A confusão que fiz foi a de jogar no mesmo pacote as atitudes disciplinadoras que

buscam a construção de uma convivência respeitosa entre todos e as atitudes disciplinadoras autoritárias, exatamente por não conhecer a distinção clara entre elas.

Situações em que os estagiários tiveram dificuldades para coordenar o trabalho em sala de aula revelaram a necessidade de explicitação da diferença entre o exercício legítimo da autoridade pelo professor e o autoritarismo. Observou-se que os estagiários, acostumados à autonomia conferida por professores universitários, tenderam a reproduzir nas escolas o modelo de ensino a que estavam habituados, sendo permissivos, no início do estágio, confiando que os alunos do Ensino Médio iriam aderir às suas propostas pedagógicas por serem essas interessantes ou porque poderia ocorrer uma identificação recíproca já que todos eram jovens (tanto os alunos como os estagiários). Assim, não chegavam a planejar linhas de ação que garantissem que os estudantes realizassem as tarefas necessárias ao aprendizado, como por exemplo, fazer anotações de informações importantes, durante as exposições, ou cooperar com os colegas em trabalhos em pequenos grupos. Contudo, logo depois das primeiras aulas, quando as expectativas dos estagiários foram frustradas e eles defrontaram-se com a resistência dos alunos ao trabalho escolar, houve uma tendência de reproduzirem atitudes autoritárias de antigos professores. Este foi o caso de cinco estagiários que ameaçaram prejudicar os alunos nas provas e de dois estagiários que exigiram que alunos indisciplinados se retirassem da sala de aula sem qualquer tentativa anterior de persuadi-los a aderir à atividade escolar.

Durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino, foi discutida a necessidade de planejamento do modo de comunicar aos alunos do Ensino Médio as formas apropriadas de interagir com os colegas e professores no contexto de instituições de ensino. Para tanto, foram examinadas regras tácitas de reconhecimento do *texto legítimo* a ser produzido tanto pelos estagiários quanto pelos estudantes no contexto escolar. Para Bernstein (2000, p. xvi) *texto legítimo* é “qualquer realização do adquirente que seja objeto de avaliação”. Neste caso, o autor refere-se tanto a situações em que o desempenho dos estudantes é avaliado de forma explícita, em provas, por exemplo, quanto à avaliação implícita de suas formas de agir, seus gestos e atitudes. Mas podemos recorrer a Goffman (1979) e a Pollard (1982) e ampliar essa noção de Bernstein, sublinhando que os transmissores também são avaliados de forma tácita pelos alunos e colegas e, portanto, também têm um *texto legítimo* a realizar no contexto escolar. Ao professor, como coordenador das atividades em sala de aula, cabe, nos primeiros contatos com seus alunos, adotar uma *linha preventiva* (Goffman, 1979, p. 171; Silva e Neves, 2006): (a) propondo princípios e regras para o período de convivência e para os estudos; (b) justificando a pertinência desses princípios e regras; e (c) abrindo espaço para a participação dos alunos, de modo a negociar as decisões.

A possibilidade de os alunos se manifestarem quanto aos princípios e às regras propostas geralmente as transforma em acordos, que são cumpridos com maior facilidade do que nos casos em que isso não ocorre. Embora pareça óbvio que a negociação de regras torne o seu cumprimento menos conflitivo do que a

sua imposição, é importante mencionar a dificuldade de implementar essa negociação. De um modo geral, ou as regras são impostas, ou permanecem tácitas no contexto educacional. Blumer (1980, p. 135) alerta para o fato de que é “o processo social que cria e mantém as regras, e não as regras que criam e mantêm a coexistência grupal”. Assim, princípios e regras precisam ser discutidos e observados para que sirvam de apoio às interações sociais. Tanto a professora da disciplina de Prática de Ensino, quanto os estagiários estabeleceram regras para assiduidade, pontualidade e realização de tarefas, mas também buscaram cultivar a autonomia, o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade³.

A turma de estagiários do primeiro semestre não chegou a propor princípios e regras no início dos estágios, sendo permissiva (E⁻); apenas dois estagiários estabeleceram algumas regras. Mas nenhum estagiário soube reagir quando princípios tácitos foram quebrados pelos alunos, como, por exemplo, os de realizar as tarefas propostas para serem feitas em sala de aula ou em casa, de ser pontual no início das aulas, etc. Todavia esses aspectos foram mais bem trabalhados pela turma do segundo semestre – seis estagiários *combinaram princípios e regras para o período de convivência*. Esse aumento provavelmente seja consequência da própria atividade de investigação que contribuiu para a transformação da prática pedagógica da professora da disciplina de Prática de Ensino, a qual passou a enfatizar o planejamento do discurso regulador, aumentando a força do enquadramento.

Ao longo da investigação também foi se delineando a necessidade de os estagiários realizarem uma vigilância do cumprimento dos acordos iniciais e de os retomarem sempre que fossem quebrados. Nos planejamentos para cada aula, eram pensadas formas de retomar problemas ocorridos nas aulas anteriores, sendo planejadas *reações depois do fato* com o objetivo de preservar a posição de autoridade do estagiário que buscava reafirmar o seu comprometimento com os princípios e com os acordos anteriores, caracterizando um enquadramento forte (E⁺).

A *reação depois do fato* é uma demonstração de contrariedade por parte de alguém que se sentiu ofendido; e tem o objetivo de demonstrar que, mesmo sem ter podido reagir apropriadamente no momento da ofensa, ou quando da infração a uma regra coletiva, o ofendido continua fiel às regras partilhadas (Goffman, 1979, p. 161, 172). As reações depois do fato foram muito proveitosas porque, passada uma situação de conflito, esfriados os ânimos e as pessoas tendo refletido, havia melhores condições para o diálogo e a busca de entendimento. Além disso, quando os estagiários falavam sobre os problemas e abriam espaço para que os alunos expressassem seus pontos de vista, invariavelmente recebiam críticas que os faziam procurar adequar sua ação às necessidades do grupo. Mas isso também fazia com que os seus alunos se vissem na situação de assumir a responsabilidade por seus atos, contribuindo para a construção progressiva da autonomia. Embora o planejamento da reação depois do fato caracterizasse um enquadramento forte, porque levava à reafirmação de normas de convivência, quando acontecia o diálogo sobre os problemas, os alunos adquiriam voz, ha-

vendo um enfraquecimento do enquadramento. Um bom exemplo foi o de um estagiário que, na aula seguinte à realização de uma atividade prática, em que os alunos portaram-se mal e não concluíram os procedimentos experimentais, conversou com a turma a respeito de sua frustração com o ocorrido. O estagiário explicitou sua dedicação na preparação do roteiro da aula e na obtenção dos materiais necessários. Nessa ocasião, os estudantes expuseram a insegurança que sentiam para realizar o proposto pelo estagiário, havendo entendimento mútuo, além disso, os envolvidos responsabilizaram-se para as aulas futuras.

Observação do Cumprimento de Acordos e da Realização de Atividades

A análise das práticas pedagógicas dos estagiários e também a da professora da disciplina de Prática de Ensino, quanto ao discurso regulador, leva-nos a afirmar que não basta propor princípios e regras, negociá-los e chegar a acordos, nos primeiros dias de aula; é indispensável observar cotidianamente se eles são cumpridos para que os alunos os levem a sério e essa observação sistemática caracteriza um enquadramento forte. A retomada de princípios e de acordos parece prevenir o surgimento de conflitos e a necessidade de aplicação de algum tipo de sanção. Quando o estagiário anunciava que recolheria as tarefas dos alunos para avaliação e cumpria, de forma sistemática, sua parte no acordo, também exigia dos alunos maior responsabilidade e a apresentação de justificativas, nos casos em que infringiam a regra, a fim de tentarem manter suas imagens de pessoas interessadas nas aulas (Goffman, 1979; Pollard, 1982). Por exemplo, uma estagiária, ao circular pela sala para acompanhar a realização de uma tarefa e ao explicitar o objetivo da atividade e da avaliação, persuadiu um aluno a aderir à proposta de trabalho. O controle da realização das tarefas se configura como enquadramento forte (E⁺), mas a colocação do objetivo dessa exigência, o enfraquece (E⁻).

Durante a passagem pelos grupos, eu chamei a atenção de um aluno que estava copiando as respostas de um colega, dizendo que, se ele estivesse com dúvidas, eu poderia explicar tudo novamente, mas que não gostaria que ele simplesmente copiasse as respostas, pois, dessa forma, ele não estaria aprendendo; e até poderia ter um bom desempenho nessa tarefa, porém, estaria com *déficits* para os próximos conteúdos. Para a minha satisfação, ele aceitou meus argumentos e desistiu de copiar, solicitando explicações para que pudesse resolver os problemas do exercício.

No primeiro semestre, a “observação do cumprimento de princípios e regras” foi feita por apenas dois estagiários da turma e nem mesmo a professora da disciplina de Prática de Ensino realizou observações frequentes do cumprimento de regras, estabelecidas no início do semestre, configurando um enquadramento fraco. Mas essa situação modificou-se no segundo semestre, quando, a exemplo da professora da disciplina de Prática de Ensino, seis estagiários estiveram atentos para o cumprimento dos acordos com os seus alunos,

umentando a força do enquadramento. A análise dos resultados também indica que a realização da investigação pela professora da disciplina contribuiu para modificar a prática pedagógica dela mesma, tendo influência sobre as práticas pedagógicas dos estagiários. Resultado análogo também foi observado por Silva e Duarte (2002) que, ao investigar a formação inicial de professores de Biologia para o ensino secundário, em Portugal, examinando discursos e práticas de estagiários, orientadores e supervisores de estágio, observaram que os estagiários costumavam adotar posturas semelhantes às do professor orientador tanto em suas práticas pedagógicas quanto em seus discursos, quando avaliavam suas experiências.

Quanto à “vigilância sistemática da realização de tarefas”, os estagiários dos dois semestres foram, em sua maioria (sete estagiários no primeiro semestre e oito no segundo), muito atentos, caracterizando um enquadramento forte (E⁺). A observação do cumprimento de princípios e de acordos, bem como a observação da realização das tarefas, minimizaram conflitos, dispensando o emprego de sanções pelos estagiários.

Resistência dos Alunos do Ensino Médio a Práticas Inovadoras

Os estagiários, ao propor atividades de integração na turma de alunos, trabalhos em pequenos grupos, encenação de processos biológicos, aulas práticas em laboratório, trabalhos de campo, etc., depararam-se com a relutância dos alunos do Ensino Médio em participar. Mesmo quando as atividades pertenciam à rotina escolar, como a leitura e a interpretação de textos, houve resistência por parte dos alunos, nos casos em que o nível de complexidade da tarefa era maior do que aquele a que estavam acostumados. Como, por exemplo, quando uma estagiária propôs que os alunos construíssem mapas conceituais a partir de um texto.

Existem inúmeras publicações que defendem a inovação no contexto da sala de aula e a inserção de perspectivas lúdicas no trabalho escolar e considera-se que um dos obstáculos à inovação metodológica residiria no fato de os professores não terem, quando na posição de alunos, vivenciado essas modalidades de aula. Todavia, no estágio, observou-se que, mesmo quando os estagiários tiveram a oportunidade de vivenciar, na graduação, uma proposta pedagógica inovadora, a sua recontextualização para o Ensino Médio apresentou algumas dificuldades. Por exemplo, uma estagiária ao transformar uma atividade de representação de uma “teia alimentar”, vivenciada em uma disciplina da Faculdade de Educação, em uma atividade de apresentação e integração entre alunos, no primeiro dia de aula, enfrentou muitas dificuldades. Nessa atividade, os alunos deveriam sentar em um grande círculo e um fio de lã representaria as interações e a dependência mútua na sala de aula. Os alunos, primeiro, resistiram em formar o círculo e, quando ela propôs que o novelo de lã fosse jogado de um aluno para outro,

para que cada um permanecesse segurando uma parte do fio a fim de formarem a teia de interações, o resultado obtido foi um emaranhado de estudantes e cadeiras. Essa estagiária precisou, frustrada, encerrar a atividade e a aula, sem ter conseguido trabalhar as relações de integração na turma, como pretendia.

As estratégias de resistência dos alunos do Ensino Médio podem ser interpretadas, a partir da perspectiva de Pollard (1982), como formas de proteção do *self* nas situações que poderiam colocá-lo em risco, devido a uma exposição individual indesejada por ocasião do trabalho ou, até mesmo, devido ao risco de o aluno não saber exatamente como realizar uma tarefa ou como se portar durante a realização de uma atividade. Resultados análogos são apresentados por Garcez (2006) e Willson (1999) que mencionam as ameaças às *faces*⁴ dos estudantes.

Mas não apenas a coordenação da turma como um todo apresentou dificuldades em razão do receio dos alunos de serem expostos a alguma situação constrangedora; a realização de atividades em pequenos grupos também foi uma situação difícil para o estagiário coordenar. Ele precisava pensar, primeiro, na formação dos grupos, se os alunos trabalhariam por afinidade ou, se ele, estagiário, iria interferir em relações que já poderiam estar cristalizadas na turma, mesclando alunos do sexo masculino e do feminino, com diferentes idades e com diferentes interesses e desempenhos. Em segundo lugar, era preciso ensinar os alunos a trabalhar em equipe, a tomar decisões por consenso, a dividir tarefas e a cooperar para a resolução de problemas de modo a que pudessem aprender com os colegas. Nos trabalhos em grupo propostos pelos estagiários, o que foi observado com maior frequência foi a tarefa ser assumida por alguns poucos alunos, enquanto os demais componentes dos grupos apenas colocavam o nome no produto final, sem que ocorresse, de fato, o aprendizado do trabalho coletivo. Para contornar essas dificuldades os estagiários procuravam circular pelos grupos, motivando os estudantes a aderirem ao trabalho e auxiliando-os na interpretação da enunciação de exercícios. Larrosa (1996, p. 146) menciona que nas atividades em pequenos grupos, em que o professor circula pela sala de aula, o espaço de trabalho privilegiado é o dos adquirentes e as interações são mais frequentes entre os alunos de cada um dos grupos. O professor, quando se aproxima de um dos grupos e intervém em suas atividades, exerce um controle intenso, mas momentâneo. Assim, haveria pouco controle, no trabalho em pequenos grupos a maior parte do tempo, pela razão de o professor não ter possibilidade de participar de todos os grupos simultaneamente.

Para garantir que todos os alunos se envolvessem e aprendessem nas atividades em pequenos grupos, observou-se a necessidade de mostrar com clareza os objetivos do trabalho coletivo e de construir critérios de avaliação que permitissem a reflexão pelos próprios estudantes sobre os seus desempenhos, contribuindo para a constituição de sua autonomia, como fez uma estagiária:

Avaliação das Atividades Realizadas no Período de Estágio

Critérios que serão avaliados:

- * Responder a todas as perguntas e de forma completa.
- * Refletir sobre o que é perguntado e responder com sinceridade.
- * Demonstrar o que realmente aprendeu.

Com relação aos trabalhos em grupo, eles tinham alguns objetivos, como:

- *Trabalhar em equipe, isto é, ter a colaboração de todos.
- *Discutir o assunto com os colegas e formular as resoluções.

a) Você acha que cumpriu algum desses objetivos? Qual deles e porque acha que cumpriu? Se acha que não cumpriu nenhum dos objetivos, sabe dizer porquê?

b) Você participou de todos estes trabalhos? Assinale as alternativas que valem para você:

- () Sim, participei de todos.
- () Participei de alguns deles.
- () Copiei as respostas dos meus colegas.
- () Não entendi o que era para fazer.
- () Não, porque não estava na aula.
- () Fiquei conversando com os colegas.
- () Fiquei fazendo tarefas de outras disciplinas durante o trabalho.

Esse roteiro de avaliação foi elaborado com a finalidade de incentivar os alunos a refletirem sobre suas formas de atuação nos pequenos grupos de estudos, o que favoreceria esse tipo de trabalho em outras oportunidades. A explicitação dos critérios de avaliação caracteriza um enquadramento forte. Por outro lado, a realização da autoavaliação, por contribuir para o aumento da autonomia dos adquirentes, produziu o enfraquecimento do enquadramento.

Os alunos do Ensino Médio podem resistir à realização de uma atividade inovadora por não saberem como fazê-la, dispersando-se em outras atividades e, até mesmo, cometendo algumas transgressões como provocar e insultar colegas, surrupiar materiais, etc. Quando uma tarefa exige muito dos alunos, em termos de raciocínio e de concentração, o professor precisa auxiliá-los e isso só ocorrerá de forma tranquila se toda a turma engajar-se na atividade – com a solidariedade e a cooperação para com os colegas daqueles que aprendem em um ritmo mais rápido. Esse foi o caso da turma de uma estagiária:

A primeira parte do plano era montar um mapa conceitual, baseado em um texto. Passei a explicar como seria a atividade e fiz o início do esquema no quadro-negro, dizendo que era só para eles terem uma ideia, não necessariamente eles deveriam fazer igual. Tive que explicar isso duas vezes para a turma toda e, mais uma vez, para cada uma das duplas. Os alunos demoraram a entender o que era para fazer. Durante a montagem do mapa, as duplas iam me chamando e eu esclarecia as dúvidas. Acredito que, no final da atividade, a grande maioria tenha entendido a matéria. O problema é que esse era para ser o primeiro momento da aula e acabou sendo a aula inteira.

Propostas pedagógicas inovadoras exigiram a diminuição do ritmo do ensino para que todos tivessem a possibilidade de compreender os novos procedimentos e também os novos conceitos e processos biológicos.

As inovações pedagógicas sempre envolvem riscos; às vezes, os riscos são maiores para o estagiário, que pode ver a aula transformada em um caos e, outras vezes, para os alunos, que podem se sentir expostos a uma situação ridícula. Por isso, o planejamento precisa ser muito cuidadoso, como foi o caso do realizado por uma estagiária para uma aula no Laboratório de Informática da escola.

Como sempre, cheguei mais cedo na escola, porém, neste dia, estava um pouco ansiosa, pois toda minha aula estava planejada com a atividade na Internet. Como me aconselhou o monitor do laboratório: “É melhor tu deixares os computadores na página que queres que os alunos pesquisem, senão, eles ficam mexendo em outras como o ‘Orkut’ ou o ‘MSN’.” Então, já deixei a sala pronta. Bateu o sinal e eu me dirigi à sala de aula para buscá-los. Quando mencionei que naquele dia trabalharíamos no laboratório de informática, os alunos mostraram-se bastante motivados [...]. Prontamente eles mudaram de sala, mas, antes, passei as questões que deviam responder e me entregar ao final da aula.

Nesse caso, em que os alunos estavam interessados na proposta inovadora, também havia o risco de que a turma se dispersasse em outras atividades na Internet. A estagiária precavida propôs uma tarefa a ser entregue para avaliação ao final da atividade, caracterizando um enquadramento forte (E⁺), o que certamente aumentou a produtividade dos alunos. Mas propostas pedagógicas desconhecidas dos alunos do Ensino Médio e pelas quais não estejam interessados podem ser difíceis de coordenar. Esse foi o caso de uma estagiária que preparou cuidadosamente uma aula prática para a observação de peixes e de anfíbios conservados em álcool. Os materiais foram expostos em “estações”, no laboratório de Ciências da escola, as quais deveriam ser “visitadas” pela turma dividida em pequenos grupos. A estagiária não previu que os alunos iriam se dispersar, sem permanecer nos grupos constituídos para visitar organizadamente as estações. Ela também não imaginou que os alunos deixariam de ler o roteiro, o qual indicava o que deveria ser observado e questões a serem contempladas no relatório, a ser entregue no final da aula. Desta forma, o planejado não se realizou. A estagiária não soube lançar mão do discurso regulador para garantir que os alunos aproveitassem a aula prática. Teria sido necessário o estabelecimento de acordos com a turma, após a leitura do roteiro da atividade, antes da ida ao laboratório, alertando os alunos para a possibilidade de substituição da aula prática por outra mais rotineira caso descumprissem o acordado.

Outro estagiário teve dificuldades para desenvolver uma aula em que pretendia extrair a molécula de DNA de morangos. Cabe transcrever a descrição dele:

[...] pedi a uma aluna, muito agitada, que atuasse como “ajudante do dia”, me auxiliando com os reagentes e amassando os morangos que estavam dentro de um saco plástico. Porém, ao entregar para a aluna o saco plástico e pedir a ela que amassasse o material a ser filtrado, ela ficou mais agitada, fazendo alguns comentários, com conotações sexuais com suas colegas próximas. [...] Fiquei sem reação. Estava constrangido, sem saber o que fazer. Vendo que essa brincadeira começava a tomar proporções ainda maiores, peguei de volta o material e comecei a filtragem. Enquanto eu deixava o material parado, filtrando e dava algumas explicações, duas alunas da frente (sendo, uma delas, a agitada) resolveram, por conta própria, me ajudar a filtrar o material e, nessa tentativa “altruísta”, acabaram perfurando o filtro e misturando a massa de morangos com o que já tinha sido filtrado. Felizmente consegui fazer emergir o DNA naquela “massaroca” de restos celulares e os alunos puderam visualizar o material genético. Nesse momento os alunos estavam interessados no DNA, mas como a aula estava terminando, eles não quiseram responder às questões referentes ao processo observado.

O estagiário precisaria ter agido com maior firmeza com essa turma de alunos para que tivessem aproveitado a aula prática. Nesse caso, caberia, inclusive, lançar mão de uma sanção, avisando as alunas, que o estavam desrespeitando e perturbando o andamento da aula, que precisariam se retirar da sala se assim continuassem a agir, demonstrando por meio de um intercâmbio corretor, como afirma Goffman, que as normas sociais continuavam válidas, porque, nesse caso, a sua identidade de transmissor foi desacreditada.

A mesma aula prática de extração de DNA de morangos foi realizada com sucesso por outra estagiária, mas foi a terceira aula prática que ela propôs. Esta estagiária conseguiu estabelecer uma rotina semanal de aulas práticas no laboratório de Ciências, consolidando o aprendizado dos novos procedimentos entre os alunos, o que os deixava mais seguros e tranquilos a cada experiência. A mesma estagiária, entretanto, ao planejar a sua segunda aula prática, na qual deveria ser realizada a “observação da ação de uma enzima da saliva sobre o amido dos alimentos”, não previu que os alunos pudessem sentir nojo da própria saliva e a consequente dificuldade para coletar e manipular esse material:

[...] pedi para que eles colocassem a saliva nos tubos de ensaio; neste momento ocorreram alguns conflitos. Alguns não queriam tocar nos copos com saliva, outros não queriam que colocassem saliva nos seus tubos de ensaio e alguns guris ameaçaram jogar a saliva nas gurias. Então, coloquei, eu mesma, a saliva nos tubos de ensaio porque a situação estava ficando complicada.

As inovações metodológicas exigem que o professor, além de dominar o conteúdo biológico, seja capaz de prever a realização da atividade, passo a passo, providencie e organize os materiais com antecedência, tenha presença de espírito para contornar situações inusitadas e seja capaz de convencer os alunos a participar. Parece importante, também, que o estagiário já tenha conquistado a confiança dos alunos de modo a que eles tenham a certeza de que não serão expostos a nenhuma situação em que possam ser ridicularizados por

sua inépcia. Além disso, a apresentação da atividade a ser realizada precisa ser clara para que os alunos saibam exatamente o que precisarão fazer. Também é importante que o professor demonstre o quanto aquela tarefa diferente contribuirá para o aprendizado.

Considerando os relatos dos estagiários acerca das situações em que promoveram inovações em suas práticas pedagógicas e em que os alunos resistiram em participar das atividades, é possível afirmar que quaisquer mudanças nas rotinas escolares fazem com que os alunos vacilem quanto à melhor forma de agir, já que perdem a possibilidade de recorrer a seu “estoque de conhecimento à mão” (Schutz, 1979), resistindo em participar das atividades pelo receio de exposição do *self* a uma situação de risco. Isso não significa, todavia, que as inovações devam ser abandonadas, mas sim que necessitam ser planejadas, incluindo-se nesse planejamento, não só o conteúdo referente às ciências biológicas, mas também o que diz respeito ao discurso regulador.

Ensaio de Estratégias e de Sanções Possíveis

Os estagiários, no contexto da disciplina de Prática de Ensino, mantiveram-se na posição de alunos universitários, mas também ocuparam, ainda que em caráter provisório, a posição de professores nas escolas. Esse duplo posicionamento os tornou vulneráveis e, às vezes, hesitantes para lançar mão do *discurso regulador* que induzisse os alunos do Ensino Médio a praticarem *intercâmbios corretores* (Goffman, 1979) quando se desviavam de normas que orientavam as interações em sala de aula. Tal hesitação levou-os, muitas vezes, a serem permissivos, caracterizando um enquadramento muito fraco (E⁻) do contexto da sala de aula.

Para Goffman (1979, p. 120-122), na vida pública existem rituais interpessoais que devem ser cumpridos sempre que uma pessoa imagine ter, com algum ato, violado o espaço ou os direitos de outra pessoa. O autor designa como *infração virtual* o pior significado possível atribuído a um ato. Para evitar uma interpretação negativa desse ato, o infrator deve realizar um *trabalho corretor* de modo a transformar o significado do ato, tornando-o aceitável para a pessoa virtualmente ofendida e para as demais testemunhas. O trabalho corretor pode ser bem sucedido porque, segundo o autor, a percepção de um ato depende de uma avaliação de intenções, a qual está sempre sujeita à reavaliação.

Na disciplina de Prática de Ensino, foram realizadas leituras e discussões a respeito de sanções que poderiam ser empregadas em casos extremos, de modo a tornar os estagiários mais seguros para assumirem a posição de transmissores, aumentando a força do enquadramento. Goffman (1979, p. 108) apresenta a seguinte definição para as sanções sociais:

[...] sanções sociais são normas sobre normas: técnicas para assegurar conformidade que gozam, elas mesmas, de aprovação. Deve-se acrescentar que as sanções podem ser [...] formais ou informais [...]: formais quando um organismo especi-

alizado, a quem se tenham delegado oficialmente as tarefas de sanção, atua com uma resposta que corresponde a uma lista de sanções; informais quando a tarefa é feita localmente e, frequentemente, é realizada pela mesma pessoa cujos interesses estiveram em perigo ou por pessoas que simpatizam com aquela, de modo que a sanção adota uma forma dura, imediata e transformadora.

Nas instituições escolares, costumam existir setores especializados para o disciplinamento dos alunos, os quais aplicam as sanções previstas no regimento escolar. Entretanto, a manutenção da posição de autoridade por parte do professor estagiário implica que o mesmo, sem recorrer à Direção ou a qualquer outro setor da escola, desenvolva resposta adequada a um professor, em situações em que os estudantes não cumpram acordos formais ou sejam desrespeitosos em relação a regras tácitas. Essa resposta faz parte do “texto legítimo” (Bernstein, 2000) a ser realizado pelo transmissor.

Na sala de aula, os alunos observam os seus professores, testam suas reações de modo a descobrir os limites de tolerância para suas condutas, e avaliam as práticas do professor, se o seu “texto” é legítimo no contexto escolar. Por isso, os estagiários não podem se omitir em situações de transgressão de normas na sala de aula, sob pena de comprometerem o vínculo com a turma e a sua posição de autoridade.

As situações de conflito em sala de aula, que exigem a adoção de uma sanção pelo professor, estabelecendo limites para a conduta dos alunos, podem ser muito difíceis de enfrentar pelo estagiário que pode interpretar a sanção como uma forma de cerceamento ilegítimo da liberdade dos estudantes. Assim, na disciplina de Prática de Ensino, foi realizado o ensaio, nos encontros coletivos, dos discursos mais adequados a esses momentos, tais como: o aviso discreto a um aluno que esteja atrapalhando o andamento da aula de que se precisar ser repreendido novamente terá que se retirar da sala até que seja capaz de voltar a concentrar-se na atividade; ou a reparação de um ato negativo, como por exemplo recolher papéis que foram jogados no chão; ou ainda uma conversa em que o professor faça o estudante perceber as consequências negativas de um ato como a cópia do trabalho de um colega (Kamii, 1991).

Nos casos em que os estagiários não conseguiram reagir adequadamente em situações de conflito, em sala de aula, foi planejado o discurso para retomar o problema na aula seguinte como *reação depois do fato*. Mesmo com a previsão de situações de conflito e com o ensaio de intervenções apropriadas, o espaço público é feito de muitas interações e infrações de modo que qualquer professor, ainda que experiente, pode enfrentar perplexidade, sem saber reagir em uma situação delicada, ou reagir de forma inadequada. Uma estagiária, por exemplo, perturbada com a desordem em sala de aula causada por dois grupos de alunos que, ao invés de realizarem a tarefa por ela proposta, brincavam de jogar bolinhas de papel uns nos outros, derrubando mesas e cadeiras, ordenou – sem qualquer aviso prévio – que um dos grupos de alunos se retirasse da sala de aula. A estagiária foi além na punição, dizendo que esses alunos estariam impedidos de apresentar os trabalhos que deveriam estar elaborando no momento em que optaram por brincar de forma acintosa.

Considerando que a situação vivenciada pela estagiária citada pode suceder a qualquer docente, os estagiários foram orientados a retomar os problemas nas aulas seguintes, sempre que surgissem dificuldades para intervir nos casos de desordem, ou que, por impulso, cometessem alguma injustiça. No caso da estagiária mencionada, ela dialogou com a turma de estudantes a respeito da situação de desordem, fazendo-os notar a perturbação que essa situação produziu, levando-a, na posição de professora, a tomar uma atitude enérgica e extrema que ela preferiria ter evitado.

Considerações Finais

A investigação reafirmou a atualidade e o poder descritivo e analítico das perspectivas teóricas empregadas, a partir das quais foi possível examinar a dimensão do discurso regulador de práticas pedagógicas específicas do contexto de escolas públicas urbanas.

Assim como Morais (2002a, 2002b), Afonso, Morais e Neves (2002), Morais e Neves (2003) e Afonso, Neves e Morais (2005), observou-se que o enfraquecimento do enquadramento (controle), expressando a minimização de hierarquias entre transmissores e adquirentes, no sentido de cultivar relações de respeito mútuo, conferiu autonomia e responsabilidade aos adquirentes, e criou as condições para a aquisição do discurso instrucional. Na pesquisa, evidenciou-se também a necessidade de planejar o discurso regulador: ao proporem-se princípios e regras de convivência; ao retomar-se acordos, sempre que esses princípios eram quebrados, caracterizando um enquadramento forte. Mas o controle enfraquecia-se nas situações de diálogo e de negociações entre transmissores e adquirentes, constituindo no contexto das salas de aula uma ordem social democrática.

Constatou-se o valor da adoção de *intercâmbios corretores* e de *reações depois do fato* (Goffman, 1979) como formas de resgate de rituais interpessoais e de reafirmação de princípios e de acordos formais, bem como de explicitação de normas que costumam ser tácitas, favorecendo o estabelecimento de um vínculo entre transmissor e adquirentes e destes entre si, o que cria as condições necessárias à aprendizagem.

O planejamento da proposição de princípios de convivência e o ensaio de estratégias de controle prepararam os estagiários para enfrentar situações de conflito, tornando-os mais confiantes para realizar negociações com os alunos. As atividades de planejamento e de trocas de experiências entre os estagiários minimizaram os riscos de exposição do *self* (Pollard, 1982) não só dos estagiários, mas também dos alunos de Ensino Médio. O planejamento do discurso regulador foi indispensável em contextos de inovação metodológica relativa ao discurso instrucional. A importância desse planejamento também foi demonstrada pelas situações em que, na ausência dele, os estagiários recorreram a discursos autoritários, apelando para ameaças, como as de realizar avaliações rigorosas do desempenho dos alunos, utilizando a avaliação, não como forma de acompanhamento das aprendizagens, mas, sim, como punição.

Embora, ao longo das práticas pedagógicas dos estagiários, tenha sido verificada a indissociabilidade entre os discursos *instrucional* e *regulador*, durante a atividade de planejamento do ensino foi importante distingui-los de modo a explicitar princípios e regras, que costumam ser tácitos, no contexto educacional. O discurso regulador referia-se às ações adequadas aos papéis de aluno e de professor no Ensino Médio. Tal explicitação parece necessária à aquisição do *reconhecimento* das regras que criam as condições para a *realização* das práticas legítimas tanto dos adquirentes quanto dos transmissores no contexto escolar (Bernstein, 2000).

Finalmente, a pesquisa produziu a extensão da noção de “texto legítimo” de Bernstein (2000) para a categoria dos transmissores, que também são avaliados continuamente de forma tácita pelos adquirentes e pelos demais professores. A constituição do *texto legítimo* pelos professores estagiários é concomitante com a possível resistência em construir para si mesmos uma identidade docente, isto é, com a sua resistência em pertencer à categoria dos transmissores. O processo de tornar-se professor exige a articulação de saberes de diferentes ordens, sendo que os saberes relativos à coordenação do grupo de alunos do Ensino Médio para o trabalho e a manutenção da ordem, produzem muita angústia entre os professores novatos, os quais solicitam orientação quanto a esse aspecto da docência e queixam-se do silêncio em relação a esses saberes nos cursos de licenciatura. Haveria mesmo um silêncio em relação ao discurso regulador? Qual o significado desse possível silenciamento? Tais saberes seriam considerados de senso comum e, portanto, de domínio público? Ou não seriam vistos como conhecimentos passíveis de sistematização e análise, mas sim formas individuais e criativas de ser professor? Ou, ainda, o controle da ordem na sala de aula seria entendido como exercício ilegítimo de poder, prejudicial à aprendizagem dos alunos?

Nossa investigação e a nossa experiência em formação de professores demonstram que o planejamento do discurso regulador não se configura como uma prática coercitiva; ao contrário, contribui para a construção da autonomia moral e intelectual e para o exercício de relações mais justas e democráticas na sala de aula. Tal planejamento previne a ocorrência de gestos de incivilidade e torna o professor mais seguro para negociar a adesão dos alunos ao trabalho escolar e para enfrentar situações inesperadas de desrespeito e agressividade.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em março de 2010.

Notas

1. Os cursos de Licenciatura passaram por reformulações curriculares, implementadas a partir de 2005, por exigência das Resoluções CNE/CP1 e CNE/CP2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Nessas reformas, as disciplinas de Prática de Ensino foram extintas e substituídas, nos novos currículos, por Estágios de

- Docência com uma carga-horária maior de atividades nas escolas de Educação Básica. A presente investigação, todavia, foi realizada antes da extinção da disciplina de Prática de Ensino.
2. Bernstein e Solomon (1999, p. 265) designam a perspectiva de Bernstein como “teoria do controle simbólico e da produção cultural, reprodução e mudança”, enquanto Morais e Neves (2003, p. 50) a designam como “teoria do discurso pedagógico”.
 3. Após a realização da investigação ficou claro que é melhor trabalhar com um único princípio geral do que com muitas regras, então, as turmas de estagiários, dos semestres seguintes, passaram a ser orientadas a combinar com os estudantes que as atividades em sala de aula seriam baseadas no princípio do respeito mútuo. Um único princípio é mais fácil de observar e discutir sempre que ocorrem problemas do que uma lista extensa de regras (La Taille, 2006).
 4. Faces, para Goffman, correspondem à imagem de si e à expressão individual potencial.

Referências

- AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. **Revista de Educação**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. XI, n. 1, p. 129-146, 2002. (Versão revista do texto final do artigo – p. 1-34). Disponível em: <http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.
- AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sociológico no 1º ciclo do ensino básico. Versão revista do artigo publicado em: **Revista de Educação**, v. XIII, n. 1, p. 5-37, 2005. Disponível em: <<http://revista.educ.fc.ul.pt/>> e <http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.
- ATKINSON, Paul; SINGH, Parlo; LADWIG, James G. Review Symposium: Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*, 1996. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 18, n. 1, p. 115-128, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle (volume IV da edição inglesa). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996, 307p. (Título original: *The structuring of pedagogic discourse: Volume IV Class, codes and control*, 1990).
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: theory, research, critique. Revised edition. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2000, 229 p.
- BERNSTEIN, Basil; SOLOMON, Joseph. ‘Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control’: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 20, n. 2, p. 265-279, 1999.
- BLUMER, Herbert. A Natureza do Interacionismo Simbólico. In: MORTENSEN, Charles David. **Teoria da Comunicação**: textos básicos. Tradução de Nelson Pujol Yamamoto. São Paulo: Editora Mosaico, 1980, p. 119-138 (Título Original: *Basic Readings in Communication Theory*. Universidade de Wisconsin, EUA, 1979).

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 15 fev. 2005.

CIRELLI, Renira Appa. Lembre-se de ser cortês – Interação na sala de aula (teoria de ameaça às faces entre professor e aluno). **Sumaré**: Revista Acadêmica Eletrônica. Faculdade de Sumaré, Edição 1, 2009. Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/portal_sumare/>. Acesso em: 23 Fev. 2010.

DANIELS, Harry. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory. **Theory & Psychology**, n. 16, v. 37, 2006. Disponível em: <http://tap.sagepub.com> at CAPES. Acesso em 9 dez. 2007.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice S.S; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

FASSINGER, Polly. Understanding classroom interactions: student’s and professor’s contributions to students’ silence. **Journal of Higher Education**, Ohio State University Press: v. 66, n. 1, jan.-fev., 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/2943952>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo: Unisinos, Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/calidoscopio/> Acesso em: 03 Mar. 2010.

GOFFMAN, Erving. Intercambios correctores. In: GOFFMAN, Erving. **Relaciones em Público**: Microestudios de Orden Público. Versión española de Fernando Santos Fontenla. Madrid: Alianza Universidad – Alianza Editorial, 1979, p. 108-193.

ILATOV, Zinaida Z.; SHAMAI, Shmuel; HERTZ-LAZAROVITZ, Rachel; MAYER-YOUNG, Shoshanna. Teacher-student classroom interactions: the influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. **Adolescence**, Jun, 22, 1998. | Libra Publishers, Inc. Farmington Hills, Michigan. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_n130_v33/ai_21072030/?tag=content;col1>. Acesso em: 26 Fev. 2010.

KAMII, Constance. Apêndice. “A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Piaget” In: KAMII, Constance. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da Teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução Regina A. de Assis. 14.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 103-124. (Título original: Number in Preschool and Kindergarten, 1982).

LARROSA, Jorge. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, v. 21, n. 2, jul./dez., p. 121-159, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006, 189 p.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Uma análise das interações dialógicas em aulas de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 9, n. 3, p. 243-263, 2004. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. **British Journal of Sociology of Education**. Hants, UK: Taylor & Francis Group, v. 23, n. 4,

p. 559-569, 2002. (Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control).

MORAIS, Ana Maria. Práticas pedagógicas na formação inicial e práticas dos professores. **Revista de Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, v. XI, n. 1, p. 51-59, 2002b. (Versão revista do texto final do artigo, p. 1-17). Disponível em: http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm. Acesso em: 2005.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Universidade do Porto, n. 19, p. 49-87, 2003.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

POLLARD, Andrew. A Model of Classroom Coping Strategies. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 3, n.º 1, p. 19-37, 1982.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.º 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SILVA, Maria Helena Santos; DUARTE, Maria da Conceição. A relação entre discurso e prática pedagógica na formação inicial de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 7, n. 3, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>>. Acesso em 24 mar. 2005.

SILVA, Maria Preciosa; NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 19, v.1, p. 5-41, 2006.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. In: WAGNER, Helmut (Org.). **Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 318p. (Título original: Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations – University of Chicago, 1970).

WILLSON, Julie. High and low achievers' classroom interaction patterns in an upper primary classroom. Trabalho apresentado em **AARE Conference** (The Association for Active Educational Researchers), Melbourne, Austrália, 29 Nov. – 02 Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/99pap/wil99741.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

Russel Teresinha Dutra da Rosa é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS.
E-mail: russeltdr@gmail.com

Maria Helena Degani Veit é doutora em Sociologia da Educação pela McGill University no Canadá. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
E-mail: degani.veit@ufrgs.br



Educação Crítica: análise internacional

Graziella Souza dos Santos
Iana Gomes de Lima

RESENHA CRÍTICA

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

O livro *Educação Crítica: análise internacional* busca, através da contribuição de diversos autores conectados às discussões educacionais em todo o mundo, discutir e problematizar a importância dos Estudos Educacionais Críticos, em diferentes realidades mundiais, à luz da sociedade contemporânea.

A obra, fruto do desejo dos autores de articular e tornar públicas alternativas educacionais criativas contra-hegemônicas e participar ativamente dos debates educacionais, inicialmente realiza uma retomada dos principais pressupostos e temáticas aos quais essa perspectiva historicamente se dedicou. Ao mesmo tempo, para além dessa tarefa, que por si só já seria importante, uma vez que as contribuições críticas têm sido um pouco esquecidas, encontramos, nessa reflexão, iniciativas sérias de diálogo com outras temáticas e áreas relevantes para o contexto educacional atual, na medida em que elas colaboram para uma análise mais sofisticada da realidade em que vivemos.

Os trinta e cinco capítulos, reunidos em sete grandes áreas, se empenham em discutir a relevância dos estudos críticos, sua apropriação e reinvenção em territórios diversos. As sete grandes temáticas iniciam com um capítulo introdutório

dos organizadores e também autores da obra (Apple; Au; Gandin, 2011). Seguindo a proposta do livro, encontraremos as demais áreas apresentadas nesta ordem: Contextos Sociais e Estruturas Sociais; Redistribuição, Reconhecimento e Poder Diferencial; O Legado Freireano; A Política da Prática e a Recriação da Teoria; Movimentos Sociais e Trabalho Pedagógico e, por fim, Métodos Críticos de Pesquisa para a Educação Crítica. A organização nessas temáticas não significa, entretanto, que os temas fiquem reduzidos aos limites de sua área. No desenvolvimento do livro fica bastante claro o diálogo entre autores e temáticas, o que, apesar da singularidade de cada texto, permite uma compreensão simultaneamente global e multifacetada do tema. Tendo em vista as grandes dimensões da obra, seguiremos a ideia da organização das áreas para apresentar os principais temas abordados em cada uma, os quais consideramos significativos para as discussões atuais. Dedicaremos algumas linhas a mais ao capítulo inicial por compreendermos que ele desencadeia as discussões que o sucedem, e expressa a tônica que será utilizada no desenvolvimento da obra.

No capítulo introdutório, intitulado *O mapeamento da educação crítica*, os autores expressam o sentido utilizado no livro para pedagogia ou educação crítica. De acordo com Apple, Au, Gandin (2011) os estudos educacionais críticos envolvem muito mais do que a problematização das relações de poder e das desigualdades sociais. Eles pressupõem um enfrentamento radical destas questões, rompendo com as “[...] ilusões confortadoras” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 14) e estabelecendo um compromisso individual com a transformação social. Entretanto, de acordo com os autores, essa não é uma tarefa simples, e todos aqueles que desejam assumir a responsabilidade de ser um educador, pesquisador crítico, precisam envolver-se num processo de *reposicionamento*, ou seja, desenvolver a habilidade de ver o mundo com os olhos dos despossuídos. O capítulo apresenta ainda oito tarefas nas quais um analista crítico deve engajar-se. Entre elas destacamos: a importância de denunciar as políticas e práticas educacionais opressivas; manter vivas as tradições do trabalho radical, criticando-as e apoiando-as quando necessário; dar visibilidade e apontar para espaços de ações possíveis e, por fim, agir juntamente com os movimentos sociais (Apple; Au; Gandin, 2011).

Como o próprio título da seção indica os autores, nesse início, propõem um mapeamento da educação crítica, retomando as suas raízes políticas que, segundo eles, datam antes mesmo dos estudos dos intelectuais da América Latina, com Paulo Freire, e de importantes autores dos Estados Unidos e da Europa. Segundo Apple, Au e Gandin (2011) existe uma longa tradição na comunidade afro-americana, afro-caribenha e em diversos grupos feministas de várias nações do mundo que colaboraram para dar vida ao que hoje reconhecemos como pedagogia crítica.

A partir da década de 1970, período central para essas teorizações, ganham expressão importantes estudiosos que forneceram novas ferramentas de análise que fortaleceram o desenvolvimento dos estudos críticos na educação. Destacam-se os trabalhos dos membros da nova sociologia da educação (NSE) como Young

(1971); Apple (1971), Bourdieu e Passeron (1977) e, especialmente, a obra de Bowles e Gintis (1976), que trouxe à tona a importância contemporânea das análises marxistas, neomarxistas e semimarxistas e que provocou o debate sobre suas explicações deterministas das desigualdades. A partir dessa obra, outros importantes teóricos surgem na tentativa de ampliar o debate extrapolando as versões que se baseavam apenas nas análises deterministas de classe. Gramsci (1971), Althusser (1971), Stuart Hall (1980a), Raymond Williams (1977), Apple e Carthy (1988) e autores da escola de Frankfurt foram importantes nesse contexto, demonstrando a capilarização do poder, a mediação da cultura, bem como as contradições e resistências nas relações sociais. As discussões que seguem no livro retomam, reinventam e ampliam as discussões provocadas por esses teóricos.

Na segunda grande área do livro, *Contextos sociais e estruturas sociais*, encontraremos uma análise sobre os contextos econômicos e sociais que cerceiam o debate educacional atual. Nessa seção estão disponíveis discussões que revelam como grupos direitistas têm estado presentes nas discussões escolares, propondo reformas e alterando os sentidos e objetivos da educação. Robertson e Dale demonstram como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial estão transformando os sistemas educacionais utilizando-se de argumentos populistas. McCarthy, Pitton, Kim e Monje denunciam como as articulações neoliberais têm se infiltrado na educação através de supostas promessas de *bem público*, contribuindo para o enfraquecimento do pensamento crítico, redefinindo a educação através de um discurso tão poderoso que “[...] se torna difícil imaginar uma alternativa que esteja fora da hegemonia do mercado” (Paraskeva, 2007, apud Apple; Au; Gandin, 2011, p. 59). Saltman discute a corporatização das escolas como uma forma de redistribuição do controle econômico e cultural, enfraquecendo a democracia pública e a cidadania crítica. A forma como os currículos escolares são organizados e desenvolvidos sob a influência dos princípios neoliberais através de diversas estratégias são o foco da discussão de Santomé, que encerra esse segundo eixo da obra.

Conforme dissemos anteriormente, há um grande esforço dos autores em ampliar as discussões e dialogar com temáticas que tocam o momento que vivemos. Ao mesmo tempo, há também uma forte preocupação em lembrarmos da importância de alguns pressupostos da tradição crítica que parecem esquecidos. É a isso que os autores se propõem na terceira parte do livro, na qual encontram-se bons exemplos dessas iniciativas. Entre os temas encontrados nesse bloco há as contribuições do neomarxismo na educação crítica (Au; Apple); a relação entre a luta de classe e a educação (D’Annibale; McLaren); as questões de raça como aspecto relevante nas relações desiguais (Billings); as políticas de branquidade (Leonardo); o feminismo pós-estrutural na educação (McLeod); sexualidade (Loutzenheiser; Moore); masculinidade (Hightower); inclusão (Slee); teorias indígenas de redistribuição (Grande); e, por fim, os desafios de Foucault às teorias críticas (Fischer).

Os primeiros textos dessa seção se destinam a discutir, como vimos anteriormente, alguns aspectos da tradição crítica. Aqui, encontraremos também certas críticas a

algumas vertentes *pós* que parecem desconsiderar, ou mesmo estigmatizar, as análises críticas. Em primeiro lugar, é importante reconhecermos de fato as contribuições que essas perspectivas têm nos trazido. Os trabalhos sobre as questões de identidade, gênero, diferença, política cultural, relações de poder, são muito valiosos e colaboram significativamente para compreendermos a complexidade das relações que se estabelecem no âmbito social e educacional. Entretanto, há aspectos que não podem ser desconsiderados. De acordo com Au e Apple, a classe, por exemplo, é “[...] um constructo analítico e também um conjunto de relações que existe fora de nossas mentes” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 110). E, mesmo que saibamos que classe e economia não explicam e determinam tudo a nossa volta, essas são questões que não podem ser marginalizadas, uma vez que é cada vez maior a ofensiva neoliberal. Concordamos com os autores que afirmam que as relações de poder são plurais e que, tanto quanto estamos subordinados a elas, também subjugamos outros, mas é bastante claro que há grupos que concentram o poder e perpetuam a sua hegemonia, enquanto há grupos marginalizados, oprimidos e silenciados. D’Annibale e McLaren afirmam que a depreciação das análises marxistas pode contribuir para abrir caminhos para “[...] a máquina capitalista canibal” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 126), e que é preciso que retomemos seriamente a crítica marxista para melhor analisar e combater as políticas neoliberais atuais.

Os capítulos, que seguem na terceira parte, trazem, como dissemos, temas que têm sido relevantes para o momento em que vivemos (feminismo, inclusão, teorias indígenas, Foucault e a educação, entre outros), num diálogo permanente com os princípios da educação crítica e enfocando a multiplicidade das relações de poder.

Não nos restam dúvidas sobre as importantes contribuições de Freire para a educação de um modo geral, e especialmente para a pedagogia crítica. Na verdade, Freire pode ser apontado como a principal referência dessa área na América Latina. Por esta razão, o livro reserva um de seus blocos para este autor que contribuiu tão preciosamente para os estudos críticos. A obra de Freire foi internacionalmente reconhecida pelo seu forte cunho político e por voltar-se às questões sociais. Por isso, suas contribuições foram amplamente discutidas, criticadas e apropriadas em diversos lugares do mundo. Os quatro capítulos dessa seção destinam-se a discutir algumas concepções centrais e polêmicas da pedagogia de Freire.

Au examina como a obra de Paulo Freire foi recontextualizada fora do Brasil e responde a algumas críticas feitas à pedagogia freireana, que, segundo ele, partem muitas vezes de leituras equivocadas da obra desse autor. Fischman apresenta respostas de estudantes sobre o sentimento em relação ao livro *Pedagogia do Oprimido*, uma das obras mais importantes de Freire. O relato dos alunos ajuda a entender por que a obra de Freire, apesar de receber inúmeras críticas, ainda é uma das mais conhecidas nos meios acadêmicos. Não há como ficar inerte à motivação e mobilização que emergem de seus escritos. Conforme os autores desse bloco afirmam, em muitos lugares do mundo encontraremos educadores que tentam colocar em prática a pedagogia de Freire.

Os dois últimos capítulos que compõem esse bloco expressam ainda o trabalho de Augusto Boal e o Teatro do Oprimido nas mobilizações contra a dominação (Rosa) e as contribuições freireanas para a educação crítica estadunidense (Wong). Esses capítulos demonstram que uma leitura séria e comprometida da obra desse autor, lembrando sempre do contexto e da época em que foi produzida, nos fornece ainda elementos importantes e centrais para as análises críticas. Há questões, ponderações, críticas que merecem ser ouvidas. Certamente, o próprio Freire nos convidaria a criticar, reinventar e discutir sua teoria quantas vezes fossem necessárias. Apesar disso, é evidente que suas contribuições podem auxiliar significativamente para os estudos e teorizações críticas atuais.

A quinta grande área do livro consiste em oito capítulos que trazem à tona a implementação prática de conceitos da teoria crítica em educação, como forma de repensá-los e de entender tanto suas limitações como contribuições. Peter Mayo propõe uma discussão acerca da educação de adultos e a exemplifica através da educação para a transformação social, realizando uma ampla análise bibliográfica de autores que contribuíram no estudo dessa temática. A leitura crítica da mídia é a discussão trazida por Douglas Kellner e Jeff Share. Os autores mostram que, atualmente, vivemos um momento em que estamos em contato com a mídia quase que de forma integral, principalmente crianças e jovens. Kellner e Share relatam os estudos existentes em relação à mídia e propõe uma análise a partir da perspectiva de sua não-neutralidade, de seu significado para a audiência, questões de poder e ideologia e da relação da mídia com o mundo dos negócios. Zeichner e Flessner discutem a formação de professores para a educação crítica e mostram, através de três exemplos práticos, como pode ser a formação dos professores para a justiça social, conectando a formação teórica e a prática da sala de aula. Kenneth Teitelbaum recupera a história da educação crítica, repassando autores e conceitos que são fundamentais a essa teoria. A perspectiva de uma educação em que não haja imposição sobre a cultura popular e que as comunidades sejam valorizadas como agentes educadores são temas abordados por Ramon Flecha. O autor traz a perspectiva da cidade educadora como uma forma de educação crítica e, assim como nos outros capítulos, exemplifica através da prática, trazendo casos do Brasil, Chile, Estados Unidos e Espanha. Luís Armando Gandin nos remete à perspectiva da educação crítica a partir da Escola Cidadã implementada na cidade de Porto Alegre, discutindo conceitos críticos em educação que já foram postos em prática. O quinto bloco termina com dois capítulos que abordam as perspectivas da educação crítica no Japão e na China. Nesses capítulos, os autores do livro Apple, Au e Gandin abrem espaço para que países que costumam estar à margem das análises internacionais de educação sejam examinados com atenção a partir da perspectiva de autores dos próprios lugares.

Essa quinta grande área do livro é de suma importância, pois reúne capítulos em que são trazidos exemplos práticos de diversos países em relação à educação crítica. Através desses capítulos é possível discutir de forma clara conceitos que permeiam a teoria crítica, visualizar algumas das limitações dessa perspectiva na

prática e perceber, também, suas grandes contribuições. Nessa seção, temos uma visão mais geral de mundo em termos críticos, saindo da comum limitação de exemplos estadunidenses ou ingleses, aos quais estamos tão acostumados em bibliografias internacionais. Os capítulos também possibilitam ter uma noção mais concreta do que significa a implementação das ideias críticas educacionais, já que todos os autores desse bloco trazem – às vezes de maneira mais esmiuçada, às vezes em termos mais gerais – a reflexão da prática e da teoria.

A sexta parte do livro, *Movimentos sociais e trabalho pedagógico*, conta com quatro capítulos que abordam exemplos de movimentos sociais em alguns países. O primeiro capítulo é de Jean Anyon e traz pontos importantes para serem pensados em relação ao que significa uma educação crítica com foco na justiça social. Ela destaca a importância de gerar oportunidades para que os estudantes exerçam a política e para que os educadores tenham espaço para a reflexão sobre sua prática em sala de aula. Mary Campton e Lois Weiner promovem uma discussão acerca dos sindicatos de professores, abordando as políticas neoliberais e suas implicações para a luta sindical. As autoras destacam alguns sindicatos que lutaram contra medidas que iam ao encontro de perspectivas neoliberais, como a privatização do sistema escolar, cortes nos gastos públicos com a educação, a importação da metodologia do mundo dos negócios para as escolas, modelo de gestão alicerçado no livre mercado e aproximação de empresas e escolas. As autoras mostram, nesse capítulo, a necessidade de tornar internacional a luta sindical como forma de uma atuação mais efetiva em termos mundiais, de reorganizar os sindicatos, tornando-os mais democráticos e a necessidade de que essas instituições tenham uma visão de educação que não apenas se contraponha ao neoliberalismo.

Hee-Ryong Kang traz a experiência da luta de professores da Coreia do Sul pelo reconhecimento, através da constituição de um sindicato de professores. O autor mostra o quanto essa conquista foi importante em termos de ação coletiva, do poder de barganha e para a melhoria das condições de trabalho. Assim como no capítulo desenvolvido por Campton e Weiner, Kang também mostra que há uma ofensiva de grupos neoliberais contra essa organização coreana, que têm como intenção reformar a educação através do padrão de mercado. A principal discussão do capítulo gira em torno das contradições que surgiram no sindicato dos professores a partir da campanha neoliberal e a forma de responder a tais ofensivas. O bloco finaliza com um capítulo escrito por Jen Sandler que aborda a educação popular, a migração e a sociedade civil no México. Nesse capítulo, Sandler estuda uma organização de educação popular e demonstra o quanto as práticas educacionais críticas podem contribuir na formação de uma identidade comunitária e o papel que “[...] podem desempenhar em relação às ideologias e estruturas hegemônicas” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 464).

Em tempos atuais, em que vemos, em termos globais, uma ofensiva da lógica de mercado ao sistema de educação, não temos dúvida quanto ao importante papel que desempenha a sexta grande área do livro. Os quatro capítulos dessa seção trazem exemplos claros de movimentos sociais que nos auxiliam a visualizar

a possibilidade de lutas contra-hegemônicas a partir de uma perspectiva crítica em educação. Os movimentos sociais aqui analisados pelos autores apresentam respostas às propositivas neoliberais para a educação – algo fundamental atualmente, já que o discurso do mercado tornou-se a única alternativa para a qualificação da educação e aqueles que se opõem ao modelo de mercado nas instituições escolares parecem estar se opondo à ideia de melhoria do ensino público.

O último bloco do livro apresenta quatro capítulos em que são discutidas metodologias para as pesquisas educacionais críticas. Lois Weis, Michelle Fine e Greg Dimitriadis propõem repensar a pesquisa etnográfica, relacionando o âmbito local e o contexto global. A partir da noção de que a globalização influencia de forma complexa as diversas localidades, há a defesa, por parte dos autores, de um olhar atento de pesquisa a essa complexidade. A sugestão de uma nova metodologia de pesquisa é devido às mudanças que ocorrem em termos globais e que não permitem mais uma separação entre nível macro e micro. Daniel S. Choi propõe o uso de sistema de informação geográfica (SIG) nas pesquisas educacionais. O SIG permite não apenas a análise, mas também a apresentação dos dados coletados. No capítulo, Choi explica o uso do SIG, demonstrando, segundo o autor, o rigor metodológico que há nessa forma de pesquisa. Joseph J. Ferrare apresenta um capítulo no qual defende o uso de metodologias quantitativas na pesquisa educacional. O autor faz uma breve descrição de três formas quantitativas de pesquisa, demonstrando seu funcionamento, limitações e contribuições: a análise de rede social, escalonamento multidimensional e análise de correspondência. Ferrare propõe uma interessante discussão acerca do uso de métodos quantitativos na educação, sendo um de seus objetivos ultrapassar as identidades relacionadas às pesquisas quantitativas e qualitativas que, muitas vezes, levam a formas de não reconhecimento de determinadas pesquisas, conforme a metodologia utilizada. O autor destaca que nenhuma metodologia é capaz de explicar as complexas relações sociais em sua totalidade. Portanto, o uso de diferentes métodos pode auxiliar no entendimento do complexo social, trazendo novos elementos à tona. O capítulo escrito por Yoshiko Nozaki encerra essa sexta área do livro. A partir de um exemplo de pesquisa sobre cultura, sociedade e educação japonesa, a pesquisadora coloca em pauta a discussão em torno das relações acadêmicas existentes no Ocidente e no Oriente. A autora faz uma séria análise sobre a oposição binária existente entre o Ocidente e o Oriente e reflete sobre o quanto essa oposição está relacionada a questões de poder. Nozaki mostra que, em geral, há um discurso relacionado às culturas orientais (os outros, na oposição binária), que as define como uma única cultura, não levando em conta as diversidades que se encontram nos contextos orientais. A autora evidencia que, inclusive, alguns pesquisadores orientais têm feito uso (em suas pesquisas) do que ela chama de *japanismo* (termo que se refere à homogeneização da cultura japonesa) e propõe uma discussão sobre o emprego desse termo.

Ao finalizar esta resenha, cabe ressaltar a importância do livro *Educação Crítica: análise internacional* para os estudos no âmbito da educação. Os 35

capítulos presentes na obra abarcam diferentes temáticas e trazem contribuições realmente internacionais, ou seja, que vão além das análises de perspectivas educacionais estadunidenses e inglesas a que estamos habituados. Essa ampla abordagem favorece discussões complexas e enriquece a noção crítica de educação. Destacamos, ainda, a importância de os autores evidenciarem a clareza que têm sobre o caráter temporário da obra, e, por isso, proporem o diálogo permanente entre educadores, pesquisadores e ativistas. Em razão de possíveis tensões e silenciamentos que poderão ser encontrados no livro, disponibilizam-se para sugestões, respostas e reflexões que mantenham “[...] a educação crítica em movimento constante” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 29).

Recebido em setembro de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Graziella Souza dos Santos é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É especialista em Supervisão Educacional pela FAPA, Faculdades Porto Alegrenses. Atua como professora das séries iniciais na rede particular de ensino de Porto Alegre. Atualmente é mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: graziellasouza@terra.com.br

Iana Gomes de Lima é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora das séries iniciais na rede particular de ensino de Porto Alegre. Atualmente é mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: iana_glima@yahoo.com.br