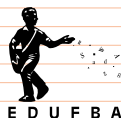




Ana Zavala
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
ORGANIZADORAS

Aulas de História em foco

ENSINAR, PESQUISAR E ANALISAR



O livro *Aulas de História em foco: ensinar, analisar e pesquisar* é resultado do trabalho de tradução desenvolvido por pesquisadores(as) no Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); pelo Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e pelo mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) – Núcleo UNEB, no período de outubro de 2020 a junho de 2021. Os seis textos selecionados para a versão em português problematizam os percursos epistemológicos e metodológicos trilhados pela historiadora uruguaia Ana Zavala sobre o que ela nomeia de *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*.

Aulas de História em foco

ENSINAR, PESQUISAR E ANALISAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

George Mascarenhas de Oliveira

Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté

Monica Neves Aguiar da Silva

Suplentes

José Amarante Santos Sobrinho

Paola Berenstein Jacques

Rafael Moreira Siqueira

Lorene Pinto

Lúcia Matos

Lynn Alves



Ana Zavala
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
ORGANIZADORAS

Aulas de História em foco

ENSINAR, PESQUISAR E ANALISAR

Salvador
Edufba
2024

2024, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial

Cristovão Mascarenhas

Coordenação gráfica

Edson Nascimento Sales

Coordenação de produção

Gabriela Nascimento

Analista Editorial

Bianca Rodrigues de Oliveira

Capa e projeto gráfico

Rafa Moo

Editoração

Cecyle Amaral e Rafa Moo

Imagem da capa

TEIXEIRA, A. *Relatório do serviço de instrução pública do Estado da Bahia, apresentado ao Ex^o Snr. Cons^o Braulio Xavier da Silva Pereira, Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica. Quatriênio (1924 – 1928)*. Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

Revisão

Paulo Bruno Ferreira da Silva

Revisão de provas

Mariana Leiro Cal

Normalização

Tainara Santos de Azevedo

Sistema Universitário de Bibliotecas - UFBA

Aulas de História em foco : ensinar, pesquisar e analisar. / Ana Zavala [et al.]
organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2024.
273 p.

Contém biografia.

Este livro é resultado do trabalho coletivo desenvolvido no Seminário Internacional
de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História realizado em 2020/2021

ISBN: 978-65-5630-630-8

1. História – estudo e ensino. 2. História – Filosofia. 3. História - Metodologia.
4. Prática de ensino. I. Zavala, Ana. II. Título

CDU: 930.2

Elaborada por Tatiane de Jesus Ribeiro

CRB-5: BA-001594/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n — *Campus* de Ondina

Salvador, Bahia. CEP 40170-115

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 7 **Apresentação**
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
- 13 **Leituras provocadoras: pensar "teoricamente" a prática de ensino de história**
Caroline Pacievitch
Gabriela Dors Battassini
- 17 **Pensar "teoricamente" a prática de ensino de história**
Ana Zavala
- 47 **A composição (os fundamentos) do saber histórico escolar**
Ana Cristina Castro do Lago
Ângela Silva-Salse
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
- 49 **E então... O que é a história ensinada? Reflexões em torno das relações entre o que sabemos e o que ensinamos**
Ana Zavala
- 105 **Subvertendo formas de pesquisar a docência: "a investigação prática da prática de ensino" como ação e narração do fazer-se professores**
Monica Martins da Silva
Mariana de Mello Cardozo
- 109 **A investigação prática da prática de ensino**
Ana Zavala
- 161 **Questões sobre investigação prática no cotidiano docente**
Leandro Fonseca
Maritsa Gonçalves Rieth

- 165 **O que investiga uma investigação prática da prática de ensino?**
Apontamentos sobre objetos de investigação invisíveis
Ana Zavala
- 191 **Leituras "a contrapelo em torno da emancipação dos docentes":
reflexões sobre a pesquisa prática por Ana Zavala**
Lúcia Falcão Barbosa
Hugo Alexandre de Araújo
- 195 **História de um gesto inacabado: leituras a contrapelo em torno
da emancipação dos docentes**
Ana Zavala
- 231 **Entre desafios e incertezas, ferramentas para compreender o
ensino de história**
Carmem Zeli de Vargas Gil
Elisângela Coêlho da Silva
- 235 **Incerteza, diferença e subalteridade: desafios para a prática
e ferramentas para compreender o ensino de história**
Ana Zavala
- 271 **Sobre os autores**

Apresentação

Traduzir é negociar diferenças linguísticas, sociais e culturais
(Bhabha, 1998, p. 313).

Recorremos à tese de Homi Bhabha (1998) para explicar a experiência vivida, por nós, professores e professoras de história, participantes do Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (em tempos pandêmicos de Covid-19), e ao mesmo tempo apresentar o produto (livro) dessa negociação. O livro *Aulas de História em foco: ensinar, analisar e pesquisar* é resultado do trabalho coletivo desenvolvido no seminário que teve como objetivo problematizar os percursos epistemológicos e metodológicos trilhados pela historiadora uruguaia Ana Zavala ao pensar teoricamente a prática da pesquisa prática no ensino de história.

O Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); pelo Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e pelo mestrado profissional em Ensino de História

(ProfHistória) — Núcleo-UNEB, aconteceu uma vez por mês, via Google Meet, durante o período de outubro de 2020 a junho de 2021, reunindo professores(as) da educação básica, mestres em ensino de história, discentes do ProfHistória e professores(as) universitários(as) de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, México, Uruguai e Chile.

A intenção, inicialmente, de reunir-se mensalmente para ouvir Ana Zavala e discutir os textos da autora era compreender o processo de teorização da própria prática docente e apresentar a perspectiva teórica e metodológica do pensamento da Ana Zavala no Brasil. Por isso, estabelecemos que o evento teria como função política e social difundir as ideias da autora sobre pesquisa prática da prática de ensino de história, por meio da tradução dos seis textos discutidos/estudados.

Assim, o livro *Aulas de História em foco*, com os comentários e a tradução de seis textos da pesquisadora uruguaia Ana Zavala, publicado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), resulta do seminário promovido pelo NEPHECs, LHISTE e ProfHistória/UNEB, com o objetivo de estudar uma parte da obra de Ana Zavala, sintetizada em mais de uma centena de artigos e 12 livros com 76 autores e coautores. Cabe ressaltar que os textos traduzidos foram selecionados pela autora e amplamente discutidos pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros do campo do ensino de história, na busca de compreender termos, expressões e figuras de linguagem usadas pela cultura uruguaia.

E, quando iniciamos as atividades de discussão e tradução no seminário, descobrimos que o exercício da tradução era uma atividade que apresentava grandes desafios, por ser um exercício intelectual e político de produção de sentido. Percebemos que traduzir não

era apenas uma tarefa técnica de substituição de palavras de uma língua para outra, ou seja, a tradução não era apenas “um processo que tem início com a leitura, seguida da compreensão de determinado texto escrito em uma língua estrangeira, cujo sentido é passado para outro idioma” (Benedetti; Sobral, 2003, p. 181), mas tomar decisões. Chamamos atenção para esse fato para dizer que os textos traduzidos são produtos das decisões tomadas pelos(as) pesquisadores(as) a partir do diálogo com a pesquisadora Ana Zavala, que, durante todo o seminário, colocou-se à disposição para contribuir nesse processo de negociação de atribuição de sentidos de palavras e frases. Com isso, queremos novamente reforçar a ideia de que “traduzir é fazer uma ponte entre duas culturas” e que “portanto não importa qual é o tipo de tradução que seja feita, o tradutor sempre precisará ter em mente que ele está traduzindo um conjunto de sentidos” (Benedetti; Sobral, 2003, p. 182).

Logo, não entramos na velha disputa existente entre os linguistas, que de um lado estão os defensores da tradução literal e do outro os defensores da tradução livre, justamente por entendermos que a palavra “tradução” é um termo polissêmico e trata-se de uma prática cultural, que pode significar: a) o produto — ou seja, o texto traduzido; b) o processo do ato tradutório; c) o ofício — a atividade de traduzir; ou d) a disciplina — o estudo interdisciplinar e/ou autônomo. Diante disso, adotamos a perspectiva antropológica para fazer a leitura e tradução dos textos de Ana Zavala, num exercício de negociação, deslocamentos, transformações, ressignificados ou traduzidos dos signos e símbolos herdados.

Partindo dessa perspectiva, apresentamos aos(às) leitores(as) a tradução de seis artigos escritos por Ana Zavala e publicados originalmente em língua espanhola em revistas no Brasil, México,

Argentina, Uruguai e Espanha. São trabalhos cujas reflexões foram construídas a partir de um trabalho coletivo de muitos estudos e afetos pelo fazer pedagógico. Seu percurso de formação em diálogo com a historiografia, a filosofia, a psicologia e a educação foi marcado por sua atuação como professora na escola básica durante mais de 40 anos. As suas pesquisas sobre a formação docente têm influência de autores como Michel de Certeau, JeanMarie Barbier e Paul Ricoeur. Em diálogo com esses autores, mas sobretudo com professores da escola secundária e do Instituto de Professores Artigas (IPA) e também com outros colegas do Centro Latinoamericano de Economia Humana (CLAEH), Zavala vem empenhando-se na realização de investigações que formam parte de trabalho coletivo intensificado após a criação do mestrado em Didática da História do CLAEH. Junto aos textos traduzidos, também apresentamos seis textos introdutórios, que são resultado do diálogo entre os(as) pesquisadores(as) e autora durante o processo de tradução no seminário. Esses textos são notas explicativas sobre o lugar de produção do texto.

Reunimos nesta obra textos que nos ajudam a compreender o que Zavala nomeia de *investigación práctica de la práctica de la enseñanza* para esboçar uma diferença radical entre a análise da ação de ensinar história feita pelo(a) pesquisador(a) externo e quando um(a) professor(a) faz essa análise. “La diferencia radical está en el hecho de que en el segundo caso coinciden el actor de la acción analizada y quien se aboca a la tarea de analizarla” (Zavala, 2008, p. 187). Para a autora, ainda que em ambos os casos se trate do estudo de uma prática, o que resulta desse estudo é diferente nas duas situações. Há uma singularidade na teorização prática da prática de ensinar história, visto que “el trabajo de teorización está así incorporado y entrelazado con la dimensión práctica de la enseñanza de la historia” (Zavala,

2008, p. 190). Essa reflexão reconhece os(as) professores(as) como teóricos(as), ou seja, sujeitos capazes de construir/atribuir sentido às suas próprias práticas, livres das prescrições que os consideram sempre em falta, incompletos e malsucedidos em suas tentativas de aplicar as ideias pedagógicas dos “pensadores da educação”. Essas e tantas outras questões são colocadas pela historiadora Ana Zavala, que agora chega nas mãos dos(as) pesquisadores(as) brasileiros na versão em português.

O debate proposto pela pesquisadora Ana Zavala é extremamente relevante para a pesquisa em ensino de história, sobretudo pelo reconhecimento do(a) professor(a) da educação básica como um(a) teórico(a) e um(a) intelectual. A partir de uma leitura sofisticada da filosofia da história, a autora nos apresenta ferramentas analíticas para que o(a) professor(a) olhe a própria prática. Esse deslocamento, além de suscitar questionamentos metodológicos e teóricos sobre a natureza da pesquisa prática e a pesquisa no ensino de história (espaços escolares, museus, arquivos, praças e ruas), permite-nos pensar sobre a epistemologia do ensino de história.

Convidamos todos(as) os(as) leitores(as) a conhecerem as provocações dessa historiadora uruguaia, agora com os textos em versão em português, para pensar os conceitos, estratégias de pesquisa e fontes de pesquisa.

Porto Alegre, Salvador e Recife,
13 de julho de 2022.

Carmen Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade

Referências

BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (org.). Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução. São Paulo: Parábola, 2003.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHARTIER, R. Mobilidade dos textos e diversidade das línguas: traduzir nos séculos XVI e XVII. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 35, n. 68, p. 413-441, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/84xM6PtKv54SHVkw47Tt7rB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2020.

ZAVALA, A. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados*, Buenos Aires, n. 12, p. 241-271, 2008.

Leituras provocadoras

pensar “teoricamente” a prática de ensino de história

Caroline Pacievitch

Gabriela Dors Battassini

O artigo “Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia” foi publicado originalmente em 2015, na *Revista História Hoje*, no “Dossiê Ensino de História e Linguagem: discurso, narrativa e práticas de significação do tempo”, organizado pelas professoras Maria Lima, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e Patrícia Bastos de Azevedo, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A partir de um convite realizado pela editora Cristiani Bereta da Silva (membra da equipe editorial do biênio 2015-2017), Ana Zavala escreveu esse artigo abordando um tema que considera central para a formação docente: as formas pelas quais a prática do ensino de história é teorizada. Logo no início do texto, a autora nos informa que tem a oportunidade de trazer atualizações para assuntos que são recorrentes em seus trabalhos.

Zavala possui inúmeras publicações relacionadas ao ensino de história, inclusive coordenando volumes em que acompanha professores na escrita relacionada às suas práticas. A autora atuou até

2014 como professora no ensino público e está vinculada ao Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) desde 2001, orientando pesquisas, ministrando cursos, ao mesmo tempo em que realiza conferências, organiza eventos e publicações de livros. Em 2015, ano em que o artigo foi publicado, Zavala também esteve envolvida em um seminário com um grupo da Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México), em estudos que deram origem à publicação de um livro intitulado *De la práctica a la escritura: trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*. Zavala atua com cada autor em seu processo de escrita (Zavala, 2016), pois, para ela, muitas dimensões envolvem a análise da prática. Assim como ocorreu no seminário citado, ao longo de sua trajetória, ela fez parte dessas ações, incentivando que professores se afirmem teóricos de suas práticas. O tipo de trabalho desenvolvido por Zavala também gera a necessidade de reflexão sobre as formas pelas quais a prática do ensino de história é teorizada, tema que é foco do artigo que temos a oportunidade de traduzir.

Nesse texto, Zavala discute questões sobre os modos e efeitos de teorização por agentes externos a essa prática e pelo próprio professor. Percebe-se a preocupação em compreender esses dois modos de teorização e como apresentam formas distintas de articular prática e teoria, apresentando desencontros, mas ao mesmo tempo com possibilidade de complementaridade. A autora nos leva, na primeira parte do artigo, a pensar que quem escreve sobre a prática de ensino de história de outras pessoas exerce a prática de pesquisa (e outras que a envolve), tomando como objeto de estudo a prática de ensinar história, que resulta, por exemplo, em um texto. Nesse sentido, a partir de uma bibliografia selecionada, a autora irá

nos oferecer subsídios para compreender algumas características dessa prática de teorizar a prática de outro.

Nesse contexto, são expostos alguns pontos em comum nos estudos, como considerarem que a abordagem da história adotada pelos professores, a partir do conteúdo historiográfico de referência, é desatualizada ou mal-adaptada. Destaca o fato de que pouca literatura acadêmica sobre a prática do ensino de história considera que há professores que ensinam bem, assim alguns estudos apresentam um perfil prescritivo, com propostas para o fazer do professor. A autora considera que, de alguma forma, a prescrição supõe a possibilidade de influenciar as práticas de professores e, quando os pesquisadores percebem os limites de sua influência no campo das práticas, surgem estudos para tratar dessa questão. Os argumentos apresentados pela autora demonstram que essa bibliografia compreende professores como dependentes dos direcionamentos da academia, criando uma condição subalterna, assim ela procura refletir sobre elementos que guiam quem analisa. Nesse ponto, o texto se encaminha para propor outros elementos desse cenário, relacionados à compreensão dos professores sobre sua própria prática profissional.

Deixando explícitas as perspectivas que norteiam e sustentam sua escrita, Zavala explicou alguns termos e expressões, tais como “prática de ensino de história”, “história” e “teoria”. A autora defende que a prática de ensino de história se refere exclusivamente ao que os professores fazem quando ensinam história, incluindo tudo que essa ação envolve, compreendendo que “história”, nesse contexto, é a versão que o professor dá a outros de seu saber. Dessa maneira, a teorização da prática ocorre a partir da construção de sentido, que é uma construção pessoal. A partir das ferramentas de análise

mobilizadas, o analista — que também é ator da ação analisada — adentra essa tarefa. Em suas considerações, a autora dialoga com autores como Ricoeur e Certau, mobilizando a historiografia como um dos instrumentos para pensar a análise da prática docente. Nessa segunda parte do texto, a autora se debruça sobre as facetas desse processo singular, que não possui fórmulas, mas apresenta certos pressupostos: trata-se de um(a) professor(a) que se propõe a repensar os fundamentos de uma ação de ensino que já aconteceu, é um trabalho sobre si mesmo, realizado com determinadas ferramentas de análise.

Esse artigo é uma leitura necessária na medida em que reflete sobre o lugar em que esteve o professor nas teorizações sobre a prática de ensino de história e a forma como o pesquisador oculta sua própria prática de pesquisa. Zavala coloca em discussão uma bibliografia produzida por acadêmicos que não se percebem como igualmente agentes de uma prática (a da pesquisa), cuja visão sobre as práticas docentes não é neutra. Entendemos, a partir de seus argumentos, que a posição quase sempre prescritiva e normatizadora da produção acadêmica sobre a prática do ensino de história pode ser desnaturalizada e criticada. Para a autora, as ferramentas de análise são centrais para as atividades teorizadoras, e é a partir dessa perspectiva que se pretende pensar na aproximação entre acadêmicos e professores.

Referências

ZAVALA, A. (coord.). *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*. Morélia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Punta del Este: Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2016.

Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história¹

Ana Zavala

Introdução: as práticas alheias e as próprias

Neste capítulo, tenho a oportunidade de atualizar e colocar alguns assuntos que já abordei em trabalhos anteriores² e que estão diretamente relacionados com a articulação entre as perspectivas acadêmicas sobre a prática de ensino de história e o que os próprios professores de história podem dizer a respeito. Para isso, parece-me que são necessárias algumas explicações em relação ao uso de certos

-
- 1 Texto traduzido pelas professoras Caroline Pacievitch e Gabriela Dors Battasini como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020/2021.
 - 2 Entre outros: ZAVALA, A.; MAGDALENA, S. Enseñamos, narramos, teorizamos, Introducción a: Zavala Ana y Scotti, Magdalena. In: ZAVALA, A.; MAGDALENA, S. (ed.). *Relatos que son teorías: historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo: CLAEH, 2005. p. 11-36; ZAVALA, A. Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 87—106, 2006; ZAVALA, A. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza*. Montevideo: Trilce, 2012.

termos ou expressões, na medida em que possuem diferentes significados na bibliografia e, inclusive, nas falas correntes.

Em primeiro lugar, estou interessada em abordar a maneira com que “ensino” e “prática de ensino” aparecem em muitos textos como sinônimos, quando é possível argumentar que se tratam de questões diferentes. É evidente que se pode falar do “ensino” como “prática de ensino”, obliterando o fato de que se está referindo a uma prática. Também é certo que falar, por exemplo, do “ensino de história” remete não apenas às práticas de ensino, como também às políticas institucionais, aos projetos e programas, às finalidades estabelecidas para seu ensino, às dimensões curriculares, e também a assuntos como a avaliação, as atividades ou as dificuldades, para os estudantes, de aprenderem conceitos como tempo histórico, por exemplo. De outro lado, a “prática de ensino de história” aparece, frequentemente, vinculada à “didática da história”, o que contribuiria para delimitar com maior precisão os campos semânticos. O problema é que, em muitos casos, os artigos referidos à “didática” e ao “ensino” de história tratam dos mesmos assuntos (incluindo, por exemplo, problemas de aprendizagem, análises de propostas e livros didáticos atuais e passados etc.).

Para os fins deste capítulo, “prática de ensino de história” remete-se exclusivamente àquilo que os professores fazem quando ensinam história, incluindo não apenas as salas de aula, como todas as instâncias relacionadas, como o planejamento de aulas e de curso, a elaboração de atividades e avaliações, fichas de trabalho, apresentações de *slides* para uso em sala de aula, em saídas a campo etc. “Didática da história” fica, então, restrita à teoria dessa prática de ensino elaborada por quem a faz, e me ocuparei disso na segunda parte deste capítulo. A diversidade de assuntos que podem

ser relacionados ao “ensino de história” ficará, naturalmente, de fora do que abordarei aqui.

Em segundo lugar, farei algumas considerações a respeito do uso do termo “história”. Irei me apoiar em algumas definições bastante precisas de Michel de Certeau (1982, p. 32-33):

Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto — a explicação que se diz e a realidade daquilo que se passou ou se passa. Outros domínios não apresentam a mesma ambigüidade: o francês não confunde numa mesma palavra a física e a natureza. O próprio termo ‘história’ já sugere uma particular proximidade entre a operação científica e a realidade que ela analisa. Mas o primeiro destes aspectos será nossa entrada no assunto, por diversas razões: porque a espessura e a extensão do ‘real’ não se designam, nem se lhes confere sentido senão em um discurso; porque esta restrição no emprego da palavra ‘história’ indica seu correspondente (a ciência histórica) à ciência, [...] finalmente para evitar a floresta virgem da História, região de ‘brumas’ onde proliferam as ideologias e se corre o risco de jamais reencontrar-se.

Interessa destacar aqui — avançando um passo sobre a proposta de Michel de Certeau — não apenas a articulação entre alguns fatos e um discurso que lhes é ao mesmo tempo descritivo e interpretativo (isto é, a historiografia), mas a articulação entre esse discurso (de fato, são vários discursos na medida em que possivelmente os professores leem mais de um autor a respeito do tema da aula) e o discurso da aula de... história. Uma primeira precisão tem a ver, então, com o fato de que a aula de história remete ao passado pela

via da historiografia que o professor conhece, que é o seu verdadeiro ponto de referência. Uma segunda precisão nos obriga a pensar que ninguém ensina tudo o que sabe da mesma maneira em que estava nos livros que leu porque, de fato, dificilmente irá lembrar. A isso poderíamos acrescentar que um mesmo tema pode ser abordado pelo mesmo professor de maneiras muito diferentes em razão das circunstâncias (tempo disponível, etapa de ensino, natureza do grupo, posição do tema no plano de curso etc.). Concluindo, a “história” na prática de ensino de história pode se referir a configurações discursivas bem diferentes entre si, sem que por isso seja posta em questão — de ofício — a fidelidade do trabalho a qualquer padrão historiográfico. E esse questionamento poderia ser feito, por várias razões, independentemente do nível acadêmico em que aconteça a prática.

Para os fins deste capítulo, portanto, “história” no contexto da expressão “prática de ensino de história” remete à versão que o professor oferece sobre o seu saber, um saber proveniente, em sua maioria, da leitura de livros de história, mas também da escuta de professores e historiadores. Não coincide necessariamente com tudo aquilo que leu ou escutou. Uma parte disso certamente já esqueceu e tampouco coincide com o volume informativo ou com a hierarquização dos fatos mencionados na aula ou nos materiais usados. As dimensões causais e conceituais são as que, seguramente, no seio de outra configuração discursiva, teriam que demonstrar o grau de fidelidade ao trabalho dos historiadores de referência.

Finalmente, será a polissemia ligada ao termo “teoria” que me interessará. De um lado, sabe-se que a linguagem corrente entende a teoria, por vezes, como algo ainda não comprovado e, portanto, usa-a como sinônimo de hipótese (“não sei direito, mas tenho uma teoria...”), ou ainda como um discurso vazio no qual “a prática” é o

que importa (“em teoria... porém...”). De outro lado, está a teoria no sentido de teoria científica, indefectivelmente associada à pesquisa e com respaldo de um certo proceder metodológico que valida seus resultados. Nesse sentido, as teorias descrevem, explicam e, em muitos casos, predizem o funcionamento do mundo. Finalmente, existem também as teorias da prática, que organizam o trabalho humano e produzem um sentido para ele. Desnecessário dizer que as formas pelas quais as teorias científicas e as teorias práticas convivem é certamente um assunto complexo, particularmente no discurso acadêmico.

Por isso, este capítulo tentará realizar um gesto transversal com as teorias científicas, às vezes também chamadas de formais — de fato, seria suficiente dizer “academicamente produzidas” — e as diferentes relações com as diferentes práticas implicadas na teorização da prática de ensino. É evidente (Latour, 1996; Kristeva, 1969) que uma teoria é o produto de uma atividade realizada por alguém, seja quem estude o funcionamento do universo, seja a maneira pela qual professores dão aula de história em um determinado lugar. Essa atividade que produz teorias em torno de uma outra prática que não produz teorias (mas que produz aulas de história) nos obriga a pensá-la também como uma prática, que pode ser teorizada tanto internamente quanto de fora (como é o caso da prática de ensino, a da história ou qualquer outra).

De fato, não dispomos, no espaço público, de teorias sobre a prática de pesquisa sobre como os professores dão aula de história, incluindo o que pensam sobre isso. O que temos é o fruto dessa atividade, que não nos dá acesso às teorias que guiaram o trabalho de pesquisa. De outro lado, e em contraste, temos à disposição — e de diversas formas — os modos em que os professores de

história desenvolvem atividades de teorização sobre o seu trabalho de ensinar história, assumindo como ferramentas de análise conceituações provindas de diversos campos de saber: desde a historiografia e a filosofia da história até a linguística, a semiótica, a psicanálise e a filosofia da ação, entre outros.

Este capítulo abordará, então, em primeira instância, o campo da teorização da prática de ensino de história por agentes externos a ela, tentando ver separadamente — para efeito de análise — a prática (de alguns sujeitos) e o produto dessa prática (o que escreveram sobre a prática de ensino de história de outros sujeitos). Em segunda instância, considerará os modos de teorização que estão vinculados diretamente à prática de ensino de história para os quais o sujeito da ação é sempre singular e o objeto é — sempre e por definição — o que fez em sua aula em algum momento. Tal como enunciei anteriormente, o equilíbrio entre esses dois olhares teorizantes não é simples, nem sequer no plano especulativo. A conclusão estará dedicada a considerar algumas possibilidades de pensar uma dimensão harmonizadora entre ambas as atividades teorizantes em torno da prática de ensino de história.

A prática de teorizar a prática do outro

Sem medo de errar, sinto que posso afirmar que, para a maioria dos autores de teorias sobre o que os professores de história fazem nas suas aulas — ou seja, sobre como é o ensino da história — sua própria prática é invisível e, sobretudo, acaba por ser irrelevante para efeitos das conclusões a que chegaram. Em seus textos, existem, certamente, referências de autoridade a um campo de saber ou, inclusive, a uma orientação, como por exemplo a análise de discurso,

o construtivismo, a sociologia do conhecimento ou a filosofia marxista, habermasiana etc. Parafrazeando Barthes, é possível dizer que, nesses trabalhos, a ciência “se conta a si mesma”, sem preocupar-se em dar sinais sobre o emissor, que de fato é quem assina o trabalho e é responsável por ele.

No entanto, por trás de cada palavra desses textos há — além de um autor ou vários — muitas horas de trabalho e estudo, uma bibliografia utilizada e outra que ficou de fora, uma opção metodológica e, obviamente, uma boa razão para realizar essa pesquisa. Em suma: não é possível que esses livros e artigos não sejam o resultado de uma prática, ou melhor, de várias: a leitura, o estudo, a pesquisa, a escrita, a avaliação... De todo modo, creio que se pode argumentar em favor de certa intenção de ser invisível enquanto sujeito da ação a partir da ausência, muito difundida, da primeira pessoa do singular, persistentemente substituída ou pelo “nós” (que, às vezes, é só uma pessoa) ou pelo “se” (que, na verdade, é um “eu”). É certo que isso também compõe uma tradição da escrita científica solidamente arraigada, mas também é certo que não é inocente. A situação é paradoxal, no sentido de que “se” analisam práticas permeadas por sujeitos (professores, alunos...) e nenhuma das ferramentas que servem para aproximar-se das suas práticas retorna sobre o pesquisador e permite que ele se veja a si próprio como sujeito de uma prática que investiga práticas de outros. Do meu ponto de vista, o paradoxo, no entanto, se resolve, algumas vezes, transformando os singulares em plurais gerais (os professores de história); outras vezes, por meio de estudos de casos, o que, ao final, habilita a tratar do professor, para nomeá-los a todos ou a uma grande maioria representativa.

De fato, seguindo o modelo, eu poderia — de fora — teorizar a prática de pesquisar a prática do ensino de história do lado de fora

e sugerir alguns motivos para fazê-lo, algumas intenções para a ação, uma relação entre o esperado e o que se possa considerar como realmente acontecido etc. Então, eu veria essa prática, ou de fato seus resultados, à luz da teoria prática que a guiou. É claro, no entanto, que qualquer um dos autores mencionados que lesse esse trabalho, além de considerar possivelmente um gesto irrelevante e desnecessário (por que tomar como objeto de estudo precisamente essas práticas?), se sentiria bem pouco identificado com as conclusões, ou pelo menos com algumas delas. Na realidade, a conclusão mais honesta a que chegaria, a respeito das teorias que guiaram as práticas que deram como resultado esses trabalhos é: cada um sabe por que razão se comprometeu com esse projeto e que valor tem para ele as conclusões a que chegou. Como veremos na segunda parte deste artigo, não cortaríamos caminho pedindo a eles que nos contassem essas razões. De qualquer forma, fico com a sensação de que, justamente, se tivessem as ferramentas para ver a prática do ensino como uma prática, então também veriam o seu trabalho como a prática de um sujeito de ação.

Fica, então, evidente que se se trata de uma prática (a da pesquisa) que toma como objeto de estudo uma outra prática (a de ensinar história), tendo por resultado um artigo, um livro, uma palestra — isto é, um texto — que teoriza o seu objeto de diversas formas, chegando, em alguns casos, a assumir que teoriza também a teoria prática que guiou a prática do ensino (que é seu principal objeto de estudo). Desse ponto de vista, não se poderia argumentar contra o fato de que alguém que investiga a prática do ensino de história o faz por alguma razão e para (desejando) produzir alguns efeitos em alguém. De fato, os professores de história ensinam também por alguma razão e para (desejam) produzir alguns efeitos em alguém,

por isso, certamente encontramos uma série de ferramentas de análise — das práticas — que seriam apropriadas em ambos os casos.

Para os fins deste capítulo, não vou me ater às práticas de pesquisa sobre a prática de ensino de história — que são, para mim, tão alheias e opacas quanto as teorias práticas que as guiaram —, mas sim aos seus resultados públicos e materiais: os textos. Terei em conta não apenas que elas são o efeito de certas práticas (estudo, leitura, pesquisa e escrita), como também o fato de que existe um autor da interpretação desses textos, que sou eu, que possui determinadas ferramentas de análise, além de motivos, intenções etc., para embarcar na elaboração desse trabalho. Nesse sentido, o uso do modo indicativo compartilha sempre a pretensão descritiva com a tarefa de autor de configurar a realidade por meio da linguagem³.

Enunciarei uma série de características que me parecem transversais a uma bibliografia bastante ampla e conhecida e que se originam de uma aproximação a essa bibliografia ao longo de cerca de quatro décadas. Eu me ocuparei primeiramente das formas pelas quais a prática de ensino de história é entendida (isto é, teorizada) para em seguida abordar as formas pelas quais a teorização prática que guia o ensino — de história apenas em alguns casos — é compreendida por alguns autores.

Em primeiro lugar, e em um gesto comum em relação à grande parte da pesquisa acadêmica, a prática de ensino de história convertida em objeto de estudo produz textos de natureza descritiva

3 Ver por exemplo: RICŒUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994. t. 1, p. 85-109. Ver também: BERNER, C.; TOUARD, D. (ed.). *Sens et interprétation: pour une introduction à l'herméneutique*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

(o como) que são ao mesmo tempo interpretativos (o porquê). É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Henry Pluckrose, Suzanne Citron, Nicole Lautier, Henri Moniot, François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, Pilar Maestro, Raimundo Cuesta, Joan Pagès, tomados como representativos de uma lista muito maior⁴. Tais descrições não se fazem no sentido clínico, do trabalho em singular, a respeito da prática de ensino de história. Ao contrário, esforçam-se o tempo todo para obter conclusões com validade generalizável (na maioria dos casos, a nível nacional). Qualquer uma das citações que aparecem a seguir dão conta dessa perspectiva generalizadora em sua relação com a prática de ensino de história.

4 Apresento a seguir uma pequena seleção de obras dos autores mencionados — que poderia ser ampliada sem dificuldades, incluindo, ainda, outros autores: PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata, 1993; COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002; CITRON, S. *L'histoire de France autrement*. Paris: l'Atelier, 1992; CITRON, S. *Le Mythe national: L'histoire de France en question*. Paris: Ouvrières, 1971; LAUTIER, N. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin, 1997; MONIOT, H. (ed.). *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*. Berna: Peter Lang, 1984; AUDIGIER, F. *Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs*. *Revue Française de Pédagogie*, [s. l.], n. 85, p. 5-10, 1988; TUTIAUX-GUILLON, N. *L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français*. In: TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne, 2003. p. 27-41; MAESTRO, P. *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia: la concepción de la historia enseñada*. *Clío y Asociados*, [s. l.], n. 2, p. 9-34. 1997; MAESTRO, P. *Procedimientos vs metodología: los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica*. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, [s. l.], n. 1, p. 53-71, 1994; CUESTA, R. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España, entre reformas e ilusiones*. Madrid: Akal, 1998; PAGÈS, J. *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, [s. l.], n. 55, p. 43-53, 2008.

Nesse ponto, interessa-me marcar dois aspectos: o primeiro é que nem sempre é necessário tomar contato direto com a prática de ensino. Com efeito, em muitos casos, o conhecimento do que os professores ensinaram e a maneira com que o fizeram surge da análise dos programas oficiais, dos livros didáticos ou das produções dos estudantes⁵. Dessa forma, é possível, com frequência, propor-se estudar comparativamente as formas de ensino de história do presente e do passado. Também gostaria de enfatizar o fato de que é muito escassa, praticamente nula, a bibliografia acadêmica sobre práticas de ensino de história que considere que existam professores que ensinam bem. Possivelmente, a aresta comum a muitos estudos seja o vínculo do enfoque da história adotado pelos professores, frequentemente tido por antiquado — isto é, positivista ou algo parecido — ou simplificador do conteúdo histórico de referência. É esse olhar que produziu a ideia da “história ensinada” para marcar, seja uma diferença de qualidade, seja de natureza — ou ambas — a respeito da produção historiográfica, como vemos no exemplo a seguir:

O lugar dos conceitos, ou melhor, a conceitualização, é limitado. No ensino regular, os conceitos se confundem com as realidades que eles designam. As palavras definidas são pouco numerosas [...] e a definição é dada pelo professor; [...] ‘eu vou solicitar a vocês que faça sua própria definição’, para

5 Ver por exemplo: LAUTIER, N. L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescentes. In: MONIOT, H.; SEWANDKY, M. *L'histoire et ses fonctions: une pensée et des pratiques au présent*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 127-147; LEE, P.; SCHEMILT, D. Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, [s. l.], n. 117, p. 25-31, 2004.

logo passar a ‘aqui, eu vou dar uma definição para vocês’. [...] Com mais frequência são definidos os termos que podem ser facilmente avaliados do que os conceitos fundamentais. O que é mais trabalhado são os objetos do que as palavras que os nomeiam (Tutiaux-Guillon, 2004, p. 4).

Em segundo lugar, e tendo em conta as considerações anteriores, o perfil prescritivo explícito ou implícito constitui um aspecto comum nos trabalhos a respeito da prática de ensino de história. Vinculado às finalidades, à percepção do real, ou a distintas teorias de aprendizagem (de onde surge, por exemplo, que há um modo “construtivista” ou “positivista” de ensinar história), e inclusive a formação docente, muitos trabalhos acabam propondo uma forma de ensinar bem as coisas, ou, pelo menos, melhor do que o que se faz comumente, como se viu nos trabalhos de viés descritivo. Tomo o caso de Pilar Maestro, entre muitos possíveis:

O propósito desse trabalho é oferecer uma reflexão sobre alguns elementos básico no ensino-aprendizagem da História que sirvam para *delinear uma proposta alternativa a partir de linhas de pesquisa* que pareçam mais interessantes (Maestro, 1991, p. 55, grifo nosso).

Nota-se que, sem a ideia de uma matriz geral a respeito da prática de ensino de história, a produção de trabalhos de viés descritivo não teria sentido. Penso ao mesmo tempo em trabalhos dedicados ao ensino de temáticas específicas, como, por exemplo, ensinar o tempo histórico:

O ensino que se baseia em uma concepção positivista da história implica para os alunos uma aprendizagem memorialística

ou gerada por relações ingênuas de causa e consequência. Os esquemas de conhecimento que os alunos constroem sobre o tempo estão limitados a uma determinada interpretação da história, e, portanto, o tempo histórico fica relegado a uma de suas partes, que é o tempo cronológico, enredada em uma narração histórica que só oferece respostas e nenhuma pergunta. [...] Desse ponto de partida, propomos uma desconstrução do tempo no alunado para reconstruir seu conhecimento a partir de novos parâmetros. Desconstruir o tempo não quer dizer destruir os conhecimentos históricos adquiridos, mas reinventar o tempo em função de novas perspectivas para sua aprendizagem. Desconstruir o tempo histórico quer dizer colocar em evidência as convenções que geraram determinadas visões de história, apresentar as contradições que essas visões provocam e, ao mesmo tempo, oferecer novos focos de compreensão da temporalidade humana (Pagès; Santisteban, 1999, p. 195).

De alguma forma, a prescrição supõe a possibilidade de incidir nas práticas dos professores, considerados em geral ou individualmente. Foi precisamente quando os pesquisadores perceberam os limites de sua influência no território das práticas que apareceram diversas formas de conceituar sobre essa “resistência”. Enquanto para alguns autores tem a ver com um problema de formação ou de capacidade profissional e não se dedicam muito a essa questão, para outros é, particularmente, a existência de algum tipo de teoria da prática o que estaria por trás dessa recusa ou desse desconhecimento.

Nesse ponto, tenho a impressão de que os trabalhos provenientes do campo das didáticas disciplinares insistem, de formas mais ou

menos veladas, na prescrição, enquanto autores ligados a uma análise mais geral da profissão docente entendem de outra forma o fato de que os professores atuam segundo suas próprias teorias no momento de dar a aula. Em relação a essa segunda postura, destacam-se os nomes “fundadores” de Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr e Donald Schön. De fato, são eles que introduziram a ideia de que os professores teorizam sua própria prática e de alguma maneira delinearão o pensamento sobre esse assunto.

No entanto, e ao contrário do que se poderia pensar pela lógica natural dessas propostas, para esses autores as teorias dos professores, que guiam as práticas, não são como as dos acadêmicos. São entendidas, habitualmente, como crenças (Stenhouse, 1983, p. 211-215; Stenhouse, 1988, p. 43-51), e, como tais, dão conta de um trabalho intelectual de outra natureza (e de outra qualidade) (Carr, 2006, p. 136-159). Por sua vez, Argyris e Schön (1989) praticamente invalidam essas teorias, enquadrando-as no lugar de teorias professadas, ou seja, falsas teorias que se apropriam inadequadamente do conteúdo de teorias científicas para dar conta de uma prática, da qual, ao fim e ao cabo, não dão conta. É necessário superar essas teorias e chegar às (verdadeiras) teorias em ação que se ajustam perfeitamente com a prática teorizada.

Por fim, retomando as considerações que fiz anteriormente sobre as conclusões referentes à qualidade das práticas de ensino de história, é possível concluir que essa bibliografia configura o papel do professor como necessariamente dependente dos direcionamentos da academia. E o faz, como visto, tanto quando se ocupa da descrição e análise das práticas de ensino — ainda mais quando desembocam em prescrições para o ensino e a formação docente — quanto quando discute a teorização prática que guia as práticas dos professores.

Possivelmente incrustadas em uma tradição de milênios que separa a teoria da prática, não apenas por sua natureza como pela relação hierárquica existente entre elas, as formas com que alguns se permitem teorizar a prática de outros faz com que esses modos de teorização fiquem, na minha visão, fechados em um círculo vicioso que lhes permite sobreviver “do outro lado do rio”, invisíveis, opacos, inacessíveis... Para que isso aconteça, a dimensão alheia do objeto de estudo — ou seja, os modos pelos quais os professores teorizam as suas práticas — precisa ser legitimada pela configuração de uma condição subalterna (Spivak, 1998) que a define ao mesmo tempo em que atribui sentido ao trabalho sobre o outro como se, em vez de ser sujeito, fosse objeto. Nesse sentido, podemos repassar toda a bibliografia que teoriza de diversas formas as práticas de ensino de história e ali encontraremos, invariavelmente, a voz do professor interpretada, isto é, alguém dizendo o que o professor disse na entrevista, e não a fala do professor, ou no questionário, ou ainda na aula observada. Para isso, do meu ponto de vista, é quase necessário que se ensine mal, de forma deficiente, imperfeita, porque talvez, se as aulas fossem boas, inclusive maravilhosas, é possível que a energia não brotasse de nenhum lado. Isso vale também caso as teorias dos professores fossem realmente boas, apropriadas, sensatas...

Impossível não pensar, de fora, qual é o sentido de embarcar em uma empreitada que se permite — de quando em quando — reconhecer que não consegue influenciar na configuração ou na melhoria das práticas de ensino. Talvez não seja esse o “verdadeiro” sentido, talvez seja simplesmente uma teoria professorada que é funcional em uma situação de interlocução, como nas de tantos praticantes que comunicam a terceiros o sentido de suas práticas.

Chegamos, pois, a um ponto no qual o que importa é que há duas práticas: a analisada e a que analisa. Há também, obviamente, duas teorias práticas que guiam essas práticas, cujo conteúdo, como veremos, é sempre menos interessante que a sua própria existência (Ferry, 1990, p. 84-85).

A prática de teorizar sua própria prática

Cruzamos, pois, a fronteira e entramos em um território em que aquilo que é, para os outros, objeto de análise, para nós, deixa de sê-lo. Ao mesmo tempo, colocamos um pé naquilo que é — para muitos — o inabordável pântano da singularidade. Que alguém dê uma aula de história ou que a analise a partir da observação de outros elementos, essa prática é uma combinação singular e única de elementos que configuram seus motivos, seus interesses, o que se “investe” nela, o que se espera fazer e também o que se espera/deseja que influencie os outros... É nesse ponto que a referência a uma abordagem clínica se torna verdadeiramente pertinente.

A primeira coisa que me interessa abordar é a questão da relação entre a ação de um sujeito e a sua compreensão da própria ação, porque essa é a base da atividade teorizadora da prática de ensino. Nesse sentido, não poderemos aprofundar o assunto se considerarmos a compreensão (de um fato, da minha própria ação ou de um texto lido) como um estado firme, estável e imutável. Isso não significa que, como em um cata-vento, a compreensão gira de um lado ou outro, mas que não há por que pensar que a forma pela qual compreendo nesse momento seja necessariamente a mesma que expressarei para sempre. De certa maneira, posturas “críticas” como a de Carr ou a de Schön apostam justamente em uma mudança na

compreensão que o sujeito tem de sua própria ação. No entanto, em seu ponto de vista, existe uma compreensão de “baixa qualidade” que deve ser substituída — por meio, fundamentalmente, de reflexão — por outra “genuína”. Visto de dentro, pode ser que uma nova compreensão represente uma virada importante em relação à anterior, mas também pode ser que acabe aprofundando essa compreensão e que siga recorrendo a ferramentas de análise mais sofisticadas.

Isso nos leva diretamente ao lugar da linguagem, que é parte da ação e da sua compreensão. Como se trata de uma aula — e uma aula de história —, a linguagem se torna um assunto onipresente, porque a aula está feita de linguagem em quase tudo que acontece nela, os professores e os alunos se comunicam por meio da linguagem. Porém, além disso, o que é central dessa comunicação é o conhecimento histórico, que está escrito nos livros didáticos ou nos textos a serem lidos na aula. De outro lado, qualquer ato de previsão da aula (planejamento, roteiro, projeto etc.) está expresso em palavras, do mesmo jeito que não há análise, reflexão, teorização se não está mediada justamente pelo uso da linguagem. Quer se trate de uma linguagem formal, sintaticamente organizada e comunicada a outros, quer sejam formas predicativas, internas, privadas e íntimas, é a linguagem que dá forma ao pensamento. Desse ponto de vista, o primeiro nível de teorização da prática enquadra-se na maneira em que cada pequena trama da ação (na sala de aula ou fora dela) tem sentido. Ricoeur (1977) chamou isso de semântica da ação⁶,

6 Ver por exemplo: RICCEUR, P.; TIFFENAU, D. *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS, 1977. Também se pode ver BARBIER, J.-M. *Vocabulaires d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2011, particularmente as entradas: 'Lexique d'action' e 'Lexique de l'intelligibilité des actions', p. 86-89; e VERGNAUD, G. *Au fond de l'action*, la

entendendo precisamente a relação entre a linguagem cotidiana e a ação humana. É evidente que esse sentido é sempre uma construção pessoal (Barbier, 2000, p. 61-86) que articula necessariamente um tempo passado, seu próprio presente e diversas dimensões de futuro (o que farei na próxima aula, o que vou propor aos estudantes nas avaliações, o que imagino que os estudantes compreenderão/aprenderão/valorizarão, o que é que eu já estou entendendo que tenho que mudar ou o que, ao contrário, me encanta).

Por outro lado, esse vínculo com a linguagem se articula com a relação com o saber (Beillerot, 2000, p. 39-57) do professor, que é idiossincrático, afetivo, autobiográfico e ideológico, isto é, identitário. É evidente que todos somos professores de história, e muitos de nós leram os mesmos livros e até foram colegas de turma, mas também é certo que cada um tem uma relação com a história, com o assunto, com a orientação, com o historiador e com o que acredita que é melhor oferecer aos estudantes na aula, que sempre tem algo em comum com algum outro, ou algo diferente, parecido, ou totalmente oposto. Desse ponto de vista, falar da história que ensinam os professores de história é, certamente, temerário, pois pode ser que a história seja algo diferente em cada caso. Obviamente, não estou pensando que isso implica que, para alguns, os romanos venceram em Cannes e, para outros, foram vencidos pelos cartagineses. Estou pensando nas formas pelas quais o discurso da aula (incluindo as partes expositivas, os dispositivos auxiliares como quadro de giz, fichas, exercícios etc.) reconfigura necessariamente o discurso da historiografia de base na seleção das informações, na configuração

conceptualisation. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 2000. p. 275-291.

conceitual e nos entrelaçamentos causais. Pode ser que as razões que estão por trás das formas com que o discurso (de uma parte) da historiografia (que é a que o professor conhece, recorda e julga pertinente nesse momento) passa para o discurso de sua aula constitua o centro da sua teoria da prática de ensino da história. Esse gesto está inscrito na história pessoal e pode por vezes se conectar com o estudante que cada um foi no passado, com as temáticas/orientações mais ou menos “preferidas”, com os desempenhos escolares, com a relação — modelar ou totalmente ao contrário — com certos docentes.

É evidente, então, que é atuando que o sujeito da ação concede um sentido a essa ação, sentido que, às vezes, está apoiado em um planejamento prévio, mas isso não é necessário em todos os momentos de uma ação de ensinar em uma sala de aula, que está permeada de eventos inesperados. Também é evidente que, no mundo profissional, e não apenas no dos professores, analisar e teorizar o que se fez representa, em muitos casos, um benefício adicional. Não devemos, porém, confundir a ação de ensinar na sala de aula com a de teorizar essa prática em outro momento, por outras razões e com outras expectativas. Trata-se, definitivamente, de duas ações diferentes, das quais a segunda não poderá abordar separadamente a prática (isto é, a ação de ensinar) de seus respaldos “teóricos” (do sentido produzido em função dos motivos, das expectativas e as dimensões afetivas presentes na ação analisada). Passa-se o mesmo se é o caso de teorizar a prática da pesquisa ou da gestão educativa.

Desse ponto de vista, podemos encontrar uma semelhança e uma diferença radical das situações propostas na primeira parte do capítulo. Existe, nos dois casos, uma ação analítica, teorizadora de outra ou outras ações. Um pesquisador, um professor, analisa uma ação de ensino de história. A diferença radical está no fato de que, no

segundo caso, o ator da ação analisada e quem se propõe a tarefa de analisá-la coincidem. Ainda que se trate, nos dois casos, de uma análise de uma prática, as razões pelas quais isso se faz e o que se espera que surja dessa atividade analítica não tem o mesmo perfil. A ideia de interrogar um objeto “opaco” para compreendê-lo, que é corrente na pesquisa acadêmica, não o é na teorização prática. De fato, é difícil pensar que um professor dá uma aula de história sem compreender o que fez, algo que conseguiria fazer *a posteriori* sob a tutela de “especialistas”. O que é difícil de entender, para alguns, é por que, se já entendeu, insiste em uma tarefa de “sobreteorização” dessa prática e assiste a uma oficina de análise de práticas de ensino. Como é de esperar, não pode haver uma resposta universal a essa pergunta. Talvez, apenas, sublinhar que há alguns professores que, por quaisquer razões, participam dessas atividades e outros que, por outras razões — ainda que saibam de sua existência e tenham condições materiais de assistir à oficina —, não o fazem. De qualquer maneira, que seus processos de análise de sua prática não sejam comunicados a outros não significa que não existam. Muitas vezes, temos notícias disso *ex post facto*: “estive pensando e não sei por que sempre... então decidi que...”. Finalmente, é certo que, enquanto os destinatários da teorização acadêmica são outros — que vão lê-la, avaliá-la e legitimá-la, no caso dos professores, os destinatários do seu trabalho são eles mesmos, singularmente considerados.

A tarefa de análise da prática repousa sobre a reconstrução discursiva da ação a analisar, o que pode ser comum com outro tipo de análise, como vimos anteriormente. Deixando de lado o fato de que relatar uma aula para uma pessoa que quer saber como foi (e, talvez, para o professor, não seja muito interessante falar sobre isso naquele momento) não tem o mesmo sentido que fazê-lo quando

o professor sente que será proveitoso, interessante etc., é preciso ter conta, além disso, de alguns detalhes. O primeiro é que o autor do relato e quem faz a análise são a mesma pessoa, de forma que o ato de colocar em palavras pode continuamente enriquecer-se e, inclusive, ser relativamente “sintético” devido a tudo o mais que passa pela mente e que ela pode recuperar a qualquer momento. O segundo é que esse relato é dirigido, normalmente, a colegas que estão em condições de compreender o sentido de frases ou expressões que, para quem está de fora, podem ser relativamente enigmáticas: “depois de falar das consequências da crise, comecei a fazer um esquema no quadro-negro”. É evidente que “as consequências da crise” não representam um problema de compreensão para quem escuta ou lê o relato, assim como o fato de que o autor do relato quer enfocar em outra coisa e, portanto, não considera relevante falar do decréscimo da população, do aumento do custo de vida, ou de outras circunstâncias, tal como o fez na aula. A reconstrução discursiva de uma aula não é sua transcrição textual, como se fosse o mapa de Borges. No entanto, pode, por vezes, transcrever um diálogo, uma pergunta, um comentário da forma mais fiel possível ou as próprias consequências da crise, se essa fosse a questão em análise.

Isso significa que o foco da análise é sempre em função do olhar e da intenção do analista, que, nesse caso, é a mesma pessoa que é analisada. Por essa razão, o fruto da análise reflete as ferramentas de análise mobilizadas, que necessariamente jogam com o interesse do analista em focalizar em uma determinada questão da sua aula de ontem, seu enfoque de um certo tema ou seu modo de enfrentar um certo tipo de situação. Não se trata nunca, pois, de encaixar a análise nas ferramentas, mas, pelo contrário, de buscá-las em função do espírito da análise (isto é, tendo em conta as razões pelas quais

faz a análise e o que se espera dela⁷). É sempre conveniente ter em conta — em qualquer caso — que o resultado da análise sempre se relaciona com o tipo de ferramenta utilizada (e com as que foram deixadas de lado, seja pela razão que for).

A análise de uma sequência de aulas pode mobilizar a historiografia de referência e inclusive a filosofia da história como ferramentas de análise. Se o foco de um tema segue mais ou menos fielmente um historiador, se o professor tentou integrar duas visões, ou se o diálogo entre ambas foi o eixo da proposta, voltar aos historiadores parece inevitável. E, se esse é o caso, a postura historiográfica ou filosófica do autor ou dos autores auxiliará também a análise da temática da aula. É possível, ainda, que o foco da análise esteja no diálogo com os estudantes, o que leva a linhas de análise em muitas direções, que podem passar por olhares cognitivos, psicanalíticos, da análise do discurso, semiótica etc. Às vezes, o foco são os afetos, os desencontros, as frustrações, os pequenos prazeres... E então serão outras as ferramentas.

É importante notar que a análise de uma aula — seja por semelhança ou diferença — apoia-se, em diversos casos, no seu próprio projeto. Geralmente, é o roteiro da aula, seu projeto, aquilo que organiza a trama geral do relato e também a avaliação do que aconteceu. Uma aula não é necessariamente melhor só porque ela se parece

7 “La situación de la interpretación, en cuanto apropiación comprensiva del pasado, es siempre la situación de un presente viviente” e continua: “El pasado solo se manifiesta con arreglo a la resolución y a la capacidad de apertura de la que dispone el presente” para concluir que é precisamente a explicação de ferramentas de análise que tornam uma interpretação valiosa, como tal porque é “la condición fundamental que permite dar expresión al pasado en general” (Heidegger, 2002, p. 30).

com o seu roteiro. Às vezes, justamente afastar-se do roteiro é o que faz com que aconteça algo interessante. Escrever um roteiro ou preparar os materiais necessários para a aula de amanhã é também uma ação diferente da aula, que, enquanto aula, tem seus próprios motivos, razões para existir e expectativas sobre como influenciará no futuro que se tenta antecipar no roteiro.

De qualquer maneira, o relato da aula, assim como a aula em si, tem muito a ver com o que o professor previu fazer durante seu desenvolvimento, que, às vezes, é sensivelmente diferente do que exigem as formalidades administrativas. Também tem a ver com tudo o que não foi novo naquele momento, que é parte da experiência do sujeito, que muitas vezes traça linhas muito extensas sobre o tempo anterior. Não há como essa análise não ter um signo identitário, seja para reafirmá-lo, seja para contribuir em forjá-lo.

Para terminar, interessa-me destacar a singularidade de um momento de teorização prática a respeito da prática de ensino. Essa singularidade está, antes de mais nada, apoiada no fato de que se trata de um professor que se propôs a repensar os fundamentos da uma ação de ensino que já aconteceu. É singular porque é um professor e porque é uma prática, mas também porque é singular a forma pela qual se entende nesse momento o que aconteceu na aula (ou o que quer que se esteja analisando). Caso esse assunto seja analisado de novo, será diferente. Isso não significa que o seu autor está se desdizendo, ainda que possa fazê-lo e girar em 180 graus o alvo do olhar e ver de forma negativa o que antes era positivo etc. Isso significa dizer que o novo momento de análise não ignora o anterior. No ato de analisar, é muito frequente que uma análise atravesse muitos textos para além do primeiro, que é essencialmente narrativo e descritivo do acontecido (ainda que não deixe de ser interpretativo em

si mesmo) e, portanto, se configura progressivamente, avançando, renovando-se, abandonando conclusões iniciais...

De outro lado, essa dimensão singular está sempre incrustada em um percurso de ação, no qual se inscrevem ações passadas (no ensino, nessa série, com essa turma ou com outras, com esse tema, com essa abordagem, enfrentando esse tipo de problemáticas etc.) e que, além disso, esperam ações futuras (a aula de amanhã, o ano que vem, o mesmo tema em outra turma, a mesma situação com esses ou outros estudantes). O trabalho de teorização está, assim, incorporado e entrelaçado com a dimensão prática do ensino de história. Eu gostaria de acrescentar que não há professores que teorizam e outros que não teorizam, ou alguns que façam melhor e outros que façam pior. O prestígio do termo “teoria” tende a nos fazer pensar que a atividade teorizadora — em relação às práticas — é um indício de superioridade ou de destaque que pertence a alguns profissionais. De fato, todas as práticas estão necessariamente acompanhadas de uma dimensão teorizadora, com a qual, às vezes, combinamos de fora e, às vezes, não. Mas isso não determina nem a existência de uma teoria prática, nem o seu valor (que é necessariamente uma atribuição discursiva).

Temos que pensar que o acesso às teorias práticas por parte de terceiros é uma aventura complexa e incerta, porque aquelas pessoas a quem se comunicam os discursos acabam por ser parte do discurso, pois são parte do contexto de interlocução. Também temos que pensar que a compreensão da sua prática, por parte do sujeito da ação, não é uma fórmula estável, e que o próprio devir da prática ou a renovação das suas ferramentas de análise renova — pouco ou muito — o que hoje pensa daquilo que fez ontem nessa aula de sua turma de primeiro ano. É por isso que propus que, aquilo que é mais

interessante e com potenciais consequências para o entendimento da natureza das práticas docentes e suas conexões nas teorias práticas, é antes a existência dessas teorias práticas e não um conteúdo ao qual — além de ser instável — é difícil de acessar.

Conclusão: um equilíbrio difícil

A principal aposta desse capítulo, talvez ao contrário das hipóteses que possam surgir da sua primeira leitura, é que a diferença entre as teorizações sobre a prática de ensino de história provenientes de dentro ou de fora dessa prática é simplesmente um dado da realidade. Não são a mesma coisa, mas isso não significa que é preciso excluir uma em benefício da outra, ou de que essa dualidade implique para cada uma um questionamento por parte da outra.

As formas pelas quais a academia tenta compreender o mundo do ensino, dentro do qual estão as aulas, às quais pertence a prática de ensino da história, são parte de um gesto fundacional da criação de saberes que nos acompanha há muito tempo. É um gesto compartilhado por muitos campos de conhecimento que os saberes produzidos estejam acompanhados do desejo de mudar o mundo — que, para o caso, é seu objeto de estudo. No entanto, quando se trata de ofícios do humano, conforme Mireille Cifali (2005), em que o objeto é a prática de outro sujeito, a situação não é a mesma do que quando os objetos são animais ou fenômenos da natureza, inclusive fenômenos sociais, políticos, econômicos ou culturais, para chamá-los de alguma forma, e que incluem naturalmente a história.

A aproximação ao objeto prática, de alguma maneira, permitiu ver a existência das teorias práticas que o acompanham de forma inevitável. Foi então que alguns autores (Ferry, Carr, Stenhouse, Elliott)

elevaram os professores à categoria de teóricos e de pesquisadores em um gesto inacabado, na medida em que, com a outra mão, os de pesquisadores “de segunda”⁸, criando um cenário de discórdia, oposição e receio, como o que vemos, por exemplo, em Raimundo Cuesta (1998, p. 168, grifo nosso):

É proverbial o rechaço, por parte dos professores de *Bachillerato* (entre outros do corpo docente) às teorias que seguem para explicar ou guiar sua prática. Trata-se de uma profissão profundamente apegada ao *preconceito que idealiza* a ação na sala de aula como principal e quase exclusiva referência profissional. Por trás disso se esconde uma *debilidade teórica corporativa bastante aguda*, que tende a considerar ‘retórica legitimadora’ de pessoas alheias ao ensino toda reflexão para além da prática imediata.

Do meu ponto de vista, a lógica que aceita a existência da teoria prática, essa que somente os praticantes (nesse caso, os professores de história) podem fazer está disponível a partir do aparato teórico produzido pela própria academia, que tem cada vez menos inconvenientes em reconhecer que suas propostas para guiar ou melhorar a ação de ensino têm cada vez maior dificuldade para concretizar-se. As teorias da ação, a filosofia da linguagem, a psicanálise, a psicologia cognitiva, entre outras, permitem perfeitamente fundamentar a existência e o funcionamento de uma teoria guiando a prática, elaborada pelo próprio praticante, professor ou

8 Carr (1990, p. 73), por exemplo, propõe: “Estas creencias [es decir, las teorías de los practicantes] pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas, y cuanto más coherentes y sistemáticas sean, más se parecerán a una ‘teoría’”.

investigador. O que falta, em meu modo de ver, é unir as duas partes e atuar conseqüentemente.

Talvez pensando que, sem o trabalho teorizador da academia, as teorias práticas acabariam fechadas no círculo da linguagem comum, que não é pouca coisa, porém, tampouco é suficiente para aprofundar a atividade teorizadora dos professores. Podemos avaliar assim a importância do trabalho acadêmico. Insisto na centralidade das ferramentas de análise em toda a atividade teorizadora das práticas de ensino (e obviamente também das práticas de pesquisa). Sua produção e sua utilização — isto é, converter saberes e pontos de vista em ferramentas de análise — é possivelmente a atividade que convoca igualmente a acadêmicos (de fora, e não apenas das ciências da educação ou de didática) e aos professores (necessariamente de dentro), habilitando, com toda certeza, não uma nova forma de fazer as coisas, mas sim de entendê-las — seja lá como são feitas, seja lá por quais razões. A ideia de melhorar as práticas também pode ter outra(s) face(s), como se vê com frequência no mundo clínico das práticas cotidianas.

Referências

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco; London: Josey-Bass Publishers, 1974.
- BARBIER, J.-M. Rapport établi, sens construit, signification donnée. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000. p. 61-86. (Coleção Biennales de l'éducation).
- BEILLEROT, J. Le rapport au savoir. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 39-57. (Coleção Savoir et formation).

- CARR, W. Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, [United Kingdom], v. 54, n. 2, p. 136-159, 2006.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Laertes, 1990.
- CERTEAU, M. de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CIFALI, M. Un métier de l'humain: une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. *Le Nouvel Éducateur*, [s. l.], n. 172, p. 19-21, 2005. Disponível em: <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/172/172-19.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2005.
- FERRY, G. *El trayecto de formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidòn, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]. Madrid: Trotta, 2002.
- LATOURET, B. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 131-146.
- KRISTEVA, J. *Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
- MAESTRO, P. Una nueva concepción del aprendizaje de la historia el marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, Salamanca, n. 23, p. 55-80, 1991.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. In: ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 1999. p. 187-207. [Feito a partir do] X Simposium De Didáctica De Las Ciencias Sociales. Disponível em: https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/vr16_curriculum%20ccss.shtml. Acesso em: 6 jun. 2004.
- SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno?" *Orbis Tertius*, La Plata, v. 3, n. 6, 1998.
- STENHOUSE, L. The relevance of practice to theory. *Theory into practice*, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 211-215, 1983. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848309543063>. Acesso em: 8 jul. 2006.
- STENHOUSE, L. Artistry and teaching, the teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 43-51, 1988.

TUTIAUX-GUILLON, N. Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants seraient-elles un facteur d'inertie disciplinaire? In: JOURNÉES D'ÉTUDES DE DIDACTIQUES DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'HISTOIRE, 2005, Caen. *Annales [...]*. Fontenay: Institut Français De L'éducation, 2004. Disponível em: http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004tutiaux_guillon.pdf/view. Acesso em: 20 jul. 2015.

A composição (os fundamentos) do saber histórico escolar

Ana Cristina Castro do Lago

Ângela Silva-Salse

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Juliana Alves de Andrade

O texto “E então... O que é a história ensinada? Reflexões em torno das relações entre o que sabemos e o que ensinamos”, de Ana Zavala, convida os leitores — que se supõe serem professores tanto da educação básica quanto universitários — a pensarem sobre as relações entre a história ensinada e as possibilidades de referências ou vínculos com a historiografia. No texto, essa última atende pelo nome de história pesquisada, o que sugere ao leitor uma ideia de contraposição de sentidos entre a história ensinada e a história pesquisada, e propõe a superação da perspectiva binômica nessa relação.

Em texto profundamente referenciado e consubstanciado, Ana Zavala aponta que a saída para a superação das dicotomias entre história ensinada e história pesquisada se dá pela compreensão de que existe articulação entre o que é produzido na historiografia e o que é ensinado pelos professores, ou seja, ao se tornar leitor da historiografia, o professor alcança exatamente o que é a história ensinada e passa a tratar história ensinada e pesquisada numa perspectiva totalmente diferente da compreensão clássica, a que usualmente sustenta o ensino e a pesquisa em história.

Em expressão textual, Ana Zavala aponta a ideia central do artigo, a saber, “para ser ensinada, a história dos historiadores deve ser primeiramente sabida pelo professor” (Zavala, 2014). Certamente, essa frase é basilar e considera que a apropriação desse saber pelo professor enquanto leitor da historiografia possibilita a transformação de concepções que sustentam a hermenêutica do século XX, pois reconstrói no leitor a consciência de que, desde o seu lugar, é possível interagir com o texto, atribuindo novos sentidos mais aprofundados e possibilita dores de novas formas de ensinar.

No entanto, a autora observa que essas relações entre a história ensinada e a história pesquisada passam pela manutenção de uma política da existência binária de pensar as relações entre a historiografia e o ensino de história e, devido a isso, uma dissociação nas relações entre o que os historiadores têm escrito e o que os professores ensinam em suas aulas pode ser vista em distintos registros análogos.

A autora trata a questão entre história ensinada e história pesquisada a partir de múltiplas referências teóricas, ao fazer um passeio primoroso pela história, pela filosofia, pela epistemologia e outros ramos das ciências humanas para oferecer ao leitor um texto muito profundo e complexo. Realmente, é leitura obrigatória para professores e pesquisadores do ensino de história!

Referências

ZAVALA, A. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados*, Buenos Aires, n. 18, p. 11-40, 2014.

E então...

O que é a história ensinada?

Reflexões em torno das relações entre o que sabemos e o que ensinamos¹

Ana Zavala

Introdução: história ensinada/história pesquisada, um binômio naturalizado

Pode ser que não seja possível pensar a história ensinada — ou o que se entenda por ela — sem pensar em algum tipo de referência ou vínculo com a historiografia, que adquire para si o nome de história pesquisada, justamente em contraposição à história que é “ensinada”. De qualquer forma, revisar a bibliografia correspondente à história ensinada nos introduz — em diversas modalidades — no mundo dual no qual existem, por um lado, a história ensinada e, por outro, a pesquisada. É interessante notar que, por exemplo, a bibliografia francófona, que possivelmente alcinhou a expressão “história ensinada”, de quando em quando, chama a “história pesquisada” de *histoire historienne* — no lugar de savante —, assinalando com mais força a diferença quanto ao agente da ação: professores de um lado,

1 Texto traduzido pelas professoras Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Ângela Silva-Salse e Juliana Alves de Andrade, como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020/2021.

historiadores do outro. Quanto à bibliografia de língua inglesa, é também interessante notar como brincam com a sonoridade dos termos, contrapondo a *school history* à *scholar history*², ou seja, uma história produzida na escola e a outra história confeccionada na academia. Em todo caso, a bibliografia de língua inglesa trata muito menos desse assunto do que a de língua francesa.

A ideia de que existe uma história ensinada, diferente e mesmo de alguma forma antinômica à “história pesquisada”, deve ter existido por meio século. Alcançou, de certa forma, o estatuto de algo natural, que organiza a análise das questões relacionadas com o ensino da história de forma ritualística. O objetivo deste capítulo é justamente analisar em profundidade a estruturação dual dessa abordagem, tanto para ver como a relação entre historiografia e ensino de história se articula nas diferentes visões bibliográficas quanto para focar no que pode ser entendido por limitações argumentativas, considerando os pontos cegos na abordagem do tema.

Para abordar as formas como diferentes autores apresentam a maneira como concebem a relação entre historiografia e aquilo que nós, professores, ensinamos nas nossas aulas, pareceu-nos oportuno tomar algumas orientações mais gerais — e em particular a forma de nomeá-las — a partir da proposta que Paul Ricœur (2006, p. 837-863), que analisa a relação entre “o real” e o “relato historiográfico”. Por extensão, podemos encontrar autores que partem da ideia de que o relato sobre o passado e o passado em si (outro) é história investigada e história ensinada, ou seja, são ou deveriam ser a “mesma coisa”, da mesma forma que podemos encontrar quem pense que não é um

2 Optamos por manter as expressões em inglês, uma vez que a autora quis chamar atenção para a grafia similar das expressões para adjetivar duas coisas diferentes.

relato sobre o passado, mas o passado (outro), e está bem assim se pensar assim. Instrumento de análise emprestado e de certa forma obrigado a servir a um assunto para o qual não foi criado, acabará por ser a sua própria “impropriedade”, o que me permitirá ir ainda mais a fundo na questão da análise dos posicionamentos associados às relações entre a história ensinada e a história pesquisada. Tratarei disso na primeira parte do artigo.

Com argumentos talvez distintos dos de Ricoeur, pretendo enfim focar no que há de “análogo” no debate que une o texto da historiografia e aos diferentes e variados textos da história ensinada (o programa oficial e seu fundamento, o manual, as aulas etc.). Como veremos, para isso, será imprescindível abandonar o esquema binário história pesquisada-história ensinada, introduzindo um elemento articulador entre as duas: o leitor, que lê, aprende/conhece e depois ensina a história dos historiadores, a dos livros de história, tal como você a conhece e deseja ensiná-la, isto é, mostrá-la. A desarticulação do esquema binário história pesquisada-história ensinada ocorrerá em duas seções. Na primeira — que é a segunda parte do artigo —, tratarei da conversão da história pesquisada em história conhecida (sabida) pelos professores, ou seja, a história conhecida por cada um de nós individualmente. A desvalorização da categoria história pesquisada mostrará, como veremos, a relevância de certos instrumentos para a análise da questão desde a hermenêutica, embora também me valha de outras ferramentas advindas da psicologia ou da semiótica.

Será na terceira parte que completarei a desarticulação do esquema binário história pesquisada-história ensinada, analisando as relações entre saberes conhecidos — simplesmente história não mais pesquisada — e saberes ensinados — e não simplesmente

história ensinada. Serão as ferramentas da semiótica, particularmente aquelas que dão conta dos aspectos intertextuais dos textos, que me permitirão olhar de maneira diferente a relação entre o que está nos livros de história e o que ensinamos nas aulas de história. O estabelecimento de uma nova cadeia de textos que, de uma forma ou de outra, abarque aqueles que nos ligam aos acontecimentos do passado, o seu conhecimento/interpretação pelos historiadores, a escrita de uma versão dela, num livro de história, a leitura/compreensão/interpretação pelos diferentes professores de história, até a versão — essencialmente falada — do conhecimento desse saber — geralmente escrito —, que é a aula de história, exige, a meu ver, algo mais do que uma abordagem binária da história pesquisada-história ensinada. Nesse ponto, sigo a proposta de Ricœur (2003, p. 31, grifo nosso):

Erroneamente se aplica o nome de escrita da história ou historiografia. Um das teses deste livro é que a *história é totalmente escrita: desde os arquivos, os textos de historiadores, escritos, publicados, dados a ler*. Desta forma, o selo da escritura é transferido da primeira para a terceira fase, de uma primeira inscrição para a última. Os documentos tiveram seu leitor, o historiador dedicado à sua obra. [...] Ao entrar no espaço público, o livro de história, a coroação do 'fazer história', reconduz o autor ao coração do 'fazer a história'. Iniciando pelo arquivo do mundo, o historiador nele se reintegra, *inscrevendo-se a partir do texto no mundo dos leitores; por sua vez, o livro de história torna-se um documento aberto a sucessivas reinscrições que submetem o conhecimento histórico a um incessante processo de revisão*.

Em todo caso, deve-se ter em mente que, para Ricœur (2003), como para Michel de Certeau (1973) — que, em muitos aspectos, é inspirador deste parágrafo —, o ensino de história não faz parte do cenário de suas considerações, apesar de que deixam em aberto o caminho para expandir seu raciocínio sem a evidência de forçar violento.

Por fim, e isso perpassa toda a abordagem do capítulo, há uma questão política que dá sentido ao estudo sobre a relação entre uma *história pesquisada* e uma *história ensinada*. Duas coisas vão me ocupar de vez em quando, e principalmente na conclusão: por um lado, o predomínio das conclusões sobre as formas como a história ensinada se relaciona com a história pesquisada, deixando na sombra qualquer consideração a respeito da análise, ferramentas que levaram a essas conclusões e inclusive, obviamente, os motivos pelos quais tais estudos foram realizados. A ideia de que os professores de história ensinam mal, que ensinam a história errada (a positivista) ou deformam cruelmente qualquer outro tipo de historiografia, é um espectro difícil de afugentar nos diversos artigos referentes à questão da história ensinada. Como não creio na ino-cência de uma afirmação desse teor, embora nem sempre explícita e, portanto, fruto de uma interpretação discutível de minha parte, analisarei esse ponto na conclusão do capítulo.

Entre o mesmo e o outro: um olhar sobre a bibliografia acerca da história ensinada

Conforme anunciado, nesta seção, trataremos sobre a categorização da história ensinada, a partir da leitura e crítica de autores que contribuíram para a formulação do conceito. Nesse sentido, a

discussão historiográfica a partir das orientações de Paul Ricœur (2006, p. 840-846)³.

Ensino de história é reconstituir a historiografia

A ideia central que orienta Ricœur (2006, p. 840-846) para considerar que a relação entre a historiografia e o real ocorre sob o mesmo signo é justamente a reconstituição do passado em um relato acerca do passado. Isso significa que, para ele, essa forma de compreender a ligação entre o que se escreve sobre o passado e o passado anula, de certa forma, a distância temporal entre ambos, além de estabelecer uma condição de *identidade numérica* entre os eventos ocorridos e seus relatos por parte do historiador.

Se me atrevo a transformar esse olhar em instrumento de análise em relação ao tema deste capítulo, descubro que há algumas obras sobre a história ensinada que poderiam ser consideradas justamente “sob o signo da *mesma*”. Em alguns casos, é — como veremos — em tom de denúncia; em outros, de aspiração, de projeto de mudança, de enunciação de um estado ideal das coisas. A figura de Suzanne Citron (1984) irrompe nesse cenário fundamentalmente do ponto de vista da crítica áspera, às vezes, ácida, do que ela considera “história ensinada”, referindo-se quase exclusivamente a manuais e programas de história. É verdade que, ao contrário do que acontece com outros “teóricos” do ensino de história, ela tem o mérito de ter sido professora de história do ensino médio toda a sua vida e, portanto, muitas coisas que ela diz sobre a história ensinada devem ter

3 Este trecho de texto foi inserido pelas tradutoras para atender as exigências normativas da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba).

o sabor da experiência da sala dos professores, nas mesas de exames e, claro, em aulas reais.

Sua principal denúncia, sustentada ao longo de várias décadas, consiste em revelar o caráter “inventado” da história que se ensina nas salas de aula, aquela contada pelos manuais em que os alunos estudam ou aquela sugerida pelos programas oficiais em seus documentos e em sua fundamentação. Por trás dessa ideia, está, obviamente, o pressuposto de que, se há uma história inventada para as salas de aula e, portanto, falsa, há outra que tem o caráter positivo de ser “verdadeira”, adequada, fiel à historiografia mais recente (o que pode também ser a menos positivista ou a menos nacionalista, no pior sentido). Num capítulo intitulado “Para acabar com a historiografia herdada” (Citron, 1984, p. 95-105), Citron (1984, p. 99) sustenta o seguinte:

A história da escola é a memória dos Estados e suas guerras, não é a de povos ‘felizes’ ou coletividades pacifistas (que ‘não têm história’), nem dos frutos silenciosos do trabalho cotidiano que ‘não tem arquivo’, nem das ações pacifistas, às quais se negou a história [...], nem da destruição de ecossistemas ou de culturas milenares por um produtivismo desenfreado.

Em sua obra mais recente (Citron, 2009, p. XXIII), continua reclamando da ausência de debate — por parte dos historiadores — em relação à decadência entre a história escolar e a pesquisa histórica, o que torna a história escolar francesa uma história memorável, mais rígida do que nunca, baseada em uma série de grandes homens

(Citron, 2009, p. XXIV). Por sua vez, os trabalhos de Pilar Maestro muitas vezes vão na mesma direção⁴.

A professora dá ênfase particular à durabilidade do modelo arcaico que conviveu com o ensino de história como proposta de Estado durante o século XIX. A autora considera insistentemente ao longo de vários trabalhos (1993, 1994, 1997) que, apesar da renovação dos conteúdos, levando em conta as novidades da pesquisa histórica, o modelo imaculado subjacente é o do positivismo traduzido em histórias gerais, seja ele da nação, seja da humanidade (Citron, 1997, p. 13). De uma posição que, 15 ou 20 anos atrás, não causava nenhum rebuliço, ele assimila as dimensões epistemológicas atribuídas filosoficamente à prática da pesquisa histórica “positivista” a um modelo de ensino que poderíamos chamar de “ensino diretivo”. Se acrescento esse detalhe neste ponto do capítulo, é precisamente porque, em suas obras, a ideia é clara de que a forma como o conhecimento histórico é construído implica necessariamente uma determinada forma de ensiná-lo, de modo que uma história positivista deve ser ensinada de uma forma (de memória); a micro-história, de outra; a *nouvelle histoire*, de outra etc.

Assim, apesar das novas e promissoras construções didáticas, [...] não se leva em conta que já surgiu *uma nova História*, não apenas em termos de novos fatos, novos ‘conteúdos’, mas sobretudo em termos de uma nova concepção ou teoria sobre o conhecimento histórico e seus métodos de pesquisa

4 Ver também Maestro (1997, p. 15).

que necessariamente têm que mudar a forma de apresentar o currículo (Citron, 1997, p. 11, grifo nosso)⁵.

Do meu ponto de vista, essa posição é mais claramente colocada por Pilar Maestro dentro do domínio do “mesmo”, que organiza a abordagem geral dessa parte do capítulo. Correndo o risco de ser redundante, acrescento uma nova citação em que a questão da identificação entre a historiografia e a história ensinada seja talvez mais explícita:

É necessário, portanto, desconstruir esse esquema subjacente, identificá-lo e substituí-lo pelo *utilizado por uma nova historiografia*. E isso necessariamente significa usar outros critérios para compor o currículo. Não se trata apenas de ‘modernizar’ os conteúdos, trata-se de modernizar a própria concepção, os fundamentos da História ensinada (Citron, 1997, p. 21, grifo nosso).

No espaço limitado deste capítulo, abordei brevemente a posição de dois autores, que inspiraram muitas obras de diferentes tamanhos, particularmente no campo da língua espanhola (os franceses, como veremos, apontam em geral em outra direção). Deixo de lado autores norte-americanos com obras cujos títulos são em si uma denúncia da falsidade da história ensinada com respeito à história pesquisada: *Lies my teacher told me: everything your american history textbook got wrong* por James Loewen, (1995), ou *Founding myths: stories that hide our patriotic past*, de Ray Raphael (2004), ou a bibliografia relacionada à obra de Howard Zinn.

5 Ver também a obra de Citron (1993, p. 150).

A posição desses autores pode, portanto, ser vista como uma reivindicação em busca da reaproximação, inclusive da identificação, entre a história pesquisada e a história ensinada, por isso os considerei “sob o mesmo signo”. Preocupados com o peso da nação, com o positivismo, ou com a organização da memória coletiva em torno de determinados setores sociais, esses autores se empenham por uma história ensinada muito mais próxima da história pesquisada, entendendo por esta pesquisas recentes, atualizadas, inéditas e não aquela que já foi superada por novas correntes. Como veremos imediatamente, o que para eles é uma virtude, para outros autores é justamente um motivo de desaprovação.

Por uma ontologia negativa da historiografia ou da história ensinada como outro saber

Na seção anterior, tratei de autores cujas posições veem na história ensinada uma deformação da historiografia, ou a persistência de uma historiografia limitada ou politicamente incorreta, sempre lutando por uma aproximação com a história ensinada e a história contemporânea pesquisada.

Nos autores que analisarei a seguir, a situação varia radicalmente. A história ensinada, em princípio, deve ser outra coisa, algo diferente e possivelmente até antagônico, em relação à produção historiográfica de “referência”. Em sua abordagem, Ricœur (2006, p. 847-853), após analisar a posição de historiadores e teóricos da história que lhe permitem situá-la sob o “mesmo” signo em relação aos eventos que relatam e analisam, dá uma guinada e propõe-se a analisar a posição daqueles que, com maior ou menor radicalidade, posicionaram o relato historiográfico como um outro do passado relatado. A diferença, a distância incontornável — em suma,

a alteridade — que separa os acontecimentos relatados daqueles que os relatam parece, para autores que vão de Veyne a Certeau, uma condição natural da produção historiográfica.

O interesse deste capítulo é o segundo grupo de autores que consideram que o que importa na relação entre os textos historiográficos e a *história ensinada* é justamente a distância que os separa, para além do grau de radicalidade que os distingue entre eles. É por isso que vou considerá-los “sob o signo do outro”, como Ricœur (2006) considera que há filósofos da história para os quais a dívida do historiador para com o passado é essencialmente intransponível.

Creio, porém, que, para avançar nesse caminho, é importante — ainda que de forma breve — fazer referência a dois autores que, sem se ocuparem do ensino da história, influenciaram conceitualmente essa forma de compreender a *história ensinada*. O primeiro deles é Yves Chevallard, vindo do campo da matemática, e o outro é André Chervel, por um lado vindo do campo da gramática e da linguística, por outro lado, da história da educação. Chevallard (1991) é o principal promotor do conceito de *transposição didática* e Chervel (1988), entre outros como *cultura escolar* e, principalmente, *disciplina escolar*. O que me interessa destacar da contribuição desses dois autores — que, de alguma forma, poderiam ser considerados fundacionais em relação a essa postura como fundamentam a natureza autônoma, e possivelmente de qualidade inferior — tanto do saber didatizado, quanto do saber ensinado, saber sabido: “Diante da epistemologia ‘natural’, o ensino propõe, *de fato*, uma epistemologia ‘artificial’, de menor valor” (Chevallard, 1991, p. 47).

Chevallard (1991) parte do pressuposto de que o saber sábio — no nosso caso, a historiografia — não tem a possibilidade de passar de maneira simples e fácil aos alunos, sendo necessário simplificá-lo,

transformá-lo, degradá-lo para que possa ser compreendido por eles: “Para que o ensino de determinado elemento do conhecimento seja meramente possível, esse elemento deve ter sofrido certas deformações, que o tornarão apto a ser ensinado” (Chevallard, 1991, p. 15). Para o autor, no entanto, essa transformação distorcida não é explícita e se apoia na ficção de uma identidade entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado:

O saber ensinado deve aparecer de acordo com o saber a ser ensinado. Ou melhor, a questão de sua adequação [anteriormente: ‘deformação’], *não deve ser formulado*. Ficção de identidade ou de conformidade aceitável. O professor não existe, porque o ensino não existe senão ao preço dessa ficção: vive dessa ficção, deve viver dessa ficção (Chevallard, 1991, p. 15).

Fica, então, claro que, para Chevallard (1991), embora se argumente a favor da proximidade do saber sábio com o saber ensinado, é condição *sine qua non* do ensino que não o seja “conhecimento-como-é-ensinado, conhecimento ensinado, é necessariamente diferente do conhecimento-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o conhecimento a ser ensinado” (Chevallard, 1991, p. 15). Em todo caso, a meu ver, se há um ponto cego na abordagem de Chevallard, é sem dúvida a maneira como o saber ensinado se transforma em saber sábio, ou seja, como o saber ensinado é fabricado a partir da “transposição didática”, operação realizada pelo professor (que na época também era aluno e recebeu um saber ensinado, não um *saber sábio*).

Quanto às obras de Chervel, é interessante destacar duas conceituações que, de certa forma, estruturam toda a sua construção conceitual. Por um lado, ele fala claramente da *disciplina escolar*

como uma *vulgata* do conhecimento de referência (Chervel, 1988, p. 94-95). Em sua opinião, isso não se deve necessariamente à incapacidade dos professores de ensinar as disciplinas em seu estado original, mas sim ao fato de que essa não é a missão que a sociedade e o Estado atribuíram à escola (Chervel, 1988, p. 67-68).

A verdadeira função da escola na sociedade é, portanto, dupla. [...] A outra é a criação de disciplinas escolares, um *vasto e amplamente original conjunto cultural* que a escola escolheu ao longo de décadas ou séculos, e que funciona como uma mediação a serviço dos jovens escolares na sua lenta progressão rumo à cultura da sociedade global. No esforço secular de aculturar as jovens gerações, a sociedade apresenta-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em princípio, puramente transitória. Mas essa *linguagem adquire imediatamente autonomia*, torna-se um objeto cultural em si [...] (Chervel, 1988, p. 90, grifo nosso).

É, portanto, importante destacar, na contribuição desse autor, a presença de uma finalidade social na transmissão do saber que — ao que parece paradoxalmente — afasta e aproxima seu ensino do “saber sábio” ou do “saber referencial”. No fundo, é como se pensasse que é possível aproximar-se do saber da história, por exemplo, sem estar em contato com nenhuma historiografia particular, mas simplesmente com o que a disciplina escolar pode dizer, no contexto de uma cultura escolar, no que diz respeito à história.

Ao contrário do que acontece no caso de Pilar Maestro ou Suzanne Citron, é claro que nem Chervel nem Chevallard esperam ou propõem mudanças nas formas de fazer o ensino que acompanham a renovação ou atualização dos saberes de referência. Por isso,

entendo que a sua posição quanto à relação entre saberes sábios e saberes ensinados — que estabelece uma necessária discrepância entre os dois — me permite apresentá-los nesta obra “sob o signo do outro”.

Os autores que veremos a seguir, de uma forma ou de outra, retomam as propostas de Chevallard e Chervel. A ideia de que a história pesquisada e a história ensinada são duas coisas diferentes será o denominador comum, independentemente das nuances argumentativas que sustentam as afirmações nesse sentido. Para muitos autores de língua francesa (franceses e canadenses)⁶, o peso da função cívica do ensino de história está por trás de muitos dos argumentos que eles apresentam após manter distância e mesmo independência das vicissitudes da historiografia contemporânea. Diz, por exemplo, Nicole Lautier: “Ao oferecer uma imagem menos homogênea, mais atenta à pluralidade de abordagens, a *historiografia francesa exerce um pouco menos seu poder de tutela, permite um espaço de autonomia à história ensinada*” (Lautier, 1997, p. 1, grifo nosso).

Numa posição diametralmente oposta às que vimos na seção anterior, o poder tutelar — que antes apontaria para a identidade entre os dois — da historiografia sobre o ensino de história é, nesse caso, um problema. Moniot, por sua vez, reconhece firmemente a existência de duas entidades distintas, a história que ele chama de *historienne* (e não savante) e a que chama de “erudita”, ambas trocando “legitimações reais” (Moniot, 1993, p. 26). Já Tutiaux-Guillon (2003), na ânsia de se distanciar da história ensinada no que diz respeito à historiografia, argumenta que “a história escolar age como se dissesse a realidade do mundo, uma realidade que é direta,

6 Por exemplo: Tutiaux-Guillon (2003, p. 273-278), Dagenais e Laville (2007).

compreensível, apreensível [...]” (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 278), ao contrário da historiografia. Essa apreciação me parece singular, uma vez que Barthes, em *The discourse of history*, de 1967, retomado por Michel de Certeau, em *The writing of history* (1970) e, posteriormente, em *History, science and fiction* (1990), e por Hayden White, em *The content of the form* (1992), dizem isso da historiografia, sem sequer imaginar um lugar no cenário para algo chamado “a história ensinada”.

Seguidor, como tantos outros autores, da figura fundadora de Henri Moniot, Lautier acaba configurando a história ensinada como a intercessão entre algumas dimensões epistemológicas da história, os objetivos educacionais de seu ensino, a gestão do grupo e as demandas dos alunos (Moniot, 1997, p. 3), numa perspectiva mais histórica e sociológica do que propriamente didática, embora se refira ao ensino de história. Para ela, como para outros autores (Cariou, 2013; Tutiaux-Guillon, 2003, 2008), suas avaliações a respeito da história ensinada são fruto de um contato com a realidade pela observação direta das aulas ou mais indiretamente da entrevista com professores, em relação ao que fazem (ou dizem que fazem no meio de uma entrevista). Em todo o caso, o que chama a atenção é a persistência desqualificadora quanto às práticas observadas, em que os professores fazem sistematicamente de forma desajeitada, medíocre e pouco qualificada.

A análise da sequência da história ensinada no nível médio testemunha com grande regularidade o lugar avassalador (*écrasante*) reservado à apresentação de uma história linear da qual todas as asperezas foram apagadas e que se apresenta como uma história verdadeira (Lautier, 2003, p. 364-365).

Devedor de uma longa tradição com relação à análise da prática docente pelos seus próprios atores, não posso deixar de observar o contraste com a análise de uma aula de história — seguramente muito mais satisfatória do ponto de vista historiográfico — de alguns dos regentes dessas pesquisas, como próprios professores de história.

Do meu ponto de vista, quero dizer que, possivelmente na mente desses autores, haja uma forma ideal da história ensinada, que talvez os aproximasse mais do domínio dela do que do outro em que os considere. No fundo, na realidade, é definitivamente o outro, mas devido à incapacidade dos professores de fazerem algo mais semelhante ao mesmo (particularmente em termos de causalidade, temporalidade etc.) (Lautier, 2003, p. 370-374). Apesar disso — por outro lado —, defendem uma história ensinada livre da tutela da história acadêmica, por ter diferentes finalidades sociais e políticas (Audigier, 1997). Em todo caso, é interessante como Audigier (1997) revê posições anteriores à luz de evidências da impossibilidade de ajustar a história pesquisada — cada vez mais diversa e menos funcional para fins cívicos precisos — a um modelo de história ensinada de tipo cívico, político ou nacional. Com isso, acaba se reposicionando por uma ideia de história ensinada cuja função é meramente instrumental. Nesse sentido, a história ensinada é vista como ferramenta para os estudantes se converterem em bons cidadãos, interpretando o mundo que os rodeia da melhor forma possível:

Reafirmar a importância do ensino da história, é porque antes de tudo refletir sobre a maneira de apresentar às gerações futuras um pensamento do mundo e de si mesmas que inscreve o tempo como um de seus principais componentes,

e assim lutar contra o que alguns autores chamam de ‘presentismo’. Cabe também, com os alunos, trabalhar esse pensamento sobre o tempo, trabalhar o que significa nossa inscrição, e a deles, na sucessão de gerações, em um mundo que carrega valores, concepções, mentalidades, mitos etc., para trabalhar com eles no mundo presente, do qual todos somos contemporâneos, e no mundo vindouro, do qual eles estarão encarregados (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 268).

No mundo de língua espanhola, é a figura de Raimundo Cuesta quem me parece mais representativo de uma posição de extrema distância entre a história ensinada e a história pesquisada. Ele é claramente um seguidor da posição de Chervel, a quem cita repetidamente em suas obras, particularmente na hora de fundamentar seu conceito de *código disciplinar de história* (ou seja, a história pesquisada transformada em disciplina escolar, caracterizada por seu arcaísmo, nacionalismo, elitismo e memorização (Cuesta, 2007, p. 18). Cuesta (2007) considera que o que ele designa como código disciplinar da história é uma criação político-institucional do Estado e do sistema educacional, e que pouco ou nada tem a ver com a divulgação da historiografia: “[...] no momento da criação do *código disciplinar* estava todavia — profissionalmente falando — estávamos usando fraldas (naturalmente para o caso espanhol, que é o que ele analisa)”, pois “no passado a organização e institucionalização da historiografia nem sempre antecedeu o surgimento do saber histórico nos meios escolares, justamente, se deu em situação contrária” (Cuesta, 1998, p. 11)⁷. Ele, Cuesta, insiste em afirmar que há naturalmente

7 Ver também Cuesta (2002, p. 31).

uma distância essencial que separa a historiografia da história que é ensinada em sala de aula:

Daí se deduz que a História como disciplina de ensino, sendo uma das peças que, como no velho quebra-cabeça dos saberes escolares [...] não se equipara à História acadêmica ou científica e que, portanto, a História ensinada nas instituições de ensino não consiste em uma duplicação ou destilação, em uma versão reduzida, da historiografia (Cuesta, 1998, p. 10).

Assim como Pilar Maestro, Cuesta considera que existe — pelo menos para o caso espanhol — um momento fundante no ensino da história que se situa no século XIX, o século do surgimento do positivismo histórico. Ambos os autores também consideram que o passar do tempo, as mudanças políticas, ideológicas ou historiográficas não alteraram esse pano de fundo fundacional que parece imutável, principalmente no campo do que Cuesta chama de história ensinada em oposição à história regulamentada pelos programas ou do sonho daqueles que promovem inovações nesse campo. Dois subtítulos de “Clío nas salas de aula” merecem um comentário particular sobre a consideração da história ensinada (no capítulo IV): “Entre saberes, práticas e rotinas: professores e alunos antes da História”, e “Clío nas salas de aula: *repetitio est magistra studiorum*” (Cuesta, 1998, p. 167-182). Certamente haverá mil maneiras de ler essas legendas — e os textos que elas dão origem a seguir —, mas há uma que coloca na figura dos professores o ponto de separação entre a historiografia e o que se ensina nas aulas, que não tem forma de ser entendido como um produto de qualidade defensável. É no mesmo tom que Pilar Maestro fala de um “resumo mimético grosseiro” (Maestro, 1997, p. 11) ou, como diz Cariou (2013, p. 9), “o objetivo deste artigo é

compreender as razões da inércia do modelo disciplinar de história escolar que ele produz, no ensino primário e no ensino secundário, um ensino que visa sobretudo a memorização e restituição pelos alunos dos dados factuais”; que é mais ou menos o mesmo que Cuesta (2002) diz:

Ao olhar para dentro das salas de aula, nos deparamos com um ensino muito antiquado, que está muito longe das promessas, nunca cumpridas, da História regulamentada e da História dos Sonhos. É aqui que a perpetuação do código disciplinar se torna mais tangível (Cuesta, 2002, p. 39).

Cuesta (2002), como Audigier (1994), Tutiaux-Guillon (2008) e outros, defende a ideia de que há uma reconfiguração essencial da história dos pesquisadores, na qual eles ensinam, na medida em que aderem ao que Cuesta (2002) chama de um *código disciplinar* que o segue forjado em relação às demandas específicas da educação pública, que é de natureza política e social, não acadêmica ou puramente intelectual. Por outro lado, essa ontologia negativa da história ensinada se estende por todos esses autores a outros níveis como o do próprio projeto estatal expresso nos programas e manuais de história, atingindo enfim as propostas de mudança advindas do mundo acadêmico e profissional.

Então...

Neste ponto — e tentando recapitular —, podemos ver que há uma vasta bibliografia que considera de diferentes formas a relação entre o que poderíamos chamar de história ensinada e seu conhecimento de referência — a história pesquisada. Ciente de que, no final do caminho, a distinção seria indistinta e questionável, organizei a

revisão das diferentes posições, à maneira de Ricœur, “sob o mesmo signo” e “sob o signo do outro”.

Na medida em que a distância entre os dois é um estigma, uma dívida a pagar ou que está na sua natureza, a verdade é que não parece haver posições em que se considere que, nas aulas de história — por isso importa, na França e na Espanha, mas os artigos que refletem essas posições cobrem um âmbito geográfico muito maior —, a “história” é ensinada no sentido de historiografia. Estaríamos, então, em diferentes versões do “outro”, na medida em que o que é ensinado nas aulas, proposto nos manuais, e mesmo nos programas oficiais, é dramática e essencialmente diferente da historiografia. No entanto, as persistentes alusões ao positivismo — que, como o fantasma de Marx, sempre e permanentemente assobram as aulas de história — nos habilitam a pensar que estamos pisando no “mesmo terreno”, pois, a historiografia que o professor ensina (a que falam os manuais e os programas curriculares) tem mais familiaridade com a historiografia do que com a história positivista. A questão é que se trata justamente de uma historiografia politicamente incorreta, ultrapassada e velha que, constituída a partir da perspectiva do outro a ser um só povo, tem influenciado muitos historiadores e teóricos da história — e seu ensino — ao longo do século XX. Considerar essas situações sob o signo do outro faria, então, sentido em relação não à distância lecionada pesquisada, mas à ausência de modelos historiográficos mais atualizados nas aulas, manuais etc. Em todo caso, deve-se levar em conta que o “mais atualizado” quando escreveu-se muitos desses livros ou artigos se refere essencialmente à *nouvelle histoire et à l'école de Annales*. Expandindo meu próprio raciocínio e o olhar de muitos dos autores analisados, eu poderia sem problemas considerar essa bibliografia sob o signo do outro na medida em que

sua percepção/reivindicação da atualidade da historiografia — e em muitos casos da filosofia de história que é o fundo da questão — não passa pela micro-história, nem pela história intelectual, nem pela história conceitual, pós-colonial, história subalterna etc., que não estão no horizonte das considerações dos autores, exceto para pequenas e discretas menções. Mesmo Suzanne Citron (2009), que afirma uma postura não newtoniana em relação à noção de tempo e ciência, não sai do epicentro francófono e, portanto, embora veja Michel de Certeau (1984, p. 29-40), por exemplo, ela não consegue ver suas conexões filosóficas ou suas afinidades com a virada linguística e o que ela representa, tanto em relação à historiografia quanto ao ensino de história. De qualquer forma, e antecipando a abordagem heideggeriana que veremos imediatamente, não me parece que sua intenção seja de todo desconstrutiva em relação aos instrumentos de análise, pelo menos no sentido que Heidegger levanta no Relatório Natorp (1922).

Em certa medida, os grandes operadores dessa situação — deficiente, passível de crítica ou de melhoria — são, na opinião de muitos dos autores analisados, os próprios professores que se mostram tão presos à tradição, na incapacidade de conduzir a prática de ensino de história que se aproxime de uma forma ou de outra das dimensões epistemológicas ou filosóficas da historiografia contemporânea. É justamente daqui que me interessa reconsiderar a análise dessa questão. Do meu ponto de vista, é — inicialmente — uma questão de ferramentas de análise.

Qual é o ponto de partida para pensar a instituição de duas categorias de saberes — na verdade discursivos — como a história pesquisada e a história ensinada? Do que lemos anteriormente, podemos escolher pensar que é um mecanismo para promover a mudança

de um estado defeituoso, falho e indesejável (quer se refira a uma história politicamente incorreta, como a história positivista, quer se refira a uma degeneração inaceitável de fundamentos da história “como tal”) para uma melhor, mais positiva e desejável. Podemos também optar por pensar que é simplesmente uma ambição científica conhecer a realidade do mundo do ensino de história, em que a distância entre a história pesquisada e a história ensinada aponta para dizer como ela é e por que (questão política, ideológica etc.).

Há também, e sem drama, a possibilidade de pensar que, por trás disso, há um jogo político menos explícito em relação ao lugar dos professores de sala de aula no maquinário de investigação acadêmica da didática da história. Desse ponto de vista, fico com a sensação de que nenhum desses autores esperava se maravilhar com as aulas que estavam observando ou com as respostas que obteriam dos questionários ou entrevistas que realizaram. A hipótese de promover uma mudança no sentido de uma melhoria necessariamente termina no mesmo ponto: os professores de história ensinam mal. Em todo o caso, digamos-lhes o que fariam para torná-los melhores, o que em comparação com o anterior ocupa um espaço muito mais modesto no contexto dessa bibliografia.

E se nos atrevêssemos a pensar de outra forma as relações entre a historiografia e o que se ensina sobre ela nas aulas de história, de uma maneira que não fosse a comparação para ver se são iguais ou diferentes? Talvez seja pensando a questão do ponto de vista do “análogo” — seguindo Ricœur mais uma vez — que possamos esboçar uma compreensão mais satisfatória da relação entre a história ensinada e a historiografia, no sentido de menos questionável, com menos pontos cegos. Em todo caso, acredito que tenha ficado clara a dificuldade de explicar as diferentes ideias expostas na bibliografia

para caracterizar o debate em torno da questão das relações entre a história ensinada e a história pesquisada, entendendo que o posicionamento sobre o que análogo é mais frutífero. Isso implicará como veremos — além de pegar emprestado os dispositivos ricœurianos —, fazer uso de ferramentas analíticas específicas para esse assunto e, portanto, ausentes na abordagem original de Ricœur, que se refere especificamente às relações entre historiografia e “o real” que aconteceu.

A ideia de que o saber sábio é um objeto, como se fosse um objeto material, cuja assimilação — como se fosse um alimento que precisa de alguma adaptação para ser digerido — é bastante problemática. A ideia de que há idades para compreender coisas complexas e idades de coisas simples é igualmente complexa e questionável, assim como a ideia de que o que se ensina tem uma homologia essencial com o que foi aprendido, que parece ser aprendido *ad eternum*, também é problemática. É, também, que se pode falar de “todos” os professores “de uma só vez” sem mencionar “nenhum” em particular, e isso é mais realista e útil para se concentrar em um pequeno asteroide B-613.

Nas partes seguintes, abordarei então — com outras ferramentas — a questão da relação entre historiografia e história ensinada. Como já anunciei, será incorporando a figura do leitor como agente ativo na compreensão do texto historiográfico que tentarei superar o esquema dualista história pesquisada/história ensinada, que se transformará de fato em um esquema mais amplo, que incluirá o conhecimento do autor, o texto escrito de seu conhecimento, a compreensão/interpretação do leitor e, finalmente, o texto falado ou escrito de seu conhecimento, que se relaciona com o livro do historiador e não essencialmente com seu conhecimento sobre o passado.

Isso me levará, em primeira instância, a considerar a ideia de que “conhecimento sábio” não pode não ser conhecimento conhecido por alguém, com o qual o foco estará principalmente na relação entre o texto do autor/historiador e a compreensão/interpretação do leitor de história/professor. Num segundo momento, e partindo do que foi anteriormente considerado, tratarei das relações entre o conhecimento sábio, ou seja, o saber do professor e as formas com que este o adquire na instância de ser ensinado, mostrado, transmitido aos seus alunos. Detalhe que não me parece menor é que, nessa abordagem, os professores adquirem um lugar de destaque na compreensão do vínculo entre a historiografia e o ensino de história, independentemente das considerações ou avaliações relacionadas ao produto do ato docente.

Conhecimento sábio é conhecimento conhecido (e ensinado por seu autor aos leitores)

Embora possa parecer óbvio se pensarmos nisso, às vezes, deve ser lembrado que o conhecimento é antes de tudo um bem simbólico. Não é como os livros que o contém, nem mesmo como o cérebro de cada pessoa que o conhece, que são — de uma forma ou de outra — bens materiais. Ter um livro não significa necessariamente ter o conhecimento que ele contém ou o conhecimento que pode ser obtido a partir dele, mesmo que a pessoa tenha que lê-lo com cuidado e mais de uma vez. Seguindo J. M. Barbier (1996), parece-me importante começar então por distinguir um tipo de conhecimento do outro para melhor equipar-nos ao fundo da questão que este capítulo discute, isto é, as formas de pensar as relações entre a historiografia e a história ensinada (que será finalmente o que cada

um ministra na sua aula, embora possa ser incluído nessa categoria também os programas e os manuais).

Para Barbier (1996, p. 8, 2011, p. 118) o conhecimento — no sentido de um “conhecimento objetificado” — é algo externo aos sujeitos, é comunicável, transmissível e está contido, por exemplo, nos livros. É o que as disciplinas sabem — e temos a possibilidade de “segurar” —, por exemplo, quando lemos um livro de história e depois damos uma aula, ou fazemos uma prova. Barbier (2011) considera o conhecimento — no singular — como “a experiência de uma ligação entre um sujeito e uma entidade no mundo” (Barbier, 2011, p. 42), por exemplo, o conteúdo de um livro de história, e no plural, “estados assumidos nos sujeitos que correspondem a possíveis atividades representacionais” (Barbier, 2011, p. 42, grifo nosso), por exemplo, o conhecimento que está contido em um ou mais livros de história, para o nosso caso. Por mais sofisticadas que essas dissertações possam parecer, elas fazem sentido quando se trata de ir ao fundo da questão sobre a relação entre um “conhecimento objetivado”, que seria o conhecimento sábio de Chevallard e seus seguidores (e, no nosso caso, a historiografia), e o que os professores de história ensinam nas nossas aulas, que é o que sabemos, como o conhecemos. Desse ponto de vista, talvez seja mais prudente falar do conhecimento/saber sábio do que daquele saber sábio que está essencialmente preso nas páginas dos livros, preto no branco.

Essa primeira apreciação leva-nos inevitavelmente ao lugar do sujeito leitor, do aluno, do que sabe o conhecimento sábio. Em um artigo denominado “Conhecimento e prazeres”, Beillerot (2000b, p. 303-317) aponta diretamente a relação entre prazer que está por trás de todo conhecimento aprendido/adquirido. Essa leitura não só resgata a raiz etimológica que une a palavra saber a sabor, mas

também a que une o sentido e o sentimento, entrelaçando inseparavelmente o sujeito da leitura com o conhecimento de outro sujeito por ele próprio. Por outro lado, a noção de desejo que subjaz ao eixo-ideia de Beillerot — *rapport au savoir* — permite-nos vincular a atividade do sujeito ao saber que possui (e de certa forma produziu).

Por fim, devo observar que Beillerot (2000a, p. 50) considera, por sua vez, que aprender significa para o sujeito uma dupla submissão: por um lado, o reconhecimento de sua ignorância diante do saber advindo de leituras de textos; por outro lado, a submissão adequada às questões e curiosidades que deram origem àquele texto, que são as do seu autor (ou de quem foi enviado a aprender) e não necessariamente suas. Ou seja: desse ponto de vista, li as obras de Beillerot porque tinha algum interesse pelos temas estudados por ele (e de fato induzido pela leitura de outros autores cujos textos merecem respeito, como Claudine Blanchard-Laville, mas ele também poderia tê-lo feito apenas por obrigação — e sem muito interesse — de fazer um exame).

Portanto, não sou psicanalista nem investigo nesse nível, de modo que, sem mais delongas, quando aprendo o que Beillerot diz sobre conhecimento e prazer, *rapport au savoir* etc., de alguma forma, penso com sua cabeça. Posso mudar o exemplo — passando para a próxima seção — e pegar um historiador ou um filósofo da história cujo conhecimento eu ensino em minhas aulas, e o arcabouço conceitual de Beillerot sobre a relação com os textos permaneceria o mesmo. Finalmente, estou interessada em destacar a maneira como a linha psicanalítica de Beillerot se aproxima da linha construtivista de Piaget nesse ponto, particularmente em *Réussir et comprendre*. A obra tardia de Piaget (1974) apresenta a ideia de “implicação significativa” em que as diferentes imagens da ação (que, no nosso

caso, seriam o conteúdo da leitura e o ato de fazê-la) pertencem aos diferentes registros do passado.

Sobre essas bases, estendo o meu olhar e vejo por que não posso pensar como alguns autores que leio e compreendo, e por isso ficam num lugar especial do meu conhecimento, que não são as minhas preferências nem as minhas convicções. Imagino que, para alguns leitores, exatamente isso esteja acontecendo com o texto deste artigo.

Deixando de lado as visões psicanalíticas — que frequentemente são perturbadoras —, passarei a revisar outros tipos de abordagens que sustentam a ideia de que o sujeito leitor tem algo a fazer — e pode não ser de outra forma — na aquisição e “formatação” do texto que ele lê, entende, estuda, aprende e finalmente ensina. Gostaria de enfatizar que o uso de cinco verbos diferentes ligando um sujeito de leitura a um texto não é absolutamente supranumerário, e menos ainda se refere a alguma dimensão de sinonímia ou sobreposição mútua. Vou abordar essa questão mais tarde. Nesse ínterim, examinarei alguns aspectos da hermenêutica do século XX, que parecem ser o suporte mais adequado para dar conta de um olhar mais aprofundado sobre a questão da relação entre o leitor/professor de história e o texto/historiografia, ou entre a história ensinada e a história pesquisada.

Historicamente, a hermenêutica — ciência da interpretação textual — passou de uma dimensão estritamente metódica a outra, em que o lugar do leitor tem graus crescentes de destaque e, em certa medida, de autonomia. Obviamente, não faz sentido para nós nos colocarmos no lugar de Schleiermacher ou Dilthey. Talvez seja mais conveniente para os interesses deste capítulo traçar os rastros deixados pelo perspectivismo nietzschiano (Berner; Touard, 2008)

e a historicidade do entendimento heideggeriano (Gadamer, 1977; Grondin, 2003). A seguir, partiremos pelos caminhos traçados na concepção nietzschiana de que “não há fatos senão interpretações”, à qual Heidegger acrescentou a ideia de que a tarefa hermenêutica repousa sobre “a destruição” [desconstrução, talvez], tanto de seus próprios motivos, como dos pontos de vista herdados pelo próprio leitor/intérprete.

Embora este fragmento de Nietzsche seja amplamente conhecido, parece adequado voltar a ele aqui literalmente:

Contra o positivismo, que se detém nos fenômenos: ‘só existem fatos’ — eu diria: não, precisamente não há fatos, mas apenas interpretações. Não podemos verificar nenhum fato ‘em si mesmo’; talvez seja absurdo querer algo assim. ‘Tudo é subjetivo’, você diz; mas isso já é uma *interpretação*, o ‘sujeito’ nada é dado, é apenas algo acrescentado pela imaginação, algo acrescentado depois. Em suma, ainda é necessário colocar o intérprete por trás da interpretação? Isso já é uma invenção, hipótese. ‘Compreender tudo’, isto equivale a suprimir todas as relações de perspectiva: isto significa não compreender nada, não conhecer a essência do conhecimento (Nietzsche, 2005, p.60).

O fragmento de Heidegger que cito a seguir é menos conhecido, mas também merece uma extensa citação na medida em que contém elementos de grande relevância para a fundamentação deste capítulo:

Consequentemente, a hermenêutica fenomenológica da facticidade, na medida em que visa contribuir para a possibilidade

de uma apropriação radical da situação atual da filosofia pela interpretação — e isso se faz chamando a atenção para as categorias concretas anteriormente dadas —, ela é forçada a assumir a tarefa de desfazer o estado de interpretação herdada e dominante, de revelar motivos ocultos, de desvendar tendências e modos de interpretação ou sempre explícitos e de voltar às fontes originais que motivam qualquer explicação por meio de uma *estratégia de desmontagem*. *A hermenêutica, então, cumpre sua tarefa apenas por meio da destruição* (Heidegger, 2002, p. 5, grifo nosso)⁸.

O que me interessa nesse ponto é que, para esses autores, a ideia de que a interpretação transcende o quadro até então tradicional de que a leitura deve ser enquadrada em uma dimensão muito mais ampla, que inclui a compreensão da própria existência — estar-no-mundo —, com a qual o ato — ou seja, a experiência — de se relacionar com um texto permanece inseparável com a perspectiva de que leitura o sujeito tem de si, da ação que realiza — incluindo para quem a realiza — do texto, do autor do texto, do mundo, e também do sujeito de que trata o texto. Esse referencial teórico nos posiciona numa dimensão em que não há textos-em-si (como os da história pesquisada ou simplesmente a historiografia), se não a compreensão/interpretação do leitor — cada leitor — faz deles. Nesse ponto, posso me referir a outros fragmentos póstumos além do citado anteriormente: “O caráter interpretativo de todos os eventos. O próprio evento não existe. O que acontece é um conjunto de fenômenos selecionados e resumidos por um ser que interpreta” (Nietzsche, 2005, p. 115).

8 Ver também Gadamer (1995, p. 57).

Logo, para Nietzsche (2005), “O mesmo texto permite inúmeras interpretações: não há interpretação correta” (Nietzsche, 2005, p. 120), ao mesmo tempo que Gadamer, seu seguidor, afirma que “compreender é sempre compreender de outra forma” (Gadamer, 1995, p. 140). Tanto Ricoeur (*O círculo da mimese, O mundo do leitor*), assim como obviamente Derrida (1967), e mais indiretamente Kristeva (1969) (pelas ideias de *práticas significantes e de significação*) ou Barthes (1973) (*A morte do autor*), sempre apoiaram a ideia sobre a relevância da presença de um leitor da *história investigado* para compreender sua relação com a *história ensinada*.

Ao mesmo tempo, poderíamos facilmente associar o resultado da leitura, ou interpretação do mundo, aos motivos que a levaram às intenções subjacentes ou explícitas — como matar a curiosidade, preparar uma aula ou fazer um exame — e às ferramentas com que essa leitura foi feita, herdada, desconstruída, explicitada e renovada. Jamais insistirei com a força suficiente na importância que esse assunto tem em relação à validação dos resultados de qualquer pesquisa que envolva textos lidos ou ouvidos para a compreensão de uma categoria como “história ensinada”.

Para os fins deste capítulo — que gira em torno da compreensão das formas como a historiografia se relaciona com a história ensinada (ora em programas, ora em manuais e ora em aulas) — a revisão de posições hermenêuticas (ora bastante semióticas) contribui para fortalecer a ideia de que o leitor é um agente ativo na construção de sentidos para o texto que está lendo. Em princípio, o objetivo é mostrar que a história pesquisada — na verdade, historiografia — é sempre um objeto lido e não um livro na estante, e, portanto, as considerações em torno do lugar do leitor como agente de compreensão do texto não são menores, na minha maneira de ver põe em crise a

pertinência de uma esquema dual de história investigada/história ensinada. Mais adiante, veremos que o mesmo compromisso de relacionar a historiografia e a história ensinada — assume a forma do mesmo e do outro etc. — depende também, porque não pode ser de outra forma, da ação de um leitor ou de um observador que é, ao mesmo tempo, um intérprete de ambos e que mobiliza ferramentas do mesmo tamanho que aquelas usadas pelos professores para ler livros de história. Tratarei desse assunto no devido tempo.

Alguns seguidores de Nietzsche e particularmente de Heidegger em relação à hermenêutica, como Gadamer e Ricœur, de alguma forma alargam o horizonte do olhar de seus professores para, finalmente, fortalecerem teoricamente as considerações em torno da participação do leitor na construção de sentido para o texto lido. Em essência, a temporalidade do entendimento implícito na ideia gadameriana do círculo hermenêutico, que vai dos preconceitos do leitor à fusão de horizontes — do autor e do leitor, do presente e do passado — conduz ao conceito hermenêutico-chave de aplicação. Para Gadamer (1977, p. 360), “*compreender sempre e necessariamente significa aplicar*”, na medida em que “*compreender um texto é colocá-lo em relação à própria situação hermenêutica do intérprete*” (Gadamer, 1977, p. 376, grifo nosso). Por isso, o significado de um texto deve ser compreendido a cada momento e em cada situação “de uma forma nova e diferente”. Para Ricœur (2004, p. 104), por sua vez, a ideia de reconfiguração associada ao papel do leitor na compreensão de um texto escrito apenas reforça a contribuição gadameriana observada anteriormente, que é parcialmente apoiada pelos trabalhos pioneiros de Jauss (1974) e Iser (1997).

Por fim, interessa-me destacar a ideia de *significado* do texto proposto por Julia Kristeva (1969, p. 9)⁹, ou que leva à concepção de um texto “aberto” (a leituras múltiplas) em relação a considerar o texto como um artefato datado e, portanto, legível talvez de uma e única maneira. Nas palavras de Kristeva (1969, grifo nosso), significância é “aquele *trabalho* de diferenciação, estratificação e confronto que é praticado na língua e deposita uma cadeia significativa comunicativa e gramaticalmente estruturada na linha do sujeito falante”. Nesse ponto, a ideia de Stanley Fish (1987) de que existem “comunidades interpretativas” que regem a construção social do sentido dos textos lidos por um sujeito pertencente a essa comunidade contribui para afugentar o fantasma de uma errática e caprichosa interpretação, inteiramente diversa de um assunto para outro, dentro da mesma sala de aula. Há, portanto, um lugar para o autor e outro para o leitor, se seus horizontes se fundem, como propõe Gadamer (1977); se o leitor é muito independente, como propõe Barthes; se a comunidade orienta o leitor, como propõe Fish (1998); ou se o autor molda seus próprios leitores, como afirma Booth (1980). Não estou interessado, nesse ponto, em tomar partido de nenhuma dessas posições, nem em dar-lhes um lugar preferencial na análise. Em vez disso, é sua presença que ajuda a descartar posições simplistas sobre a questão da relação entre historiografia e o que os professores de história ensinam em nossas aulas.

As considerações anteriores advindas da hermenêutica e da semiótica, portanto, nos distanciam um pouco da possibilidade de considerar o texto (historiográfico, por exemplo) como um objeto independente de interpretação/compreensão/aplicação que cada leitor

9 Retomado por Barthes (1973).

individual pode fazer. Consequentemente, eles nos distanciam da possibilidade de considerar a *história pesquisada* como uma entidade pensável como tal, para além da materialidade física dos livros de história. Afastam-nos, da mesma forma, da possibilidade de considerar uma entidade da *história ensinada* com características iguais, diferentes ou semelhantes às da história pesquisada, mas essencialmente da mesma natureza: um conjunto singular de textos fechados numa única forma de ler, independente do seu leitor/intérprete e das ferramentas, motivos e intenções disponíveis para fazer leitura/compreensão/interpretação. E insisto em ampliar o raio de aplicação do instrumento de análise: a história ensinada é a leitura — e, portanto, a compreensão/interpretação, ou seja, a aplicação — de alguém e, portanto, não é simplesmente um objeto de propriedades diferentes de outro objeto conhecido como a história pesquisada.

Desse ponto de vista, então, a ideia de que a história sob investigação é necessariamente uma história conhecida por alguém parece amplamente fundamentada, e que essa é uma questão central na consideração das relações entre historiografia e ensino de história. Superando o esquema binário história pesquisada/história ensinada, caminhando para um esquema ternário — historiografia/leitor/professor docente ou autor de manuais ou programas —, permite enriquecer e aprofundar a análise da relação entre os dois componentes tradicionais do binômio. Em primeiro lugar, permite conceituações menos reificantes em que tanto o conhecimento sábio quanto o conhecimento ensinado têm quase o *status* de “coisas”, que deixam de lado sua dimensão de bens simbólicos, linguagem, conhecimento etc.

Em segundo lugar, permite superar uma dimensão paradoxal da abordagem, a saber, que há, nas palavras de Ricœur, uma identidade

numérica entre o conhecimento do historiador e a historiografia que ele produz. Provavelmente não é o caso. Basta ler textos diferentes do mesmo historiador sobre o mesmo assunto, e ver-se-á que, embora semelhantes, não tratam das mesmas informações, não articulam ou hierarquizam os conceitos ou não enfatizam a causalidade da mesma forma etc. Desse ponto de vista, parece-me até legítimo ampliar a ideia de transposição didática de Chevallard para a relação entre o conhecimento (sábio) que está na cabeça do historiador e os livros, aulas, conferências, artigos de periódicos, entrevistas etc. que ele oferece aos outros em relação ao que ele sabe e nos “ensina” de diferentes maneiras de acordo com a ocasião. É verdade que você pode não fazê-lo com a intenção de que seus leitores o aprendam, mas certamente a ideia de ser compreendido está na base da apresentação de seu trabalho de qualquer forma.

Em terceiro lugar, e já o esbocei anteriormente, superar a abordagem binária da relação entre historiografia e história ensinada nos permite superar um aspecto obscuro da questão, que é saber *como* ela é adquirida, e *quem* adquire o conhecimento sábio que mais tarde será transformado em conhecimento ensinado. Na lógica dessa posição, se há apenas acesso ao conhecimento ensinado, então o conhecimento sábio — a história pesquisada — deve permanecer oculto nos livros, condenado a ver a luz do dia ao preço de sua transformação em história ensinada, o que para alguns autores é uma *imitação grosseira* da historiografia. De qualquer forma, a história sob investigação deve poder ser conhecida, compreendida e aprendida para transformá-la em história ensinada, cujos problemas tratarei na próxima seção.

A incompletude da abordagem se estabelece — a meu ver — ao estabelecer para as crianças e jovens, ou para o público em geral,

a impossibilidade de compreender a história “sábia”, o que é compensado pela possibilidade de compreender versões simplificadas ou alternativas da história “verdadeira”. No entanto, há obviamente uma porta de entrada para o conhecimento, a história pesquisada em sua forma mais pura, que não passa pela transposição didática, simplificação, bricolage sutil ou pela imitação grosseira de professores ou livros didáticos.

Em quarto e último lugar, gostaria de dizer algumas palavras sobre a questão dos objetivos do ensino de história como divisor de águas entre a história pesquisada e a história ensinada. No fundo, equivale a reconhecer que as mudanças na historiografia e na filosofia da história deixaram de fazer com que o seu ensino continuasse a ser funcional para fins fundantes — que o ligavam estruturalmente ao positivismo e ao nacionalismo romântico — e que, portanto, a história ensinada deve agir *como se fosse a mesma*. Nada teria mudado em termos de historiografia e filosofia da história. Do meu ponto de vista, a fidelidade ao desenvolvimento historiográfico e filosófico implicaria, necessariamente, uma revisão dos objetivos de seu ensino, o que na realidade não é uma proposta que aparece no contexto da bibliografia referente às relações entre a história pesquisada e a história ensinada, que assume como fato que a fidelidade aos propósitos fundantes é uma prioridade que define a natureza da história ensinada como algo *fundamentalmente diferente* da evolução da produção historiográfica.

Seguindo os trechos da proposta de Ricœur (2003), gostaria de poder pensar a relação entre a história pesquisada e a história ensinada como “um signo sobre ou semelhante”. De alguma forma, o leitor tem a capacidade de preservar uma identidade numérica com o texto que lê (em particular em relação à sua dimensão informativa,

bem como em relação à conceitual ou causal), mas também tem a possibilidade de gerar textos em relação à forma e ao conteúdo do que você está lendo: dar sua opinião, valorizar, discutir, sintetizar, concordar/discordar do autor. A questão é, obviamente, em que medida o novo texto — na cabeça do leitor, ou nas respostas às perguntas de um exame, ou, claro, na aula que ele dá a crianças ou estudantes universitários em um curso de pós-graduação — é suficientemente análogo ao da historiografia de “referência”, que pode ser um conjunto diverso de autores e posições, ou simplesmente o histórico (Koselleck, 2010, p. 47).

E voltamos, mais uma vez, ao início das coisas: o leitor de um texto, ou o observador/leitor de uma situação de ensino (ou de um manual ou do programa). De fato, é o professor que diz que suas aulas (na minha avaliação) são *suficientemente* análogas a um livro que lê, ou é algo a mais, por exemplo, fruto do que já tenha lido e compreendido a sua maneira os mesmos livros por todos? Podemos então resolver rapidamente a questão, oferecendo uma informação: é possível “equivocar-se” com as datas, os nomes, os tratados, as batalhas, porém é muito mais difícil argumentar a favor do “erro/distância conceitual” ou relativos aos vínculos causais que alguém se comete/apresenta em relação ao ano que um autor produziu um livro de história. Na verdade, “suficientemente análogo” refere-se tanto a um texto lido, por exemplo, por um professor, e que dá origem a um novo discurso, como a uma coincidência interpretativa com uma leitura que liberta ou considera mais ou menos análoga a uma certa bibliografia de referência. Em termos gadamerianos, o livro *lido/interpretado* pelo observador da sala de aula ou por um leitor de manual age/atua como um dispositivo de preconceito ou de tradição, por conta dos organizadores do ato de *compreensão/*

aplicação. Quando se trata da história ensinada, *campo de experiência* do observador, é sem dúvida um fator que exige urgentemente um olhar desconstrutivo em busca de sua desnaturalização. Há sempre uma *historicidade* de compreensão (Heidegger, 2002) da história ensinada, ou um lugar de sua produção, como diria Michel de Certeau (1993, p. 69-82), que nunca é neutro ou ingênuo. Há também um destino para essa produção em torno da relação entre história pesquisada e história ensinada, que, a meu ver, não somos professores de história.

Considerando, pois, que ninguém saberá o que entendi do livro que fiz leitura se eu não explicar que entendi, ou então produzir um discurso considerado por *alguém* que seja suficientemente análogo ao texto. É esse movimento que dá ao interlocutor/leitor a ideia de que entendeu o que leu. Porque ele também conhece esse texto. Dessa forma, o conhecimento sábio é obviamente um conhecimento sábio, mas não se sabe se é conhecido, nem como é conhecido, se não é mostrado, mantido, ensinado. Como vimos anteriormente, é possível considerar o trabalho historiográfico como uma forma de ensino, na medida em que os historiadores mostram — isto é, “ensinam” — aos seus leitores uma parte de seu conhecimento com a intenção de fazê-lo se tornar conhecido, e tentam fazê-lo de forma compreensível — mesmo que nem sempre pareça. Basicamente, como diz J. M. Barbier (1996, 2004), o conhecimento (isto é, o *conhecimento conhecido*) é antes um pressuposto que deduzimos dos atos de mostrá-lo e, portanto, é uma qualidade que é atribuída ao sujeito por alguém que não ele mesmo. Concordemos, então, que a história pesquisada é uma categoria que se limita aos livros de história, artefatos materiais que contêm a versão escrita do conhecimento dos historiadores.

A partir daqui, devemos considerar que, ao contrário de tudo que foi dito, temos apenas a *história ensinada*, seja dos próprios historiadores, seja dos professores em relação à sua compreensão dos livros de história. No meu entendimento, isso é um pequeno passo. Na próxima seção, portanto, encerrarei o debate sobre o círculo que liga o autor do livro de história (historiador ou professor, ou ambos), o leitor/professor e seu trabalho de demonstrar/segurar/ensinar o que ele entendeu. Se a hermenêutica tem regido a orientação dessa parte, na próxima parte, será a semiótica que fornecerá as ferramentas mais fecundas para avançar no campo da compreensão das relações entre a história investigada e a história ensinada em sala de aula pelos professores de história. Independentemente do que ele ensina a ser o *mesmo*, o *outro* ou o *análogo*, se é valioso ou desprezível, o discurso de um professor de história é, antes de tudo, um texto próprio que organiza componentes retirados de outros textos, principalmente de um ou mais livros de história que tratam do assunto de sua aula, mas também de sua experiência como ouvinte de aulas, conferências etc. Então vamos entrar no domínio do intertextual e do polifônico dos textos.

O conhecimento ensinado é sempre um conhecimento conhecido (ou o conhecimento conhecido é sempre um conhecimento ensinado)

Partamos de uma afirmação simples e clara: ninguém pode ensinar o que não sabe. Na verdade, não é uma afirmação tão simples como parece, na medida em que falar sobre o que se sabe ou não se sabe... Isso não equivale a falar sobre o que você tem ou não tem. Não é o mesmo, por exemplo, que dizer que ninguém pode dar o que não

tem. Como vimos na seção anterior, “o que alguém sabe” é objeto de conjecturas e disquisições teóricas que têm cada vez mais, desde a hermenêutica passando pela psicologia, o movimento de desarticular a noção de identidade numérica que regia a questão da relação entre a mensagem e o conteúdo de um determinado texto e o saber de quem o conhece. A frase inicial deste parágrafo poderia então ser reformulada da seguinte forma: ninguém pode ensinar o que sabe de maneira diferente daquilo que o conhece (*nadie puede enseñar lo que sabe de una manera distinta a la que lo sabe*). Mais uma vez, intercalamos o sujeito leitor — aquele que compreendeu e aprendeu — entre o conhecimento “objeto” e o ato de seu ensinar, inseparável, por outro lado, do sujeito-que-ensina (o que *ele* sabe, e não simplesmente o que está *nos livros*).

Vimos também que o texto do saber sabido não pode, *stricto sensu*, ser considerado uma mera transformação do conhecimento original, se é que ele finalmente existe em algum lugar para além da mente de quem o conhece — incluindo, claro, o seu próprio autor. Em todo caso, do meu ponto de vista, é necessário dar mais uma volta para chegar ao fundo da questão da relação entre a *história investigada* e a *história ensinada*. Pode ser que, se tentarmos desagregar qualquer texto historiográfico em seus diferentes componentes — que podem ser até dimensões epistemológicas —, teremos a oportunidade de avançar um pouco mais nesse assunto.

Pensemos, em primeiro lugar, na dimensão *informativa* de qualquer texto de história, para além das correntes historiográficas ou filosóficas da história. Positivistas, marxistas, nacionalistas, românticos, estruturalistas e pós-estruturalistas mencionam eventos, lugares, pessoas, posições, datas, obras literárias, questões jurídicas como leis e constituições, assim como números para população,

produção, comércio etc. Possivelmente, essas questões atravessam, por meio de consenso ou divergência interpretativa, muitos textos historiográficos dispersos temporal, geográfica e filosoficamente. Por exemplo, Carlos Magno foi coroado em Roma no dia de Natal de 800? Então vamos tentar ver quanto de informações sobre o tema da minha aula hoje está presente em um livro de história e quanto foi eliminado, esquecido ou descartado para saber, dessa maneira, se a aula é mais ou menos fiel à historiografia? Existe algo que está “confuso” ou “errado” em termos de dados, datas e nomes? Há distância entre o volume, e talvez a qualidade da informação, que acabará por denotar a distância entre a *história investigada* e a *história ensinada*? Muitos autores veem na presença de componentes informativos exaustivos um traço positivista que induz à memorização, mas o que falta é uma simplificação, que qualifica negativamente a *história ensinada*. Podemos, no entanto, pensar um pouco na diferença que há entre as informações que o historiador que escreveu o livro tinha em sua bagagem e as que finalmente decidiu compartilhar com seus leitores. Com isso, perceberemos que — tal qual uma vez — a “economia da informação” que rege a configuração de um discurso historiográfico ou de uma aula de história é uma questão relativa e não decisiva. Não sei se algum dia ficará claro qual é a possibilidade de raciocinar no sentido de não memorizar os aspectos informativos do conhecimento histórico, como nomes, datas, eventos e assim por diante. Como “raciocinamos” — por exemplo — que a tomada da Bastilha ocorreu em 14 de julho de 1789? Os historiadores sabem de cor milhares de coisas assim, e os professores também, senão não poderíamos ensinar, e os problemas surgem justamente quando a memória falha, tanto para os professores quanto para os alunos. Também sabemos de cor o raciocínio dos historiadores.

Não há muitas dúvidas, porém, de que a informação histórica, o que dizem os documentos, as datas, nomes e acontecimentos, não é “história”, portanto não estaria propriamente no registro da comparação entre a historiografia e a história ensinada, embora seja sem dúvida um ponto de contato forte e seguro: ninguém pode inventar datas ou eventos e, se eles inventam, confundem ou desorganizam a ordem, então é chamado de erro (tanto para professores como para alunos, e obviamente também para historiadores). Koselleck (1997) afirma que o que torna a história especial é justamente o fato de “se referir a processos de longa duração que não estão contidos em nenhum texto como tal, mas sim provocam sua produção (textos)” (Koselleck, 1997, p. 92). Isso significa fazer afirmações de que poderiam nunca ser feitos nesse período. Na verdade, a história diz o que esses textos “querem dizer”. Michel de Certeau (1973) diz que os historiadores fazem os mortos falarem, no sentido de que, por não terem voz, são os historiadores que dizem o que fizeram: “A história faz falar o corpo que cala” (Certeau, 1993, p. 16). De certa forma, grande parte do aparato conceitual e causal de um discurso historiográfico — seja qual for sua orientação — repousa nas diferentes maneiras que cada historiador tem de “processar” a informação de que dispõe, classificando-a, combinando-a, agrupando-a etc. No entanto, não é a mesma coisa produzir e fundamentar um conceito ou um nexos causal entre vários eventos do que aprendemos ou ensinamos a outros, ou aprendemos em um livro de história. Certamente os nomes dos conceitos, como “revolução” ou “sociedade das ordens”, passarão da historiografia para aula de história quase com o mesmo *status* com datas e acontecimentos. Não deveria haver dúvidas de que aprender sobre o mercantilismo, o absolutismo ou a Revolução Russa começa por “ter em mente” não só nomes e datas,

mas também conceituações sobre esses conceitos, que, por exemplo, permitem responder a questões sem mais delongas, como “quais são as características da política mercantilista?”, pergunta que se poderia fazer a um historiador se tivesse oportunidade...

O problema não está, porém, no assunto em questão, mas de que maneira o manuseio de conceitos ou ligações causais em uma aula pode demonstrar um grau *suficiente de analogia* com o texto historiográfico em que o professor aprendeu. Para isso, já falamos sobre o fato de que, em primeiro lugar, é necessário um observador para sancionar a coisa como mais ou menos análoga, sabendo que, no fundo, a analogia é com a forma como ele entende o texto que ambos têm em comum e, em segundo lugar, não devemos esquecer que o que um professor ensina é o que ele sabe, não o que está nos livros, e que o que está nos livros é sempre e por definição uma versão do que seu autor sabia na época em que ele escreveu. Neste capítulo, deixo expressamente de lado a próxima etapa do processo, que é aquela que acontece na mente de cada aluno. No entanto, no final é uma história semelhante: uma parte do seu conhecimento convertido em texto, lido e interpretado pelo professor, e valorizado/qualificado de acordo com o grau de analogia que guardam com algum texto de referência (a aula, a instituição, o manual, o livro de história etc.).

Então os conceitos e vínculos causais passaram da historiografia para a aula de história como mais um dado ou contribuíram para estruturar o discurso da classe de uma forma particular? Em última análise, é isso que aproxima ou distancia uma aula de história da história investigada? A vida real nos diz que o discurso e o conceito na aula, de uma série ou de um curso, é enorme, é esse hiato o que definitivamente impede dar uma única resposta à pergunta sobre a distância entre a *história ensinada* e a *história investigada*.

Às vezes, são os próprios textos dos historiadores ou outros textos que, no contexto de uma aula de história, dão origem a outros textos. Estou pensando, por exemplo, em momentos de análise, crítica, comparação ou síntese de um capítulo de um livro, de um artigo de jornal, de um poema etc. (Bakhtine, 2003; Genette, 1982). O que acontece nesse caso é que aqueles textos, que vêm naturalmente de outros textos, são diferentes deles, e então é possível que não haja a menor possibilidade de considerá-los como fiéis ou versão infiel da história investigada. Para alguns, isso ficará sob o signo da harmonia metodológica, de fazer algo como fazem os historiadores, embora na realidade não tenha o devido respaldo historiográfico, e será valorizado positivamente.

Fica claro então que o texto de uma aula de história é um texto — não um saber — *diferente* dos textos historiográficos em que o autor apresentou o assunto. O que não fica tão claro é se podemos falar de uma categoria epistemológica ou dispositivo discursivo chamado “história ensinada”, que além de reunir todos os atos discursivos de todos os professores do mundo, consegue nos dizer algo mais sobre o que eles fazem história do que ensinam história. Ousar dizer “o que os professores de história ensinam é invocar o fantasma wittgensteiniano de o que não se pode pensar, é melhor não falar” (Wittgenstein, 2008, p. 7). É claro que não estou negando aqui a possibilidade de conceituação ou generalização em relação à nossa percepção do mundo que conhecemos de uma forma ou de outra. Estou apenas tentando pensar que talvez, em alguns casos, afastar-se da generalização seja um passo em direção a uma compreensão mais profunda de algumas questões.

Na verdade, para poder pisar em bases sólidas nesse campo, é necessário admitir que nem todos os professores ensinam o mesmo

uns dos outros, mas que cada um de nós também o faz possivelmente de forma diferente em relação aos temas, aos cursos, os alunos, grupos e muitas outras circunstâncias. A história ensinada é definitivamente uma categoria incompreensível para efeito de comparação com a história investigada, que, em outro grau de materialidade, é também diversa e muito dispersa, inclusive positivista, marxista e analista.

No entanto, isso não significa que não se possa pensar — do ponto de vista dos instrumentos de análise — de uma forma de ver uma aula de história à luz de sua vinculação com diferentes *hipotextos* (Genette, 1982, p. 19), e principalmente com a história de livros que o professor leu. Alguns autores, de Citron a Cuesta, e outros, às vezes, afirmam a presença de uma historiografia nas aulas de história que os professores aparentemente desconhecem, deslocando fortemente o foco do problema. É preciso insistir, mais uma vez, que ninguém pode ensinar o que não sabe e comparar o que se faz com o que se faria se os professores tivessem consciência de que uma determinada produção historiográfica implica, a meu ver, uma distorção não trivial da questão.

É verdade que, além disso, teremos de considerar a existência de outros hipotextos de diferente relevância dependendo do caso: alguns livros de história, talvez não todos aqueles que o professor leu, o programa oficial, a tradição de ensino, as sugestões do manual que os alunos têm etc. Desse ponto de vista, podemos dizer, com muita certeza, que o texto de uma aula é — com muitas mediações — análogo ao da historiografia que o professor conhece e de outros textos, como o programa ou o manual, que são à sua maneira também análogos a alguma produção historiográfica conhecida e considerada relevante por seus autores. Resta, no entanto, ver

— necessariamente caso a caso — a montagem e a operação da analogia entre a história ensinada e história pesquisada: as “liberdades” que ela possui, bem como os fatores definitivamente não historiográficos que contribuem para essa analogia, como a explicação de termos desconhecidos pelos alunos, as semelhanças com situações do presente ou do passado para esclarecer dimensões conceituais obscuras ou complexas, a comparação com outros tópicos do curso etc., ausentes em qualquer livro de história, os comentários sobre fragmentos da obra de um ou mais historiadores, ou mesmo textos que poderiam ser considerados “documentais” (que não estão na historiografia consultada, mas são fornecidos pelo professor). Do meu ponto de vista, a análise da articulação intertextual entre a historiografia e o discurso da história — mas também entre os outros textos com os quais se relaciona, como programas oficiais, manuais, literatura etc. — é uma das mais poderosas e fecundas ferramentas para repensar as categorias de *história pesquisada* e *história ensinada* como instrumento de compreensão da prática do ensino de história. É evidente que não o vejo como um critério de avaliação ou de julgamento, nem como um indício de um estado de coisas a melhorar de acordo com um determinado objetivo.

Não mais do que outros textos — e de acordo com Roland Barthes (1973) — uma aula de história é “um mosaico de textos antigos”, conhecido pelo autor, lido e aprendido, lembrado, ouvido etc. Desse ponto de vista, todos os tipos de história têm uma qualidade intertextual essencial, o que os torna antes de tudo um texto que diz outro texto, principalmente o de algumas seções da historiografia, mas também outros textos, como ensaios, artigos jornalísticos ou populares, filmes, conferências etc. De fato, todos os livros de história — independentemente das abordagens e correntes que seus

autores atribuem — também o são. Incluem informações retiradas de outros historiadores ou outros textos, conceitos novos ou de referência, com ou sem inclusão de autor, causalidades retomadas ou criticadas, e partes do texto estritamente “originais”, que constituem a tese do autor. Embora o olhar intertextual polifônico nos permita ver com o mesmo instrumento tanto a história ensinada quanto a história investigada, isso não significa de forma alguma que sejam a mesma coisa ou que tenhamos necessariamente que apagar os limites entre ambas. É precisamente esse olhar que não os torna idênticos, nem semelhantes, nem diferentes na sua essência: torna-os, no melhor dos casos, textos análogos numa medida a ser considerada clinicamente, ou seja, olhando uma a uma e de perto, historiografia e classe.

Mais do que o gesto de uma transformação (em modo de degradação ou simplificação, ou adaptação/transposição didática, didatização) ou de uma transmissão o mais fiel possível, parece-me que o gesto de reconfiguração poderia ser o mais adequado para abordar o lugar da historiografia na aula de história. De fato, Ricœur (2004, p. 103) em *mimese II*, fala da configuração da realidade por meio da história, uma realidade que em *mimese III* aparece reconfigurada pelo leitor. Movendo-se nesse esquema conceitual, podemos compreender que um professor reconfigura a realidade do passado configurada no texto do historiador. Porém, podemos ampliar o olhar ricœuriano e pensar que o que nós, professores de história, fazemos em nossas aulas é reconfigurar não o passado, mas o próprio fruto do ato de ler na construção de um novo texto que não dê conta de uma realidade ou ficção, mas sim a partir da compreensão de outro texto já lido (e que é, obviamente, reconfigurado de formas muito diferentes por cada um dos nossos alunos). Do meu ponto de vista, o gesto de

reconfiguração daquilo que diz o texto do historiador também tem uma borda extra de complexidade na medida em que um texto lido se torna parte de um texto falado, e não necessariamente de outro texto escrito. É verdade que, embora a maioria das aulas de história mundial tenha muita palavra falada, também há produção escrita pelos professores em fichas, resumos, diagramas e outros artefatos escritos por nós mesmos com os quais interagimos com nossos alunos. Nós falamos, interpretando nossos próprios conhecimentos dos livros de história, eles nos ouvem, interpretando nossa voz.

O lugar e a forma da historiografia nessa trama de textos que é uma espécie de história exige necessariamente um instrumento de análise complexo e diverso que nos permite ver o que nada mais é do que a diferença entre as palavras ditas em voz alta e o olhar nos olhos, e as que estão escritas, em preto e branco, para serem lidas por um estranho a qualquer hora e em qualquer lugar. Deve também permitir-nos ver, texto a texto, a forma como são articulados, ou “tecidos” num novo texto eternamente *ad hoc* como o da aula, a meio caminho entre o previsto e o imprevisto, por um lado entre o velho e conhecido, e o novo e recentemente descoberto por outro.

O que então é a história ensinada? Como pensar um objeto de estudo e análise que abarque as práticas discursivas dos professores de história de maneira que permita vinculá-los aos textos historiográficos com os quais têm alguma relação? Podemos encontrar uma forma de designar esse objeto com definição suficiente para não ficar com uma resposta como: “história ensinada é o que os professores de história ensinam” (sem esquecer que só podem ensinar o que sabem)?

Percorremos um caminho que nos levou a questionar as posições a favor das semelhanças e diferenças com a historiografia, se

a definiram como a mesma ou como outra do produto da obra dos historiadores. Procurando superar as limitações oferecidas por uma abordagem dualista à história pesquisada/história ensinada, tenho procurado desvalorizar o conceito de história pesquisada, levando-o para o campo do conhecimento conhecido pelos professores, perdendo assim, pelo menos, a rigidez que parece envolver a ideia de “história investigada”. As ideias de compreensão/interpretação/aplicação — segundo Gadamer — parecem-me ajudar a colocar a questão em um plano mais realista, embora afetadas por uma diversidade que para alguns pode ser simplesmente insuperável. Ainda mais quando, numa perspectiva que tem sua origem nas obras de Heidegger, e que é compartilhada por tantos outros autores, a compreensão nada mais é do que uma condição temporária da relação entre um sujeito e seu objeto de conhecimento, e com segurança é renovado e alterado a cada nova leitura. Desse ponto de vista, a propriedade de uma abordagem clínica da questão parece inquestionável.

Desse modo, o que podemos pensar como história ensinada é na verdade um fato mais diretamente relacionado à história conhecida pelo professor do que à materialidade dos artefatos que contêm uma versão, também temporária, do saber dos historiadores. A ideia de que existe um grau variável de analogia entre o que os historiadores escreveram e o que os professores leram parece-me sempre essencial, tanto mais que me permite, com a mesma ferramenta, compreender a relação entre o que um professor conhece e o que ele ensina, que não pode ser mais do que uma versão de seu conhecimento, temporariamente situado. A ideia de que são discursos análogos também permitiu que a questão do mesmo e do outro se combinassem harmoniosamente. Ou seja, em um texto de segundo

grau (Genette, 1982) como o de uma aula de história, há necessariamente fragmentos dele (informativo, por exemplo) e fragmentos que têm uma relação muito mais distante, até estranha, com o histórico conhecimento do professor, dos livros de história, dos manuais etc. (como análise, comentário, crítica e comparação).

Por fim, não devemos perder de vista que somente ao ser mostrado — isto é, ensinado — em um livro ou em uma aula, um saber abandona sua materialidade inerte para se tornar um bem simbólico. Podemos saber o que os historiadores sabem porque nos escrevem em seus livros, ou nos contam em suas aulas ou palestras, da mesma forma que podemos saber o que um professor sabe quando ele ensina (e na verdade só podemos saber o que ensina, o que pode muito bem ser uma pequena parte do seu conhecimento). Em todo caso, é sempre o nosso saber ou a nossa ignorância — agindo como preconceitos gadamerianos — que nos permite atribuir (Barbier, 2004, p. 50) uma certa qualidade ao discurso do outro, historiador, professor de história ou aluno do primeiro ano. A questão da relação entre a historiografia e o ensino de história como exibição de um saber (obviamente conhecido) revelou-se, no final das contas, muito mais complexa do que se poderia pensar à primeira vista. Teremos que continuar pensando no assunto.

Conclusão: um assunto com bordas políticas, ou para quem essa questão é importante

A ideia de conhecer a relação entre o que dizem os historiadores — possivelmente não todos ou nenhum deles — e o que uma discutível “generalidade” dos professores de história faz em suas aulas é matéria instalada na agenda didática da história há alguns anos.

Agora, não me parece que se trate da curiosidade dos pesquisadores, na medida em que precisam se aproximar de um objeto que necessariamente lhes parece escuro. Pelo contrário, dá-me a impressão de que se trata claramente de uma questão política. Na verdade, tanto o ensino quanto a produção historiográfica são, eles próprios, questões políticas e, de certo modo, ideológicas, de modo que a análise das práticas se mantém logicamente no registro.

O ensino de história tem sido historicamente um tema que tem atraído o olhar atento da sociedade e do Estado, na medida em que é depositário — pelo menos nas suas origens — de expectativas que não são cognitivas, relacionadas com o patriotismo e a civilidade, ou pelo menos com o fortalecimento de pertencer a um determinado grupo. Visto daqui o olhar em torno do que é ensinado nas aulas faz mais sentido do que o questionamento em relação à vinculação com alguma historiografia presente ou ausente.

Visto que, na maioria dos casos, nós professores nos saímos mal nessa empresa, parece-me legítimo perguntar quem está interessado nesse assunto. Definitivamente, não é algo que faz parte das dúvidas mais frequentes entre os professores-alunos ou entre os professores de alguma extensão de carreira. Faz parte de alguns rituais em que, por exemplo, a formação institucionalizada de professores fica presa. “Que história eu ensino?” ou “Que história eu quero ensinar?” São exercícios frequentes nas obras dos cursos didáticos de história, que, na maioria das vezes, não vão além de questões declarativas e politicamente corretas para fins de avaliação. Ou seja, não há obras de fato que declarem fidelidade ao positivismo e que apresentem um programa de trabalho orientado pela ideia que geralmente se tem da história positivista. A base para a

desqualificação de uma classe pode ser que ela seja positivista, ou comportamental, ou ambas ao mesmo tempo.

Em última análise, é uma preocupação muito mais ligada à didática da história como uma questão acadêmica do que às preocupações essenciais dos professores de história. De fato, tendo acompanhado a redação de tantos artigos relacionados à experiência do ensino de história, nenhum abordou essa questão. Dizer que a relação entre academia — representação da pesquisa — e professores — representação do ensino — sempre foi uma relação hierárquica não deveria ser novidade. Por outro lado, há uma cisão claramente perceptível na busca de uma relação justamente entre a história investigada e a história ensinada, como se uma fosse maior e a outra necessariamente sua versão menor.

Poderia ser que, de alguma forma, a configuração temática dessa questão se referisse a uma transação de agradecimentos (Barbier, 2000, p. 353) em que quem detém a institucionalização de um sujeito também configura uma posição de saber sobre o outro em que justamente esse outro o faz. Prefiro ler isso, como qualquer avaliação do outro, como “o que digo de mim quando falo de você”. Não se pode deixar de apreciar o imenso grau de violência epistêmica envolvida na geração de um outro sem nome (os professores de história) que se torna objeto de investigação em um processo aparentemente inócuo de (des)subjetivação na medida em que é efeito de um procedimento científico (pesquisas, estatística e teses de doutorado).

Mais importante, parece-me, e eu o observei anteriormente, a obliteração dos propósitos ou das ferramentas analíticas que levam tanto à conclusão de que os professores de história ensinam de maneiras amplas e variadamente repreensíveis, quanto à proposta de mudanças na história do material didático que tenderia a

melhorar uma situação já carente. Essas produções, como qualquer outra, têm um lugar a partir do qual foram feitas. Mas aquele lugar, aquela escrita, não começa com o que os professores de história fazem, começa com a mão do escritor, na mente de quem planeja estudar aquele assunto, que, por algum motivo, se interessa por ele. A ideia de inversão escritural de Michel de Certeau (1993, p. 101) também se aplica aqui. Voltemos ao presente da escrita e especialmente à sua prática.

Um gesto final para insistir na diversidade das práticas de ensino de história e de compreensão do ensino de história, por seu autor ou por seu observador, colega, professor de didática ou figura hierárquica no nível administrativo. Este não é um capítulo para defender os professores de história, de todos e em geral, da desqualificação de que são objeto em muitas das obras que analisam a relação entre a história investigada e a história ensinada. É antes um capítulo para olhar para dentro da desqualificação e compreendê-la mais a partir do local de sua produção do que de seu próprio conteúdo. Finalmente, e mais uma vez, é realmente difícil assumir a consistência epistemológica de duas categorias essencialmente separadas, como a história investigada e a história ensinada, e se conclusões sobre a qualidade do ensino de história como todas devem ser derivadas daí.

Referências

AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C.; TUTIAUX-GUILLON, N. La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, [s. l.], n. 106, p. 11-23, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1269#:~:text=Les%20savoirs%20scientifiques%20disent%20et,aux%20objets%20qu'ils%20%C3%A9tudient. Acesso em: 3 out. 2004.

AUDIGIER, F. L'enseignement de l'histoire entre plusieurs logiques: logique chronologique, logique de la construction du savoir historien, logique des apprentissages, logiques de l'exposition etc. *Euroclio*, Budapest, 20 mar. 1997. Texte d'une conférence faite pour l'association Euroclio, en 1997 à Budapest, publié dans une version réduite dans le bulletin de l'association, repris sous une autre forme dans le *Cartable de Clio*, N°1. Disponible em: <https://www.unige.ch/iufe/didactsciensoc/application/files/3315/5248/9635/euroclio.pdf>. Acesso em: 3 out. 2004.

BAKHTINE, M. *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 2003.

BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan, 2004. p. 31-78.

BARBIER, J.-M. Introduction. In: BARBIER, J.-M. *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 1-17.

BARBIER, J.-M. Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. In: FIGARI, G. (ed.). *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*. Bruselas: Boeck Universié, 2000. p. 351-360.

BARBIER, J.-M. *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2011.

BARTHES, R. Théorie du texte. In: BIASI, P.-M. de (org.). *Dictionnaire des Genres et Notions littéraires: les dictionnaires d'universalis*. Paris: Encyclopaedia Universalis, 1973.

BEILLEROT, J. Le rapport au savoir. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000a. p. 39-57.

BEILLEROT, J. Savoirs et plaisirs. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000b. p. 303-317.

BERNER, C. H.; TOUARD, D. (ed.). *Sens et interprétation: pour une introduction à l'herméneutique*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

BOOTH, W. C. *A retórica da ficção*. Lisboa: Arcádia, 1980.

CARIOU, D. I. Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. *Une étude exploratoire, Éducation et didactique*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 9-32, 2013. Disponible em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1422>. Acesso em: 8 set. 2015.

- CERTEAU, M. de. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CERTEAU, M. de. *L'absent de l'histoire*. Paris: Mame, 1973.
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, [s. l.], n. 38, p. 59-119, 1988. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593. Acesso em: 7 nov. 2008.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Pensée Sauvage, 1991.
- CITRON, S. *Enseigner l'histoire aujourd'hui*. Paris: Ouvrières, 1984.
- CITRON, S. *Le mythe national: l'histoire de France en question*. Paris: Ouvrières: Études et Documentation internationales, 1989.
- CITRON, S. Un parcours singulier dans la fabrique scolaire. Prólogo. In: DE COCK, L.; PICARD, E. (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire: illusions et désillusions du roman national*. Marseille: Agone, 2009. p. XIV-XXV. (Collection Passé & Présent).
- CUESTA, R. *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- CUESTA, R. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, [s. l.], v. 3, p. 27-41, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683217>. Acesso em: 8 maio 2003.
- DERRIDA, J. *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.
- DAGENAIS, M.; LAVILLE, C. H. Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale": retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, [Montréal], v. 60, n. 4, p. 517-550, 2007. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/haf/2007-v60-n4-haf1778/016529ar/>. Acesso em: 8 maio 2003.
- FISH, S. "¿Hay algún texto en esta clase?" In: PALTÍ, E. J. (comp.). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998. p. 217-236.
- GADAMER, H.-G. Romanticismo temprano, hermenéutica y deconstructivismo. In: GADAMER, H.-G. *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra, 1995. p. 57-72.

- GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petropolis: Vozes, 1999.
- GADAMER, H.-G. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- GRONDIN, J. Le passage de l'herméneutique de Heidegger a celle de Gadamer. In: CAPELLE, P.; HÉBERT, G.; POPELARD, M.-D. *Le Souci du passage: mélanges offerts à Jean Greisch*. Paris: Cerf, 2003. p. 57-83.
- HEIDEGGER, M. *Investigaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp). Madrid: Trotta, 2002.
- ISER, W. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Paris: Mardaga, 1997.
- JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1974.
- KOSELLECK, R. *Historia/historia*. 2. ed. Madrid: Trotta, 2010.
- KOSELLECK, R. Histórica y hermenéutica. In: KOSELLECK, R.; GADAMER, H. G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 67-94.
- KRISTEVA, J. *Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
- LAUTIER, N. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin, 1997.
- LOEWEN, J. *Lyes my teacher told me: everithing your American histroy textbook got wrong*. New York: Touchstone, 1995.
- MAESTRO, P. Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, [s. l.], n. 12, p. 135-181, 1993.
- MAESTRO, P. Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, [s. l.], n. 2, p. 9-34, 1997. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10209/pr.10209.pdf. Acesso em: 8 maio 2003.
- MAESTRO, P. Procedimientos vs metodología. *Iber: didáctica de la ciencias sociales, geografía e historia*, [s. l.], n. 1, p. 53-71, 1994.
- MONIOT, H. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PIAGET, J. *La Prise de Conscience*. Paris: PUF, 1974.
- RAPHAEL, R. *Founding myths: stories that hide our patriotic past*. New York: The New Press, 2004.

RICŒUR, P. *La memoria, la historia, el olvido: acerca del vínculo entre estos conceptos fundamentales*. Madrid: Trotta, 2003.

RICŒUR, P. *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. 5. ed. Madrid: Siglo XXI, 2004.

RICŒUR, P. *Tiempo y Narración III: el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Etienne: Université de Saint-Étienne, 2003.

TUTIAUX-GUILLON, N. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. *Compétences et contenus: les curriculums en question*. Bruselas: De Boeck Supérieur, 2008. p. 117-146.

TUTIAUX-GUILLON, N. L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. In: TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Etienne: Université de Saint-Étienne, 2003. p. 27-41.

VIÑAO, A. F. L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, [s. l.], n. 78, p. 89-108, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1998_num_78_1_2984. Acesso em: 8 maio 2003.

WHITE, H. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós. 1992.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

Subvertendo formas de pesquisar a docência

*“a investigação prática da prática do ensino”
como ação e narração do fazer-se professores*

Monica Martins da Silva

Mariana de Mello Cardozo

O texto “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza”, cuja tradução será apresentada na sequência, foi originalmente publicado em 2008, na revista *Clío&Asociados*, periódico argentino especializado em artigos de reflexão e investigação sobre ensino de história. O artigo foi escrito¹ a partir de uma solicitação feita por Gonzalo de Amézola, que era o diretor da revista nesse período, e com quem Ana Zavala havia estado em um evento acadêmico na cidade de La Plata, na Argentina, no ano anterior.

Na época, Ana Zavala trabalhava como professora de Didática da História no Instituto de Professores Artigas (IPA), instituição na qual atuava desde 1991, assim como no Centro Latinoamericano de Economía Humana do Uruguai (CLAEH), no qual trabalhava desde

1 As questões que dizem respeito ao contexto de produção do capítulo foram respondidas por Ana Zavala por meio de um breve questionário, enviado por e-mail no dia 24 de fevereiro de 2021.

2001. Foi nesses espaços de atuação profissional, desenvolvendo atividades de formação de professores, nos quais a articulação da teorização prática e da investigação prática, já defendidas por Zavala, se fez presente, sobretudo para legitimar a investigação prática e demarcá-la em relação à investigação acadêmica, que, na época, era a única que dispunha de bibliografia.

Para a autora, o texto “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza” foi um dos primeiros exercícios de escrita acerca de ideias que já vinha desenvolvendo há algum tempo em aulas, conversas e colóquios acadêmicos. Inclusive, segundo Zavala, a fundamentação da proposta do mestrado em Didática da CLAEH, construída por ela posteriormente à escrita desse texto, muito se fundamenta no que está escrito no artigo. Para ela, ao olhar retrospectivamente para o texto “*me doy cuenta cuanto de ‘su propio momento’ tiene la estructura del artículo*”, pois ele foi revisitado em outros momentos e atualizado anos depois por meio do artigo “¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles”, publicado em 2019 nos *Cuadernos de ClaeH*.

Uma das principais singularidades do texto é apresentar o conceito de “investigação prática” tensionando as discussões que marcam o debate educacional atual sobre modalidades de pesquisa que envolvem os professores, mas não necessariamente são desenvolvidas por eles, transformando-os em objeto de investigação ou sujeitos da pesquisa, e não como sujeitos investigadores. O próprio conceito de investigação é problematizado diante da natureza específica da “investigação prática” que tem a reflexão como uma de suas ferramentas metodológicas, revestindo-se assim de uma natureza essencialmente conversacional (reflexiva), sem relação

com a produção de conhecimento, no sentido formalizado do termo. Ela também pode ganhar sentidos muito diversos, conforme a busca pessoal de cada sujeito professor diante do problema prático que venha enfrentar ao longo da sua trajetória. Nesse sentido, a compreensão do papel da linguagem, da subjetividade e das representações são questões fundamentais para o texto que tece diálogo com uma rica e sofisticada bibliografia da qual faz parte autores como Paul Ricoeur, Jean-Marie Barbier e Bruno Latour. É com esses e outros que Zavala vai tecendo diferentes diálogos, conduzindo-nos a várias reflexões paralelas e fundamentais para o aprofundamento de suas ideias, principalmente nas notas de rodapé do artigo.

Nesse sentido, a leitura desse texto demanda despir-se de noções e conceitos prévios, abrindo-se para compreender os sentidos de uma investigação que é prática porque está diretamente associada à própria ação do sujeito que investiga (a sua prática) e que só pode ser feita por ele mesmo, o sujeito da ação, que tem a autoridade para falar de uma prática que jamais poderá ser apreendida por outros. Desse modo, falar de uma investigação prática (da prática de ensino), como sempre frisa a autora, é percorrer incômodos, insatisfações e dilemas profissionais que apenas o sujeito que ensina pode determinar e demarcar.

Longe de ser um texto acadêmico descolado das questões que afetam o professor em sua prática cotidiana, aliás é contra isso que a autora escreve, o artigo provoca deslocamentos importantes sobre o sentido de se refletir sobre as práticas docentes, ou mesmo a própria formação docente, sem considerar a subjetividade e a atribuição de sentidos a essas práticas feita pelos próprios professores que as desenvolvem. Assim, a tradução desse artigo foi bastante desafiadora para ambas as professoras que se envolveram nessa tarefa, seja pela

novidade de muitas questões teórico-metodológicas apresentadas, ou mesmo pela complexidade das ideias propostas. No entanto, a leitura e a discussão de todas essas ideias, seja no seminário de pesquisa no qual desenvolvemos a atividade, seja no próprio trabalho de tradução do texto, abriu diferentes camadas de compreensão e reflexão sobre o nosso próprio trabalho de professoras e pesquisadoras, permitindo-nos constatar muitas das questões defendidas por Zavala e compreender que a complexidade do nosso ofício não pode ser apreendida por elementos que sejam externos a nossas dúvidas, medos, anseios e projeções como sujeitos professores e profissionais.

A investigação prática da prática de ensino¹

Ana Zavala²

O lugar e o sentido de uma investigação “prática”... Da prática de ensino

Se existe um terreno superpovoado de equívocos e polissemias é precisamente este, e não sem razão. A palavra “investigação” — que, em outros idiomas, remete mais facilmente, ao menos em um dos seus significados, à ideia de buscar (*recherche, research*) — no âmbito de falantes de espanhol dá — antes que tudo — a ideia de ir em direção a algo que não se sabe, que não se conhece, seja de uma investigação histórica ou de uma investigação policial. Possivelmente, é por essa razão que nos custa tanto evitar o vínculo entre o termo “investigação” e o surgimento de um conhecimento novo.

-
- 1 Texto traduzido pelas professoras Mônica Martins da Silva e Mariana Juca de Mello Cardozo, como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante a etapa de preparação do Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB) ocorrido em 2020.
 - 2 Agradeço especialmente a Letícia Palumbo e Lucía Arrieta pelos valiosos comentários e sugestões feitas à versão preliminar deste capítulo.

Sabemos, porém, que existem questões práticas que dão lugar a processos de pesquisa, como o surgimento da aviação, em que não era essencialmente uma questão de saber algo novo, mas sim fazer, como por exemplo aviões que podem voar. Também sabemos que os vínculos dessas investigações com os conhecimentos formais são muito variados e, às vezes, se misturam bastante com a experiência, a intuição, distintos tipos de crenças etc. Por fim, há também muitas investigações relacionadas à eficiência, buscando as melhores formas de realizar uma tarefa, como digitar ou montar peças em uma fábrica ou oficina. Como vemos, então, investigar pode ser e significar muitas coisas distintas.

Por muito tempo, a investigação da prática de ensino³ ocupou um lugar que ora envolve o desenvolvimento de novos conhecimentos, ora envolve a questão da eficiência com muita força. Assim, podemos encontrar uma extensa e variada bibliografia referente à descrição, classificação e subclassificação das práticas de ensino, modelos de professor, formas de atuar etc.⁴ (em que a referência a um tipo de

3 Insisto em dizer “prática de ensino” e não apenas “ensino” justamente para evitar as armadilhas da polissemia. É verdade, ensinar pode ser a prática de ensinar, mas ensinar só é um conjunto de ações muito mais amplas, políticas, administrativas, sociais etc. do que a prática de ensino, aquela que professores e professoras fazem em suas salas de aula. Investigar apenas a educação pode envolver a investigação do funcionamento dos sistemas educacionais, o recrutamento e a formação de professores, as ligações entre o sistema educacional e a sociedade, a marginalização, a pobreza, as minorias, os deficientes ou com diferentes capacidades etc. Investigar a prática do ensino, como veremos, é algo muito específico.

4 Ver, por exemplo, Fenstermacher e Soltis (1999), que têm um trabalho dedicado à classificação de diferentes tipos de professores, como a abordagem executiva, o terapeuta e o libertador. Pode-se consultar também, entre outros: García (1987). Finalmente, de acordo com Carr e Kemis (1998, p. 32-33), pode-se ler:

prática ou profissional “ideal” é quase inevitável). Paralelamente, também podemos encontrar um grande número de trabalhos que tentam estabelecer formas eficientes, corretas, algumas até cientificamente fundamentadas, de ensinar (implicando sempre e não por acaso a obtenção de aprendizagem por parte dos alunos). É curioso, mas, às vezes, essa didática tecnológica é tratada como coisa do passado, como se ela não existisse mais. Ela existe, vive e luta, porém, e acima de tudo, desfruta de muito boa saúde, na proporção inversa ao seu prestígio, que habitualmente diminui (na maioria dos ambientes, e não apenas neste capítulo).

Por razões que se tornarão aparentes no devido tempo, é necessário dar conta do cenário em que faz sentido essa perspectiva de investigação sobre a prática de ensino, e a partir do qual se construiu como discurso hegemônico sobre o tema. Nesse cenário, os professores são atores coadjuvantes ou mesmo figurantes. Eles são o objeto investigado, não os investigadores. Os primeiros atores em geral não são professores ou, se foram, já não são, sendo imprescindível um vínculo com a academia ou com o poder político-administrativo (ou com ambos) para legitimar seu trabalho: apresentar um projeto de pesquisa, realizá-lo, publicar seus resultados e, se necessário, transformá-los em algum tipo de realidade prática, como um novo

“Os estudos sobre educação já haviam se tornado em estudos sobre ‘os fenômenos’ da educação; Estes, por sua vez, podem ser interpretados como fenômenos do comportamento dos sistemas; Os problemas educacionais poderiam ser interpretados como problemas técnicos, a serem resolvidos pela técnica educacional, não apenas em sua manifestação física de máquinas de ensino, mas também na forma de pacotes curriculares e de ensino programado (às vezes anunciado como ‘à prova do professor’)”.

currículo ou uma experiência piloto, por exemplo, mas também pode ser um regulamento de avaliação, ou uma disciplina.

Por outro lado, seja explicitamente ou não (e em contradição com a ostentação de um discurso público aparentemente contra-hegemônico), esse cenário é regido por uma articulação causal entre ensinar e aprender que também nos faz supor que o que se ensina é necessariamente igual ao que se aprende⁵. Em segundo plano, há sempre a ideia de que, se os professores (dos alunos ou futuros professores) fizerem uma coisa, então outra acontecerá. Dessa forma, eles sempre começam vendo o que querem que aconteça⁶, e depois investigam como vão consegui-lo, tanto para o campo do ensino de crianças e jovens como para a formação de professores. Por fim, nesse cenário, as teorias também se aplicam à prática de ensino, entendendo-se aqui por teorias os saberes mais ou menos explicativos, mais ou menos preditivos, fruto de trabalhos de investigação acadêmica realizados por diferentes ciências da educação ou de outras disciplinas. Ao longo desse caminho, porém, certamente nunca chegaremos à investigação prática da prática de ensino.

5 Ver o trabalho de Pozo (1994), particularmente o capítulo 2. Certa vez o ouvi dizer, em uma conferência realizada em Montevideu, no Instituto de Profesores Artigas (IPA), que o conhecimento era apenas uma desculpa para gerenciar os procedimentos. Não percebi se ele mudou muito desde que escreveu aquele livro, e também Pozo (1996) que é 10 anos depois, ou algo não enquadrava entre o que foi escrito, o que foi falado e o que se pensou ... porque em nenhum desses trabalhos tive a sensação de que o conhecimento não era desculpa para nada, pelo contrário.

6 Quer dizer, os objetivos... É interessante, mais como estrutura argumentativa do que como reflexo de uma concepção verdadeiramente prática da prática de ensino, ler: SACRISTÁN, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 5. ed. Madrid: Morata, 1988.

De alguma forma, para avançar, devemos deixar para trás, sinceramente, a ideia de um vínculo causal estrito e direto entre ensino e aprendizagem ou formação. Devemos também abandonar a ideia de que o que é ensinado tem uma relação de homologia essencial com o que é aprendido. Por fim, a ideia de que a prática do ensino consiste em aplicar algumas teorias (embora se diga, com elegância, para colocá-las em prática...) que quem não é o próprio sujeito da ação elaborou deve ser deixada de lado⁷. Tudo isso sem dúvida pode ser estremecedor, principalmente se envolver o questionamento do reconhecimento social e acadêmico, um emprego, um salário e, por que não, um projeto de vida.

Começamos então por tentar compreender um cenário em que a investigação prática da prática de ensino (poderia ser de outra prática, mas, nesse caso, nos concentraremos apenas no ensino) faça sentido. Esse é o cenário dos sujeitos atuantes, e é tão particular que reúne docentes, mas também aqueles que os tomam como objetos de estudo de seu trabalho de pesquisa: ação de ensinar, ação de investigar, enfim, ação humana. É um cenário repleto de práticas, como a prática do ensino, e atividades, como a aula de hoje, amanhã. Nele, só às vezes, é necessário ou pertinente dedicar-se à produção

7 Da mesma forma, muitos problemas teóricos que podem parecer, à primeira vista, problemas educacionais não têm nenhum caráter intrinsecamente educacional. Problemas teóricos, mesmo que sejam de natureza geral e independentes do contexto (por exemplo: como as crianças aprendem? Como as classes dominantes mantêm sua hegemonia por meio do funcionamento dos processos e instituições de ensino? Como se fossem mais específicos e concretos, por exemplo: os alunos da classe média aprendem conceitos específicos mais facilmente do que os alunos da classe trabalhadora? Eles podem influenciar em algum sentido as decisões práticas tomadas em resposta a problemas educacionais, mas eles não são problemas educacionais em si mesmos (Carr; Kemmi, 1988).

de conhecimentos (mais ou menos formais, formalizados ou formalizáveis) que satisfaçam a insatisfação produzida pela ignorância, pela ausência de conhecimentos ou pela incompreensão. De toda forma, está claro que é possível que em algum momento seja necessário fazer algo de outra maneira, ou entendê-lo de outra forma, ou ambas as coisas ao mesmo tempo.

Nesse ponto, é necessário esclarecer que, quase por definição, a investigação prática de uma prática diferente da própria não é possível, seja ele(a) professor(a), seja ele(a) historiador(a) ou físico(a) nuclear. Em segundo lugar, apesar dessa forte ligação entre o pesquisador e seu objeto de estudo (para chamá-lo de acadêmico de alguma forma) que são a mesma coisa e compartilham tudo, do mesmo corpo à mesma vida, esse trabalho de investigação se define — como veremos mais tarde — como uma tarefa essencialmente conversacional (reflexiva), na qual o individual não elimina o vínculo nos seus mais diversos níveis. No entanto, veremos que quase nunca é, e menos por definição, uma tarefa coletiva ou “colaborativa”, como afirma alguma parte da bibliografia sobre o assunto.

A ideia de que os professores podem ser pesquisadores tem, portanto, muitas versões, nem todas do mesmo tamanho. Há muita bibliografia que mostra que eles fazem o mesmo que os acadêmicos, mas “na prática”⁸. Ou seja, uma única pessoa realizando duas tarefas,

8 Quase como se fosse um curso de violão sem teoria musical. Ver, por exemplo, a obra de Kemmis (1999, p. 114), o que é extraordinário na dimensão metateórica, mas que, no final, a reflexão e a autorreflexão por meio do que a protagonista de seu exemplo faz não é uma pesquisa prática, mas acadêmica. Em outro contexto: “O estudo envolveu Reid, professor de apoio (que trabalhava como assessor de outros professores) em uma investigação sobre o papel da linguagem na aprendizagem em sala de aula”. Cortar uma única frase pode ser enganoso e perverso, de modo que, para avaliar seu significado nesta nota, o capítulo inteiro deve ser

anteriormente realizadas por duas pessoas distintas: um professor e um pesquisador da academia. Há também outra bibliografia que alude a uma única tarefa, como é o caso de John Elliott que sustenta que pesquisar (praticamente a prática de ensino) é uma forma de ensinar e que ensinar pode ser, ao mesmo tempo, uma forma de pesquisa (praticamente a prática de ensino)⁹, certamente seguindo seu professor e mentor, Lawrence Stenhouse¹⁰. Segundo esses autores, é disso que se trata a pesquisa-ação educacional.

lido. Finalmente, a mesma situação pode ser encontrada em muitas memórias do Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), na França. Veja, por exemplo, entre muitos outros: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/fi/Pcl2/memoire.html>.

- 9 “Muitas vezes se perde de vista a ideia de que a investigação educacional [isto é, a investigação prática, no contexto deste artigo] é uma forma de ensino”, em Elliott (1993, p. 27). É interessante como Elliott (1993) fala sobre acadêmicos agindo como terroristas que roubam teorias de praticantes, e ainda assim ele não para de implementar experiências de pesquisa-ação, reconhecendo que acadêmicos têm protagonismo no desenvolvimento dos processos de investigação e, sobretudo, que, no seu conceito, a investigação do ensino pelos seus próprios agentes nunca inclua o que se ensina, mas sim outros aspectos que geralmente estão mais relacionados, ou relacionados com o tipo de questões, o tipo de atividades. A verdade é que nunca se pode imaginar que matérias ensinam os professores que participam de projetos de pesquisa, cujas histórias eles próprios não escrevem, mas precisam da voz de John Elliott para existir publicamente.
- 10 Ver, por exemplo: Stenhouse (1991). É interessante que, com tudo que esse autor defende os professores como teóricos e como autores da prática, na verdade ele nunca acaba negando a participação do que chama de pesquisadores externos, ou seja, os da academia, na medida em que são questões relacionadas à investigação, mesmo quando é o próprio Stenhouse quem tem estabelecido a distinção entre uma investigação em educação e uma acerca do ensino (que seria acadêmica). Stenhouse (1987)

Esse não é o lugar, entre outras coisas, devido à extensão definida para este capítulo, no qual uma discussão séria e bem fundamentada pode ser feita em torno da relevância do nome “pesquisa-ação” para se referir ao que eu chamo de investigação prática. Para o mundo de língua inglesa, pesquisa-ação é definitivamente um termo comum que não admite qualquer tipo de reformulação ou discussão. Nos círculos de língua francesa, e com muito menos veemência e popularidade, *recherche-action* também goza de seu *status* de termo usual. No mundo de língua espanhola, é mais do que qualquer coisa bibliografia (traduzida do inglês) para ler. Em qualquer caso, seria necessário verificar se o binômio pesquisa-ação em oposição à pesquisa não ação (ou seja, a pesquisa de uma ação feita por quem não a atua em oposição a um tipo de pesquisa que não é feita apenas por seus próprios atores, mas também o fazem enquanto atuam na ação investigada) não mereceria pelo menos ajustar um dos dois termos da antinomia para torná-la mais clara e explícita. Por outro lado, e mais uma vez com os fios de polissemias entre os pés, as definições originais da pesquisa-ação, como a de Kurt Lewin, implicam muitas coisas que, possivelmente por sua transferência para uma prática solitária em um ambiente interpessoal, como é na maioria das vezes a prática do ensino, elas não se encaixam tão perfeitamente quanto os proponentes do uso desse termo gostariam. Em todo caso, essa discussão, embora importante, aqui é abordada superficialmente.

Por outro lado, as obras de Donald Schön e Chris Argyris¹¹ têm uma perspectiva um pouco diferente, na medida em que tentam

11 “Na diversa topografia da prática profissional, há terrenos altos e firmes de onde se avista um pântano. Nas terras altas, problemas facilmente controlados são resolvidos por meio da aplicação de teoria e técnica baseada em pesquisa. Nas planícies pantanosas, problemas confusos e pouco claros resistem a uma solução

essencialmente capturar a lógica do universo da prática, que eles metaforicamente descrevem como terras baixas ou pantanosas (planícies pantanosas), em oposição às terras altas e firmes da academia. Seus trabalhos, no entanto, insistem mais na compreensão — para o qual usam a expressão “reflexão”¹² na ação — do que em explicitar os próprios processos de investigação prática.

Nesse ponto, penso que as questões que vêm à tona são: o que, então, é realmente uma investigação prática da prática de ensino? O que investiga essa investigação? E, sobretudo, por que só os professores podem fazer isso? Não há mais ninguém que possa fazê-la? Então haverá tempo para se perguntar: como isso é feito? Vamos por partes para tentar responder a todas essas perguntas. Em primeiro lugar, uma investigação prática (da sua própria prática, como já vimos) é uma busca pessoal (não poderia ser de outra forma), e nada tem a ver com a produção de conhecimento, no sentido formalizado do termo. Devemos partir do princípio de que a ação racional humana tem um vínculo essencial com a linguagem (que a precede como projeto, a acompanha como compreensão e a imortaliza na memória por meio de uma ou mais reconstruções discursivas), e implica, na visão de Ricoeur (1983), uma inovação semântica¹³. Mais

técnica. O que é paradoxal sobre esta situação é que os problemas das terras altas tendem a ser de importância relativa para os indivíduos ou para a sociedade como um todo [...] enquanto no pântano residem aqueles outros problemas de maior preocupação humana” (Schön, 1992, p. 17).

12 Complicada e polissêmica como tantas outras nesse terreno.

13 “Avec le récit, l’innovation sémantique consiste dans l’invention d’une intrigue qui, elle aussi, est une œuvre de synthèse: par la vertu de l’intrigue, des buts, des causes, des hasards sont ressemblés sous l’unité temporelle d’une action temporelle et complète. C’est cette synthèse de l’hétérogène qui rapproche le

adiante, veremos como esses correlatos verbais de ação têm, por falta de outra palavra, um *status* teórico na medida em que são provedores de inteligibilidade para o próprio sujeito da ação, bem como a relevância para esse ponto do conceito de semântica da ação presente na obra de Ricœur e ligada à fenomenologia e à filosofia analítica inglesa¹⁴. Enfim, se a pesquisa prática nada tem a ver com a produção de conhecimento, por que é pesquisa? O que você está procurando, o que você está investigando então?

Definitivamente não tenta, por exemplo, saber como é a prática investigada, pois, para o sujeito da ação, essa prática não pode ser sem sentido e, portanto, é suficientemente conhecida por ele. Essencialmente, a pesquisa prática busca novas maneiras de fazer as coisas, mas não por uma paixão inovadora, renovadora, anticonformista, cansada do “de sempre”. A investigação prática da prática de ensino busca algo novo, mas que também pode ser defendido como melhor do que se vinha fazendo até então, pois chegou ao ponto de que isso é definitivamente intolerável para o próprio sujeito da ação.

Alguns autores, como Carr e Kemmis (1988), falam de um hiato entre teoria e prática em *Teoria crítica do ensino*¹⁵, enquanto W. Carr,

récit de la métaphore. Dans les deux cas, du nouveau —du non encore dit, de l'inédit— surgit dans le langage: ici la métaphore vive, c'est-à-dire une nouvelle pertinence dans la prédication, là une intrigue feinte, c'est-à-dire une nouvelle congruence dans l'agencement des incidents” (Ricœur, 1983, p. 9-10).

14 Incluído L. Wittgenstein, que não era inglês, e Anscombe, que era irlandesa.

15 “Além disso, se a teoria educacional for interpretada dessa forma, fechar a lacuna entre o teórico e o prático não será uma questão de melhorar a eficácia prática dos produtos das atividades teóricas [da academia], mas de melhorar a eficácia prática das teorias [‘educacionais’, em nome dos autores no início do parágrafo] que os professores usam para conceituar suas próprias atividades. Nesse sentido, preencher a lacuna entre teoria e prática é o objetivo central da teoria educacional

em *Para uma ciência crítica do ensino*¹⁶, também fala de um conflito entre as teorias da teoria e as teorias da prática, a partir das quais eles assumem que a pesquisa realizada pelos profissionais visa precisamente preencher essa lacuna ou abismo entre a teoria e a prática. Essas ideias são realmente potentes na compreensão da natureza da investigação prática do ensino, embora, infelizmente, os autores as desenvolvam mais a partir de seu perfil político do que metodológico¹⁷.

Para terminar, gostaria de deixar claro que as buscas feitas por professores para aprimoramento de suas práticas obedecem sempre a uma compulsão ética enraizada na intolerância ao que cada um considera “mal feito” ou “mal compreendido” ou ambas as coisas. Os processos de investigação prática da prática de ensino referidos neste capítulo são essencialmente invisíveis aos olhos não treinados

[elaborada por professores], e não algo que teve que ser feito depois que a teoria foi produzida [na academia, por exemplo], mas antes que possamos pensar em sua aplicação efetiva [por professores]” (Carr; Kemmis, 1988, p. 128-129).

16 “Todos os problemas refletem um abismo entre a teoria e a prática. Da mesma forma que os problemas teóricos refletem um abismo entre uma teoria e a realidade que essa teoria tenta descrever, também um problema educacional revela uma falha em reconciliar as realidades da prática com o arcabouço teórico no qual são vivenciadas e compreendidas essas práticas. Portanto, fechar a lacuna entre a teoria e a prática não é uma questão de buscar maneiras de melhorar a eficácia prática das teorias científicas sociais, mas sim uma questão de melhorar as teorias empregadas pelos profissionais para dar sentido às suas práticas” (Carr, 1990, p. 113). No mesmo trabalho, porém, pode-se ler que “O que surpreende é o grau em que essa dificuldade ainda é visto como um ‘abismo’ entre teoria e prática, ao invés de um abismo entre teorias rivais sobre como a prática da educação deve ser entendida” (Carr, 1990, p. 74-75). Em todos os casos, o sublinhado é nosso.

17 O que explica a filiação filosófico-ideológica dos autores que constantemente se referem à Escola de Frankfurt e, em particular, a J. Habermas.

de outras pessoas. Não são formalizados em nenhum projeto, não possuem cronograma de execução, nem calendário de atividades, mimetizam-se por definição com ações cotidianas (portanto não podem gerar, por exemplo, licença remunerada para apuração como acontece com outros tipos de projetos). Não é necessário que sejam “escriturados”, como diria Michel de Certeau (1993), embora, às vezes, sejam colocados em público de forma escrita ou oral. A maior virtude deles: eles melhoram o ensino (pelo menos mudam tentando melhorar) e mudam/treinam os professores que as colocam em prática, as apoiam e — como veremos — as sofrem. Para muitos, o detalhe provocador: eles habitam os interstícios do sistema educacional. Eles podem ser promovidos, encorajados, estimulados, sem necessariamente acontecer. Eles não podem, quando existem, nem punir, nem prevenir, nem controlar, nem neutralizar. Eles podem, entretanto, ser acompanhados. Poucas coisas mais emocionantes.

Questões metodológicas I: teorias da prática, teorização e problemas de investigação prática

Para entrar no universo da investigação prática (por redundância, e mais uma vez, da prática do ensino) é necessário primeiro nos aventurar por um momento na questão de que não temos outra maneira de nomear senão como as relações entre teoria e prática à luz da compreensão da ação humana¹⁸. Anteriormente, vimos

18 Enquanto continuarmos a falar de teoria e prática como um par de opostos, a ambiguidade essencial dessa questão nunca nos deixará. A esse respeito, ver: LATOUR, B. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 131-146.

que o fornecimento de inteligibilidade a uma ação humana por seu próprio agente pode ser perfeitamente investido de um *status* “teórico” por falta de uma palavra melhor. Dito assim, pode parecer claro, mas, na verdade, ainda deixa muito a dizer sobre a natureza dessas teorias, bem como os processos pelos quais são construídas e sobretudo legitimadas pelo sujeito da ação.

O que significa que uma palavra ou um conjunto relativamente extenso de palavras é o correlato verbal de uma ação e que, por essa razão, dá a ela um significado? “Estou digitando” é uma teoria da ação de digitar? Possivelmente, aliás, com certeza não é, pois não seria “estou atravessando a rua” ou “estou no telefone” enquanto o faço, entre outras coisas porque não parece ter nenhuma diferença com o que outra pessoa poderia fazer que disse: “Ana está digitando no computador” ou “ela está falando ao telefone” etc. Portanto, é necessário dar uma explicação mais precisa de que tipo de correlatos verbais de ação a que nos referimos quando pensamos que eles constituem as teorias da ação de ensinar, ou seja, da didática, pensando particularmente não em qualquer ação, mas propriamente na de ensinar história (ou outra coisa, mas essa “outra coisa” é sempre relevante e não intercambiável quando se trata de pensar precisamente uma teoria da ação de ensinar) que é na realidade uma prática¹⁹. Estamos pensando então em correlatos verbais mais

19 “Notre expérience de formation comme de recherche nous a convaincu de l’intérêt heuristique de définir dans un premier temps une pratique comme un *processus de transformation d’une réalité en autre réalité, requérant l’intervention d’un opérateur humain*. Cette définition présente la vertu en effet de conduire à une réflexion obligée, pour spécifier une pratique, de parvenir a une *définition de son résultat*, c’est-à-dire d’interroger le type de réel qu’elle transforme (réalité mentale, matérielle, composante identitaire, etc.)” (Barbier, 2000, p. 35-58, grifo nosso).

complexos, em histórias que “colocam em palavras” ações mais complexas do que atravessar a rua ou falar ao telefone nesse momento. Será necessário, portanto, e inevitavelmente, percorrer os caminhos da razão do agir e da intenção como componentes explícitos e experienciais da construção do sentido da ação. Só pode dar conta disso o sujeito da ação, que, como se estivesse em um espelho, sempre o faz com os outros como uma aposta para compreendê-los da mesma forma que se entende a si mesmo²⁰. Retornaremos a esse assunto mais adiante.

Está claro, em primeiro lugar, que esse correlato verbal depende sempre do caudal de palavras de que dispõe o sujeito da ação para falar e pensar e, naturalmente, da forma como ele entende essas palavras, sejam elas simples nomes, sejam conceitos mais ou menos complexos e sofisticados. A história cognitiva do sujeito da ação é a primeira fonte de sua atividade de teorização da prática de ensino. Não se trata, porém, apenas de saber, mas de valorizar, acreditar, apreciar os conhecimentos que você tem, pois nem todos, pelo simples fato de serem possuídos por um sujeito e estarem disponíveis, acabam construindo ou sustentando as formas em que tornam inteligíveis suas ações, por exemplo, de ensinar história²¹. Referimo-nos

20 Às vezes, dizemos: esse aluno se comporta assim para incomodar ou ajudar outro etc., e talvez ele mesmo, se lhe perguntássemos ou se dissesse a si mesmo, teria clara a intenção de ajudar ou incomodar, mas, e isso é o importante, talvez não...

21 Ver em especial: BOUTINET, J. P. Science du sujet, science de la singularité: à propos de quelques équivoques à lever. *Recherches & éducations*, Paris, n. 8, 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/350>. Também se pode consultar, por exemplo: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (ed.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996; (em particular los tres artículos de J. Beillerot que aparecen na primeira parte, bem como, do mesmo autor: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.;

mais uma vez ao que Paul Ricœur (1976) chama de semântica da ação e que, como vimos, se refere tanto à fenomenologia quanto à filosofia analítica inglesa²².

Por outro lado, essa dimensão teórica não corresponde apenas à ação ocorrida, mas também, e ao mesmo tempo, tanto com o que acontece agora como com o que acontecerá no futuro. Nesse sentido, as teorias da prática possuem ao mesmo tempo uma capacidade explicativa, descritiva e preditiva que lhes é comum a outros tipos de teorias, fruto de pesquisas e que se referem à elaboração de correlatos verbais do mundo em geral, não apenas da ação do sujeito da ação. Em ações de ensino, não importa o quanto você faça a respeito, ninguém entra em uma sala de aula sem nenhuma ideia do que fará (não o que acontecerá, que sempre tem uma margem mais

MOSCONI, N. *Savoirs et plaisirs*. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 303-317). Também ver: CHARLOT, B. *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce, 2006.

22 “Le postulat de la philosophie analytique est que le langage ordinaire est le dépositaire d’expressions appropriées qui préservent la ‘grammaire’ essentielle du champ pratique. Cette ‘grammaire’ engage et lie d’autres agents. Ainsi, l’homme non seulement agit, mais dit son action. Mais son dire ne se délie pas pour son propre compte, il se réfère aux structures spécifiques de l’agir humain. Que le langage sois ainsi au sujet de l’action permet de dire que l’objet de la philosophie du langage pratique n’est pas le langage lui-même, mais ce dont ce langage parle. C’est ce postulat fondamentalement référentiel du discours de l’action qui permet de relier la philosophie analytique à la phénoménologie. Celle-ci paraît partir non du langage mais du vécu. Mais, le vécu de la phénoménologie n’est ni l’immédiat ni l’ineffable. La phénoménologie n’est pas au sujet du vécu, mais du sens du vécu. Et comme ce sens n’est articulé qu’autant qu’il est porté au langage, c’est bien encore dans le discours de l’action que les structures de l’agir humain se laissent décrire. C’est ainsi que la philosophie analytique et phénoménologie s’appuient l’une sur l’autre” (Ricœur; Tiffenau, 1977, p. VII).

ou menos importante de incerteza). Isso significa que, de alguma forma, a ação pré-existia na forma de palavras mais ou menos precisas antes da ação, e que, para maior segurança, a maioria de nós tenta ser guiada por aquela predição da ação. É importante, então, destacar essa condição particular das teorias da prática em sua fase mais primitiva (entenda-se essa palavra como se queira) no sentido de que de alguma forma elas pré-existem à ação, dando-lhe sentido e prefigurando sua forma²³. Não dizem que ação aconteceu, mas o que vai acontecer, e ainda assim não podemos pensar, como pode ser feito em outros casos, em uma aplicação da teoria para prever o que acontecerá, por exemplo, com a trajetória de um projétil. Acho que a diferença entre prefigurar a ação e predizê-la deve ser evidenciada.

Também é verdade que outros também nos entendem, isto é, o fazem enquanto podem dar sentido à nossa ação, na medida em que é legível, como diz Ricœur (1986)²⁴, enquanto tenha a forma de um texto e, portanto, essa é a coisa legível. No caso do ensino, boa parte dessa condição textual da ação tem a ver com a preexistência de um texto que a prefigurava na véspera. Também tem a ver, porém, com a própria natureza do evento, que consiste em um ato discursivo na maioria das vezes. Ensinar é falar, ler, fazer as pessoas lerem, pedir que falem, fazer perguntas, fazer diagramas no quadro negro.

23 Ver: BARBIER, J.-M. Ce que “represente” le projet. In: BARBIER, J.-M. *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF, 1991. p. 35-84. (Élaborer un projet d'action c'est produire une représentation, etc.). É também inevitável a consulta de BOUTINET, J. P. Le projet et les modes d'anticipation. In: BOUTINET, J. P. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1990. p. 47-67.

24 Ver particularmente: RICŒUR, P. L'action sensée considérée comme un texte. In: RICŒUR, P. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*, II. Paris: Seuil, 1986. p. 205-236.

A aula é entendida (por todos os envolvidos) como aula — e não, por exemplo, como um convívio social — ao mesmo tempo em que a aula é entendida como um determinado conteúdo temático desenvolvido ao longo do curso em si. Na análise de situações particulares e individuais, essa é uma chave preciosa para dar sentido precisamente à ação ocorrida. No que se refere ao foco principal deste capítulo, também é essencial, e veremos no devido tempo, perceber “divergências” entre a *teoria* (desde que colocada em palavras e produza sentido para atuar) do prefigurado, do cognitivamente antecipado, e a teoria do atuado efetivamente.

Contudo, é verdade que essa forma de ver as coisas poderia nos aprisionar em um universo fechado, no qual a ação humana e sua inteligibilidade por meio da fala e do pensamento formariam um binômio perfeito e, portanto, um universo em que nenhuma tarefa de investigação prática real faria sentido. Já vimos que a investigação prática não é aprender mais ou compreender de outra forma o que já se sabe. Definitivamente não se trata — e já vimos — da produção de conhecimento como no caso da pesquisa acadêmica. Se as teorias da prática são fruto de uma ação ao mesmo tempo em que a ação as diz fazendo, onde estaria o problema (da investigação)? Até agora, não tem sido um pressuposto deste trabalho que as teorias da prática necessariamente satisfaçam o sujeito da ação. Dissemos simplesmente que elas dão sentido à ação. Pode acontecer, e acontece, que o que alguém entende sobre o que ele faz — por alguma razão — não o satisfaça. Naturalmente, se isso não o satisfaz, é porque ele tem algum outro tipo de teoria sobre o que essa ação deveria²⁵ ser

25 E que está sempre preso no modo condicional, desde que não seja efetivamente representado.

(que naturalmente compete com aquela que a fez ser como era), da qual por algum motivo ele não pode descartar. Não estou falando aqui, então, como fazem alguns autores, de um hiato entre teoria e prática, mas sim de um conflito entre duas teorias rivais, mas não no sentido em que Carr e Kemmis (1988)²⁶ o colocaram. Estou pensando na coexistência no mesmo assunto, de duas teorias rivais para explicar a mesma ação, que naturalmente produzirão significados opostos quando forem compreendidas. Você faz as coisas por um motivo, mas não gosta por outro²⁷.

Para esclarecer esse ponto, devemos começar levando em consideração alguns aspectos particulares da fala pública e privada de professores (ou outros profissionais). Donald Schön e Chris Argyris²⁸ foram possivelmente os primeiros a distinguir as teorias professadas (*espoused theories*) das teorias da ação (*enacted theories*) (Argyris; Schön, 1992 *apud* Smith, 2013), o que implica que a vida social dos sujeitos permite um certo tipo de discurso com o qual são aceitos e reconhecidos por seus pares ou autoridades em uma determinada área, enquanto agindo em certas ocasiões os sujeitos se sentem liberados dessa pressão e manejam outras teorias, que são o

26 Ver notas 14 e 15.

27 Poderia, de certa forma, referir-se à posição de RICŒUR, P. *La raison pratique*. In: RICŒUR, P. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*, II. Paris: Seuil, 1986. p. 263-288 — com algumas diferenças em relação à postura de: ANSCOMBE, E. *Intención*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

28 “When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use” (Argyris; Schön, 1992 *apud* Smith, 2013, p. 6-7).

que realmente (isto é, intimamente) tornam aquela ação inteligível. Esses autores argumentam que muitas vezes é difícil para o sujeito tomar consciência da existência de uma contradição entre seu discurso público sobre certos fatos e os verdadeiros fundamentos de uma ação²⁹. Na verdade, o que Schön e Argyris chamam de teorias professadas não são verdadeiras teorias da prática, pois não têm em si um referente, não são o correlato verbal de uma ação, mas precisamente o contrário, um discurso que não corresponde a nada com o que o sujeito faz e eles falam publicamente por razões sociais na frente de outros que deveriam questionar sua presença para aceitar ou respeitar quem os diz (Argyris; Schön, 1992 *apud* Smith, 2013). De qualquer forma, podemos legitimamente pensar que a ação de dizer uma ação de ensinar é, de qualquer forma, uma ação (ação de dizer)³⁰, seja dito apelando para uma teoria professada ou não. A consciência da discordância entre os dois discursos (um mais implícito, o outro

29 Muitos professores, por exemplo, afirmam que avaliam objetivamente, mas então, ao tentar colocar em palavras o processo até uma determinada série, subjetividades aparecem em todos os lugares, pois não querem desanimar um aluno que se esforça, ou porque ele estava com raiva de estar errado sobre algo que eles haviam falado mil vezes. O que basicamente acontece é que ele pensa, ele tem certeza que não pode sair por aí dizendo que o que se faz na avaliação não é objetivo porque, dentro do sistema que temos, nem pais, nem alunos, nem autoridades o aceitariam e, de fato, ele sente que perderia tanto a legitimidade quanto a autoridade de que seu papel está investido.

30 Ver: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. La singularité des actions: quelques outils d'analyse. In: BARBIER, J.-M. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 2000. p. 13-52. (En especial: "L'analyse est aussi un acte", nas páginas: 46-47). Também se pode consultar, De quelques liens entre action, affects et transformations de soi, em: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. De quelques liens entre action, affects et transformations de soi. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Action, affects et transformations de soi*. Paris: PUF, 1998. p. 45-70.

mais explícito) é complexa para a maioria das pessoas e, de qualquer forma, possibilitaria um processo de reconciliação consigo mesmo nem sempre fácil de fazer por vários motivos que discutiremos mais adiante. Antes de continuar, parece-me necessário esclarecer que nem sempre isso acontece, que não é necessário que todos nós tenhamos *espoused theories* o tempo todo em contradição com nossas *enacted theories*, já que muitas pessoas acabam pensando quando se deparam com os textos de Schön e Argyris. O que é problemático é a dificuldade de elucidar e então aceitar a contradição entre elas, quando existe.

Esse nível de comoção não afeta diretamente — em princípio — a prática de ensino, mas a maneira que temos de pensar sobre ela, de colocá-la em palavras. O que se comove não é a prática de ensino, mas sua teorização, cujo estatuto de prática — diria Bruno Latour — não podemos negar de forma alguma. Essa comoção está, portanto, ao nível da prática de dizer/pensar/compreender a prática de ensinar. De fato, o que comove é precisamente o fato de esse nível do professado ter sido considerado pelo sujeito da ação como algo autêntico e lhe servir para concretizar as diferentes ações docentes que realizava ou planeava levar a cabo. A indiscutível subalternização (feminização, condição de minoria, condição de funcionário público etc.) que caracteriza a profissão docente em nosso meio (por mais ampla que seja a extensão do “nosso”) é um pouco a mãe de todo esse problema. Do final do século XIX até meados do século XX, a instituição de ciências da educação e toda a sua plêiade de especialistas teve, entre outros, o efeito de deixar os praticantes do ensino sem voz (pública). Desse modo, falar bem e pensar bem sobre o que se faz acabou sendo a adoção acrítica e submissa de discursos cujo encaixe com a realidade (às vezes, é mais ideal e desejado do que

real) nem sempre é demonstrável. Daí, da submissão a esse universo discursivo hegemônico³¹, mais do que de qualquer outro lugar, surge a questão das teorias professadas e, portanto, abandoná-las implica, antes de tudo, a recuperação de uma autoimagem profissional que muitas vezes funciona como parricida.

O pedestal da investigação prática é, possivelmente, conscientizar — e, em seguida, se livrar — daquela linguagem em uso que nos ajuda a nos comunicar, mas que, quando se trata de compreender e perceber o que fazemos quando ensinamos, é mais um obstáculo que uma ajuda. Muitos anos de trabalho nesse campo me permitem afirmar que, para muitas pessoas, isso representa um ato de rebelião dos insignificantes anões contra os gigantes, ou a exibição/aceitação de uma desnudez/fraqueza vergonhosa³², todos igualmente intoleráveis e injustificáveis do ponto de vista de quem se encarrega do assunto. A partir daqui, e pelo que veremos mais tarde, a investigação prática de qualquer uma de nossas práticas é um ato de coragem que nem todos estamos dispostos a enfrentar em qualquer momento de nossas vidas.

De qualquer forma, assumir a teorização além do lastro das teorias professadas é apenas o começo, e muitos professores podem não precisar ir além disso em muitos casos de sua prática docente.

31 “O exemplo mais claramente presente dessa violência epistêmica é aquele projeto de orquestração remota, de longo alcance e heterogênea, para construir o sujeito colonial como Outro. Este projeto representa também o cancelamento assimétrico do traço daquele Outro na sua subjetividade mais precária” (Spivak, 1998, p. 189).

32 Alguns professores afirmam, por exemplo: “nos mandam a guerra com um garfo...”, “Como vou contradizer aqueles que estudaram, aqueles que sabem muito mais do que eu?”.

No entanto, às vezes, acontece que — como já vimos — sem qualquer conflito entre as teorias professadas e as teorias em ação, ou teorias devidamente praticadas como Stenhouse diz, a teoria retorna ao sujeito da ação uma imagem por algum motivo inaceitável. Analisaremos esse tipo de situação como uma definição do problema prático, ou problema de investigação prática, uma vez que são eles que desencadeiam (se o sujeito da ação quiser/se permitir) um processo adequado de investigação prática da prática de ensino. O que realmente é um problema de investigação prática? Certamente não é como um problema de pesquisa acadêmica, na qual o pesquisador faz — por definição — perguntas ao seu objeto de estudo para satisfazer sua ignorância ou para refutar os resultados de pesquisas anteriores consideradas errôneas ou insatisfatórias. Na realidade, um problema prático é uma comoção pessoal, e isso requer uma explicação minuciosa para não deixar espaço para mal-entendidos³³.

Pessoas que estão satisfeitas com sua prática não têm problemas e, portanto, nunca encontrarão qualquer razão para empreender um processo de investigação prática de sua prática de ensino. A investigação prática nasce de algum nível de insatisfação com o que se faz ao ensinar. Isso significa que, infelizmente, mesmo que alguém veja outro fazer “tudo errado e ao contrário” e possa argumentar contra essa prática e desejar na alma que ele o faça de outra maneira, isso não levará necessariamente a um processo de investigação prática em buscar uma mudança que envolva o que se, como testemunha, considera um aprimoramento dessa prática. Nesse sentido, deve ficar claro que a autoridade administrativa pode impor — e em certa medida — algumas mudanças no ritual da prática docente,

33 Ou burla, como a experiência me indica...

mas pouca coisa mais. Obviamente podemos desqualificar esse outro e até dispensá-lo, mas não mudá-lo de verdade. Mais uma vez, a investigação prática da prática do ensino é algo entre si e sua alma, e eu assumo todas as acusações de solipsismo com isso, subjetivismo, aleatoriedade etc. que essa declaração geralmente acarreta.³⁴ Portanto, voltemos ao nosso assunto.

Pode ser que, vez após vez, pareça a alguém que a abordagem de um determinado tema ou programa nos deixe com a ideia de que não deveria ter sido assim, embora ele possa dar razões pelas quais o fez dessa forma, também com a mão no coração, gostaria de ter feito de outra forma, de uma forma que hoje ele nem imagina. Pode acontecer que essa não seja a questão, mas sim a avaliação (na verdade, a nota) do trabalho dos alunos. É verdade que ele pode explicar por que alguns têm notas mais altas do que outros, ou alguns aprovam e outros não, mas — novamente — no fundo de sua alma, ele tem a ideia de que as coisas poderiam ter sido diferentes e que, além da racionalidade, houve certa injustiça em tudo isso. Pode acontecer, enfim, que tudo isso esteja bem, mas que, com relação ao relacionamento com os alunos, algo esteja sempre pendente. Claro, se você não faz as coisas do jeito que você faz, você tem a ideia de que eles passam por cima de você ou podem passar, mas fazendo assim, sempre há algo que não funciona, e acima de tudo que muitas vezes estraga o inquestionável: a seleção e a ordenação dos temas, o empenho na apresentação de situações problemáticas, as magníficas descrições de época, a utilização de material documental precioso,

34 De fato, seu pior pecado é — foucaultianamente — a evidência dos limites do controle e a impossibilidade de aceitá-los publicamente em uma sociedade estruturada em torno dele.

a preparação cuidadosa de fichas, as sofisticadas propostas de avaliação e exercícios.

Em todos esses casos, existe uma espécie de constante: o que se faz de uma certa maneira e se pode defender, mas que ao mesmo tempo devolve mais ou menos explicitamente a sensação de algo que não anda bem³⁵. A primeira reação instintiva é silenciar o conflito ou fazer modificações que tentem manter a prática em questão, mas “melhorada”, como se antes o problema não fosse sua impropriedade, mas sua forma “errada” de realizá-la. Antes de percebermos que temos que parar de fazer algo, todos nós já fizemos 1.001 tentativas de melhorá-lo, para não ter que abandoná-la, por tudo o que essa decisão, e a ação que provocará, significam da negação de si mesmo. Essa mudança nos implica necessariamente, pois, uma recomposição teórica (mimética, poderíamos dizer) a nível do discurso privado, e também do público diante dos colegas ou as autoridades que não podem evitar a percepção de que algo mudou na pessoa.

Desse modo, fica claro que, ao contrário do problema de pesquisa acadêmica que pode ser buscado pelo pesquisador (além do fato de que, às vezes, é evidenciado para ele sem realmente procurá-lo), o problema prático pode ser tudo menos procurado. Pelo contrário, é ele quem procura o professor, que o provoca, o desafia, o persegue, o assedia, o desequilibra, o agride. Certamente, se pudesse evitar problemas práticos, o faria (mas não pode fazê-lo).

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que, dada sua natureza, um problema prático não pode ser demonstrado como o poderia ser

35 Roland Barthes (1984, p. 99-100) fala do contraste entre *bruissement* [*le bruit de ce qui marche bien*] e [*les dysfonctions du langage sont en quelque sorte résumées dans un signe sonore:*] *le bredouillement*.

um problema acadêmico. Os problemas práticos são sempre e por definição percepções pessoais. São percepções desagradáveis, perturbadoras, como a percepção de qualquer tipo de problema pessoal, seja ele referente a laços interpessoais, seja referente a recursos monetários ou outros. A experiência mostra que, em geral, colocar esses problemas em palavras (sonoras ou escritas e públicas) é muito facilitado pela existência de um grupo de trabalho que garante confiança e contenção. Em outras esferas, o nível de exposição que se traduz em palavras seria, na maioria dos casos, insuportável. De toda forma, a conjugação de verbos em tempos pretéritos é muito mais frequente do que no presente, quando o problema de pesquisa se torna uma palavra pública. Deve haver uma razão.

Para compreender um pouco mais profundamente a natureza do problema prático e seu envolvimento com o próprio sujeito da ação, devemos considerar, ainda que superficialmente, as ligações entre a ação humana e a identidade, por um lado, e, por outro, o papel da linguagem e o pensamento na construção pessoal da realidade (de si, dos outros, do mundo das relações humanas, e também do mundo que nos rodeia). Alguns autores como P. Ricœur (1990)³⁶ ou J-M Barbier (2000)³⁷ exploraram profundamente as relações entre ação e identidade (ou formação, que é outra forma de olhar para a

36 “Nous examinerons ensuite de quelle manière le récit, jamais éthiquement neutre, s’avère être le *premier laboratoire du jugement moral*. Sur ce double versant, pratique et éthique, de la théorie narrative, se poursuivra la constitution réciproque de l’action et du soi” (Ricœur, 1990, p. 167).

37 Também se pode ver tanto o excelente artigo de Barbier (2000, p. 61), que começa “À l’articulation d’une théorie de l’activité et de la subjectivité”, como seu artigo em colaboração com Olga Galatanu “Pas d’être sans agir et inversement pas d’agir sans être” (Barbier; Galatanu, 2000, p. 24).

questão, e que nos interessará ao final deste trabalho). De alguma maneira, esses autores argumentam que não temos realmente uma única identidade³⁸, mas sim — praticantes de várias práticas — somos professores, parentes, vizinhos, membros de diferentes comunidades (políticas, sociais, ideológicas, religiosas, nacionais, locais, estéticas, literárias, musicais, pedagógicas, historiográficas etc.), sem contar a comunidade de si mesmo que sou eu mesmo (que é um capítulo à parte da identidade, repleto da imagem de si, ou de mim, conforme quem o olhe). Isso quer dizer que no momento de atuar, mobilizamos com maior força nossa adesão a uma delas que a outras conforme seja a situação.

Algumas pessoas, por exemplo, podem sinceramente pensar que seu trabalho em sala de aula tende a combater visões acríicas do conhecimento histórico e, além disso, que tende a favorecer o pensamento autônomo por parte dos alunos (pelo menos aqueles que sintonizam com sua proposta de trabalho). E não estou pensando, nesse caso, no conflito entre uma teoria professada e uma teoria atuada. Estou pensando no caso de alguém que tenta fazer uma aula nessa chave e por isso organiza os tópicos, propõe os exercícios e as tarefas de avaliação com base naquele projeto de trabalho, e então um dia, se você olhar com atenção (e pode nunca fazer), percebe que há pouco ou nada disso³⁹. Na realidade, a tarefa de teorizar a prática devolve-lhe uma imagem de liderança, autoritária, hegemônica,

38 Ver CARR, D. *Time, narrative and history*. Indianápolis: Indiana University Press, 1986. em particular “Who are we?” ao final do capítulo 6 (p. 177-185).

39 Embora não seja exatamente o caso, ver o artigo: DI LORENZO, L. Una mirada al espejo. In: ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (comp.). *Relatos que son teorías: historias de la enseñanza de la Historia*. Montevideo: ClaeH, 2005. p. 57-68.

ortodoxa, na qual o crítico e o autônomo ou não têm lugar para se expressar⁴⁰, ou não podem ser visíveis em nenhum momento, mas como tudo acontece em um clima de trabalho amigável, descontraído e agradável.

Por que essa situação pode ser considerada problemática? Em primeiro lugar, ela é percebida antes de qualquer um pelo sujeito da ação, que não a buscou como um problema. Em segundo lugar, porque implica um conflito entre dois conjuntos de teorias, ambas validadas pelo sujeito da ação. Se por um lado, ele não pode argumentar contra um projeto de ensino que incentiva a autonomia de pensamento e, em última instância, a liberdade, por outro lado, também não pode — porque não confia, porque acredita que eles não estão preparados, porque teme que cheguem a conclusões inadequadas, ou o que quer que seja — deixando seus alunos pensarem de uma maneira diferente da sua (porque isso mudaria sua ideia do papel na classe, porque deslegitimaria sua autoridade, porque faria você se sentir inseguro), e você também pode argumentar a favor do papel que os adultos devem desempenhar em relação aos jovens, ou dos sábios com os ignorantes, ou as mães com os seus filhos pequenos⁴¹. Por esses motivos, uma situação como essa pode ser considerada sem dúvida um problema prático que permitiria plenamente o desencadeamento de um processo de investigação prática.

Por outro lado, podemos também considerar problemas de investigação aqueles que surgem em relação à busca de uma forma de ensinar (seja a partir da abordagem da disciplina, de algum tema, de

40 Ou são carinhosamente reprimidos com um sorriso.

41 Entre outras obras dessa autora, ver: BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os Professores entre o prazer e o sofrimento*. [S. l.]: Loyola, 2005.

avaliação) que se tenta sistematicamente converter em ação atuada (outros diriam “colocar em prática”) e se você pensar sobre isso, por uma razão ou outra, o que você faz não é exatamente isso. Eu mesmo trabalhei muitos anos tentando ensinar de acordo com os historiadores, para o que fiz mil coisas antes de realmente fazê-lo. Fiz aproximações de aula, fazia tipos de exercícios, fazia manuais, e sempre me acontecia que, quando pensava que estava onde deveria estar, não era exatamente o que eu queria e tinha que continuar o caminho, ou recomeçar. Finalmente, e depois de muitos testes, cheguei à conclusão de que isso dependia em grande parte da leitura de historiadores por parte de meus alunos, mas me custou muito quebrar a ideia de que havia maneiras possíveis e corretas de trabalhar historiograficamente a história, que não eram necessariamente historiográficas⁴².

O que deve ficar claro é que o que desencadeia um processo de investigação prática não é apenas a percepção do problema — que pode ser contido de mil formas — mas sim a conclusão de que a forma como a ação está se desenvolvendo é, a partir daquele momento, não apenas problemática, mas também insustentável, desagradável, impossível de retomar. A mudança é urgente, sem importar a forma.

Para concluir, gostaria de deixar claro que a natureza particular dos problemas práticos tende a limitar o uso relativamente indiscriminado que se faz da expressão professor-pesquisador. É verdade que esse tipo de investigação é um monopólio dos seus próprios atores (e não só para professores, mas também para médicos,

42 Ver, por exemplo: NÚÑEZ, S. Cerrando Brechas. In: ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (comp.). *Relatos que son teorías: historias de la enseñanza de la Historia*. Montevideo: ClaeH, 2005. p. 163-173.

engenheiros etc.), mas da mesma forma é verdade que a condição problemática é ou tende a ser sempre algo circunstancial. Também é verdade que os processos de investigação prática, como já mencionamos, não podem ficar presos a um cronograma de investigação e também podem se prolongar em meses, anos ou mesmo décadas, o que, entretanto, não torna seus agentes professores-pesquisadores em tempo integral. Dificilmente alguém suportaria um nível de comoção total e permanente em sua prática de ensino e permaneceria lá apesar de tudo. Os problemas práticos convivem harmoniosamente, e felizmente, com áreas da prática docente em que a pessoa não se sente questionada por si mesmo, ou no momento não há espaço para admiti-lo.

Naturalmente, da ortodoxia acadêmica, isso pode parecer uma aberração solipsista, mas os acadêmicos também são práticos sobre suas práticas profissionais e de pesquisa e, como tal, também têm problemas práticos como esses e os resolvem de maneira similar. O que acontece é que eles pouco escrevem e falam publicamente sobre isso.

Questões de método II: procedimentos de investigação prática e critérios de validação

Uma vez definido o problema que pode dar lugar a um processo de investigação prática, vejamos algumas diretrizes dos procedimentos dos quais se serve essa investigação prática. Naturalmente que alguns livros falam de coleta de dados⁴³ (metodologia científica)

43 Ver, por exemplo: KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1998.

e outros procedimentos que na verdade são próprios da investigação acadêmica, entretanto não podem abandonar a ideia de que a investigação prática é outra versão da investigação acadêmica, mas feita pelos práticos no lugar dos acadêmicos. A investigação acadêmica procede de outra maneira, com procedimentos que lhe são próprios e apropriados.

O primeiro que haveria que estabelecer, em concordância com a natureza tanto do problema como da própria tarefa de investigação, é que não vamos aqui explicitar um método ou um procedimento regulado e normalizado para os que queiram realizar uma investigação possam vir a consultar. A investigação prática não depende nem está ligada a um ou outro método, mas à natureza de seus resultados, que são em definitivo os que a valida. Não se aplica a ela nem as classificações *quanti* ou *quali*, nem outras que são próprias da investigação acadêmica (como por exemplo modelos “participantes” e outras formas provenientes em particular da antropologia).

De que forma, então, se realiza uma investigação prática da prática do ensino? Em princípio, tudo depende do problema, no qual está naturalmente implicado o sujeito da ação que é o mesmo sujeito da investigação, assim tudo depende, no final das contas, do sujeito da ação (do ensino e da investigação, que não são ações separadas, senão a mesma). O primeiro dado é que a investigação prática da prática do ensino se faz ensinando e não sentado em um escritório durante uma licença por ano sabático. Não se pode fazer — como já mencionamos —, se abandona a docência.

Naturalmente, a investigação prática também invade os espaços que estão fora da sala de aula⁴⁴, mas ligados a ela: o espaço de análise, antes de mais nada, mas também o espaço de planejamento, de pensar a ação futura. Em algum momento, estive muito em evidência o termo “espiral reflexiva”⁴⁵ para dar conta dos processos de investigação-ação, denominação que já fundamentei porque prefiro não utilizar para denominar de investigação prática. É certo que existe um jogo constante entre pensar retrospectivamente, fazê-lo retrospectivamente e atuar, mas isso não implica de nenhuma maneira a rigidez metódica que parece dar conta a expressão “espiral reflexiva”. Deixemo-la de lado por enquanto, como outros já o fizeram⁴⁶.

44 É curioso, mas alguns autores como D. Schön, e alguns de seus seguidores como NEWMAN, J. Learning to teach by uncovering our assumptions. *Language Arts*, Illinois, v. 64, n. 7, p. 727-737, 1987; e outros tentam restringi-la na sala de aula e na prática de ensino, entendida apenas como ato presencial de ensinar durante a aula, enquanto outros autores a situam completamente fora, e esperam que, com os dados tomados da prática, logo em sua casa, o professor investigue.

45 “Na espiral reflexiva o plano é prospectivo em relação a ação e retrospectivo em relação a reflexão, sobre a qual se constrói. A ação é essencialmente arriscada, mas se guia retrospectivamente pela reflexão e prospectivamente para a ação e a reflexão futuras, que valorizarão os problemas e os efeitos da ação” (Carr; Kemmis, 1988, p. 197).

46 “While there are many action-research antecedents and models as outlined by J. Hughes (1996) I admit to resisting the application of models such as the Kemmis and McTaggart self - reflective spiral (1981) because such models didn't seem to fit what I was doing. When I tried to use the plan/ act/ observe/ reflect cycle it seemed too tidy and too limiting. For many of the situations in which I had to act I had no time to plan. The action research cycle appeared to be more like a journey to improvement than the kaleidoscope of understanding that I felt I needed. If you like, my methodology came after my practice and there is nothing wrong in that” (Holley, 1997, p. 70) “How do I as a teacher-researcher contribute

Creio que, em definitivo, a atividade mais relevante em relação ao desenvolvimento de um processo de investigação prática é a da reflexão. É, entretanto, necessário precisar a maneira em que a reflexão é entendida no marco deste capítulo, e a maneira em que outros a compreendem para evitar confusões e mal-entendidos. Há autores, como D. Schön, e muitos outros além dele, sobretudo nos âmbitos anglofalantes, que popularizaram a expressão “professores reflexivos”, implicando particularmente a capacidade de colocar em palavras suas próprias práticas de ensino. Nesse sentido, reflexão significa simplesmente pensar, racionalizar, colocar em palavras, compreender, e a expressão poderia mudar — por exemplo — para “professores pensantes”⁴⁷, sem que a ideia central seja essencialmente alterada.

A reflexão, em efeito, pode ser também considerada como uma atividade essencialmente comovedora e conversacional (a partir do prefixo “re”). O que isso quer dizer? Quer dizer que, diante de uma situação que de fato comove o sujeito como a de ter consciência perante uma situação do tipo que descrevemos como problema prático, é necessário utilizar algumas armas para tentar primeiro encará-la e depois tentar solucioná-la. Nesse sentido, a reflexão é a única que habilita — como em um espelho — a ver-se comovido, destruído, alterado, perplexo, diante de uma situação inesperada, indesejada e incômoda, e a colocá-la em palavras (seguramente nem sonoras, nem escritas, ao menos a princípio). Quando falamos com

to the development of a living educational theory through an exploration of my values in my professional practice?” (Holley, 1997, p. 70).

47 Em outros trabalhos, sugeri trocar “*reflective teachers*” por “*understanding teachers*” precisamente para evitar confusões em torno do uso do termo “reflexão”.

investigadores práticos, geralmente isso conta, como já vimos antes. Apenas pessoas com mais experiência no assunto, sempre dentro de um âmbito de muita confiança, faz a coisa aparecer no presente e não passado. De toda maneira, muitas vezes, o uso do tempo passado tem a ver com os tempos da tomada de consciência de uma situação problemática, que por sua própria natureza complexa e relativamente agressiva, demora a entrar no mundo das palavras claras e precisas. Não é o mesmo que dizer “me dói um dente”.

Por outro lado, em meio à semelhante situação, refletir é conversar⁴⁸. Conversar consigo mesmo, conversar sobre como era antes, com seus medos, seus ideais, seus fantasmas, suas ilusões, seus inegociáveis, mas também é conversar com suas autoridades,

48 “Em oposição a este contexto, um capítulo sobre a reflexão é algo subversivo. Ao menos, poder ser considerado com a afirmação do espírito da ilustração com o que o pensamento humano poderia forçar as algemas da cultura de massas e inclusive libertar-se. Um capítulo sobre a reflexão teria que contribuir com a luta histórica por explorar e transcender as contradições da ‘corrente principal’ da sociedade e a cultura. Minha tese central é que a reflexão é um ato político, que acelera o adia a realização de uma sociedade mais racional, mais justa ou mais satisfatória. Tenho sete observações que fazer sobre a reflexão, seu estudo ou desenvolvimento: 1. ‘A reflexão não é um processo psicológico puramente ‘interior’: está orientada à ação e é parte da história. 2. A reflexão não é um processo puramente individual: como a linguagem, é um processo social. 3. A reflexão está a serviço dos interesses humanos, é um processo político. 4. A ideologia dá forma à reflexão e, por sua vez, esta dá forma à ideologia. 5. A reflexão é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma como participamos na comunicação. 6. Os métodos de reflexão que não consideram estes aspectos são, no melhor dos casos, limitados e, no pior dos casos, errôneos; para melhorar a reflexão, o estudo da mesma deve explorar a dupla dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e a sociedade. 7. Um programa de investigação para a melhora da reflexão teria que realizar-se através da autorreflexão: fazer que os indivíduos concretos e os grupos se impliquem em uma crítica ideológica e na investigação-ação participativa, em colaboração e emancipadora” (Kemmis, 1999, p. 96-97).

quer dizer, seus professores, seus líderes, seus modelos, que podem ser pessoas conhecidas, autores de livros, personagens míticos, e inclusive religiosos. Refletir é, também, fantasiar, no sentido de ter fantasia, é criar mundos possíveis, imaginários, melhores, seguros, desproblematizados; é mobilizar, definitivamente, a capacidade de utopia que cada um tenha, e ultrapassá-la com as doses de realismo e pessimismo que cada um pode controlar. Visto assim, a conversação da reflexão é como um ensaio de um coro desafinado e muito mal disciplinado. Todo mundo fala ao mesmo tempo, todos querem ser ouvidos, todos querem dizer sua verdade, todos querem discutir com os outros. Nada que possa ser inconsistente com a natureza de um problema prático.

Nesse ponto, devemos necessariamente voltar à capacidade teorizada que tenha o sujeito da prática, porque disso depende em boa medida a riqueza e talvez a eficácia da reflexão. Nesse ponto, podem ser essenciais seus conhecimentos históricos, suas apostas historiográficas (assim como suas próprias repugnâncias — preconceitos — e recusas na matéria), suas percepções acerca da história, do ensino, do sistema educativo, das teorias de aprendizagem, da didática — certamente —, mas também da psicanálise, do marxismo, da fenomenologia, do cristianismo, ao mesmo tempo que suas opções sociais, políticas e ideológicas, entre muitas outras possíveis. Esses saberes formais, catalogados como temos visto em uma chave afetiva segundo a qual cada sujeito crê mais em uns que em outros (apesar de todos o saberem, possivelmente igual) são em boa medida a matéria-prima da reflexão.

Por outra parte, a vida vivida, a experiência, as representações finalizantes de que fala J. M. Barbier (2000)⁴⁹, ao mesmo tempo que os preconceitos, os medos, os fantasmas, e todo o corolário do inegociável que constitui o mais denso do identitário, fazem parte da reflexão. É precisamente dessa estranha conversação que cada um leva como pode, e sobretudo quando pode, que surgem as ideias para atuar e/ou entender a prática do ensino de outra maneira.

A diferença dos momentos de investigação acadêmica, que muitas vezes podem ser pautados em um cronograma, e até localizados fisicamente em um lugar determinado (e além do que o investigador possa terminar obcecado por seu problema e fale dele em todos os lugares e com todo mundo, e até sonhe com ele...), os tempos e os espaços da reflexão são essencialmente dispersos e descontínuos. Às vezes, são silenciosos, às vezes não, e ocorrem durante uma conversa real e sonora com outras pessoas. Às vezes, a cabeça segue andando a caminho de casa, enquanto os alunos fazem o escrito, a saída de uma aula impossível, enquanto um pensa o próximo escrito ou a próxima aula, ou o último curso. Também, é certo, muitos processos de investigação abortam porque a situação problemática desaparece por circunstâncias alheias por completo à vontade do professor que estava realizando a investigação. A instituição ou o grupo mudam, o programa ou o tema problemático deixam de estar em vigência etc.

49 “Nous faisons donc l’hypothèse que la construction du sens mobilise dans les expériences antérieures ce que nous avons appelé dans d’autres travaux des *représentations finalisantes*, c’est-à-dire des représentations de ce que par expérience le sujet considère comme souhaitable, désirable pour lui-même. Les représentations finalisantes sont le mode de présence des affects dans le champ des représentations” (Barbier, 2000, p. 70).

Finalmente, é necessário considerar a atividade da reflexão como uma ferramenta criativa, enquanto aposta na criação de situações futuras não apenas inéditas em si mesmas, senão diferentes e de signo contrário das que deram origem ao problema. Enquanto essas novas situações que serão implementadas esperançosamente por seu próprio autor aparecem ligadas aos mecanismos normais da ação de ensinar e não requerem na maioria dos casos de suportes institucionais especiais, a dimensão inovadora (para o bem ou para o mal) da investigação prática compete sempre com a enorme vantagem diante das propostas institucionais de inovação educativa que, em geral, se restringem na modificação dos programas, das cargas horárias, dos regulamentos de avaliação e passagem de curso, ou em aspectos rituais da prática do ensino (passar ou não passar lista, sentar-se em círculo, não sair para o recreio, ir à coordenação docente, preencher um tipo diferente de formulários, fazer relatórios etc.).

Como então validar os resultados de um trabalho de investigação prática da prática do ensino realizado por si mesmo? Uma vez mais, não é o mesmo validar uma investigação histórica ou sociológica que uma investigação prática, seja da prática do ensino ou da prática da investigação histórica. Em termos acadêmicos, o rigor metodológico é sempre um ponto relevante em qualquer tipo de investigação. Em nosso caso, não podemos falar de um rigor em termos de reflexão. Não teria como fazê-lo. Entretanto, e isso parece óbvio, uma investigação vale quando resolve o problema que a desencadeou. Isso, tanto para uma investigação acadêmica como para uma investigação prática. Se o problema desapareceu, não há mais o que fazer.

Em termos de uma investigação prática, o que quer dizer que o problema desapareceu? Quer dizer que se gerou uma nova maneira

de fazer as coisas, ao menos em princípio, não gera ao mesmo tempo argumentos a favor ou contrários, ou seja, que não gera a competência de teorias (quer dizer, de discursos fornecendo inteligibilidade) rivais em torno dela. O sujeito da ação tem, finalmente, a sensação de estar fazendo as coisas bem, melhor que antes. Isso não significa — é preciso esclarecê-lo — que quem quer que sejam os observadores dessa prática façam acordo com ela ou a considerem correta, valiosa, boa e não possam por tanto dialogar criticamente com seu autor, tão somente pelo fato de que esse argumento é o resultado de um longo e penoso processo de investigação prática que te consumiu vários anos de trabalho.

Chegando a esse ponto, é necessário, uma vez mais, precisar bem as coisas e, sobretudo, evocar alguns fantasmas. Muita gente se escandaliza quando se propõe que os professores sejam os autores das teorias que guiam sua prática (teorias que, ao mesmo tempo, foram geradas por essa prática) porque pensam sobretudo nos maus professores, nos que nunca preparam as aulas, que faltam mais que comparecem, e que ao final aprovam todo mundo para não ter que dar provas, sem contar que jamais vão a cursos de atualização, nem compram ou leem livros, nem se interessam por nenhum problema do ensino que não seja o salário.

Não há como não pensar que essa prática, como qualquer outra, é inteligível de alguma maneira para seu autor-agente-ator. Publicamente parece indefensável, privadamente, deve ter suas razões, mas sobretudo as coisas, sua questionabilidade em público, não a faz atórica. Da mesma maneira, acontece em torno à questão da validação dos resultados da investigação prática do ensino. A invisibilidade dos processos de investigação prática tende, em princípio, a deslegitimá-los. A intimidade da reflexão, e a dimensão estritamente pessoal do

jogo problema-solução no âmbito de uma prática comovida, tende com mais razão a desacreditar descobertas de investigação que — como o das teorias da prática — parecem jogar sempre no campo do vale-tudo. Para muitos, é verdadeiramente difícil, e mais se tratando de processos de investigação, situar-se no plano da compreensão de como as coisas sucedem, e não de como deveriam suceder, ou ainda da forma ideal em que a investigação prática deveria desenvolver-se. Este capítulo não trata disso, mas de colocar em palavras coisas que acontecem, trata de dizer de alguma maneira como é a prática da investigação prática da prática do ensino, e o faz, mais que nada, para que os professores possam — se é o caso — entender coisas que fazem ou enfrentar com mais coragem situações que os aflijam.

Por essa razão, entender que a validação dos resultados de um processo de investigação prática depende da percepção do sujeito da investigação (que é por sua vez o objeto da mesma, se nos movemos em parâmetros acadêmicos) é coerente com a própria definição do problema prático, que, como vimos, é antes de mais nada uma percepção do sujeito da ação de ensinar. Não poderíamos pretender uma validação objetiva de um problema que definitivamente não o é. De toda forma, o próprio processo de investigação faz, na maioria dos casos, que quem o realizou tenha diante da sua ação uma capacidade argumentativa mais desenvolvida que, entretanto, não exclui, se for o caso, a reedição da experiência problemática. Falo por experiência.

Antes de fechar esta parte do capítulo, gostaria, rapidamente, de dar uma olhada no que foi nele abordado. Temos partido da ideia de que a prática do ensino (como todas as práticas, em realidade) está ontologicamente envolvida com uma dimensão de correlato verbal que ao mesmo tempo a guia para atuar, a diz para ser pensada, o que o permite por sua vez ser inteligível não apenas ao ser pensada para

ser, senão também tanto enquanto acontece como depois, quando desde a reconstrução discursiva torna-se memória, análises e teoria.

Posteriormente, vimos que, em alguns casos, a questão da colocação em palavras da ação não é simplesmente um correlato verbal mecânico que vem pelo mesmo fato do atuar e do pensar do sujeito da ação. Muitas vezes, a colocação em palavras se desdobra em um discurso ritual e público, submisso a uma cultura hegemônica que nem sempre é a provedora das melhores palavras ou dos melhores conceitos para encarregar-se da nomeação da ação de ensinar. Essas teorias professadas, como as chama Schön e Argyris (2013), muitas vezes emudecem a outro nível possível de nomeação que não acaba sendo público, mas que sim é o que se torna em ação atuada pelo sujeito da ação colocada em palavras. Nesse primeiro nível de desacordo, de conflito entre dois *status* teóricos (se é que as teorias professadas podem finalmente ser consideradas propriamente teorias), agregamos outro: o dos *corpora* teóricos realmente rivais no momento de colocar em palavras, e sobretudo valorizar, aceitar, defender uma ação atuada ou planejada por um professor. É precisamente desse conflito que derivamos a noção de problema prático, estabelecendo por uma parte, que está em sua natureza o fato de ser percebido, antes de ser público ou logicamente demonstrado.

Tanto no caso da produção de teorias como na formulação de problemas, tratamos em todo momento de fazer um contraponto entre as significações desses termos no interior do âmbito acadêmico e do âmbito prático, dado que entre eles há diferenças notáveis. Tratamos, também, em todo o momento, de que essas diferenças não acabem fazendo uma análise inválida de nenhuma delas desde o campo das outras.

Depois, chegado o momento da investigação prática, estabelecemos a reflexão como ferramenta metodológica por excelência dos processos de investigação prática. Se o problema prático é antes de mais nada uma comoção pessoal, na medida em que coloca em questão ao mesmo tempo a prática e o sujeito da prática que se vê identificado com e refletido nela, então as formas de confrontar, atacar, tentar resolver esse problema têm de ser consistentes com ele. Nesse sentido, uma atividade com a reflexão, entendida como atividade essencialmente comovedora e conversacional (e não somente como um pensamento mais agudo, ou simplesmente como tentar compreender), apareceu como a maneira mais apropriada de lidar com um conflito interior como é o problema prático.

Finalmente, na hora de validar as descobertas da investigação, consideramos que, se o problema prático é em definitivo uma percepção pessoal de signo negativo para o sujeito, a colocação em prática de um novo tipo de ação inédita, criada a partir do processo conversacional e especulativo da reflexão, seguramente de signo positivo (ainda que não seja provisoriamente), é o que acaba validando os resultados desse processo de investigação.

É então, desde esse ponto, que abordaremos as implicações pessoais, profissionais e, em definitivo, políticas de colocar em prática processos de investigação prática no âmbito do ensino, esses que não por invisíveis aos olhos de muitos deixam de existir e incidir nos destinos dos sistemas educativos, às vezes, com mais força que os processos institucionais, administrativos e politicamente planejados e implementados, às vezes, às custas de grandes esforços e grandes somas de dinheiro.

A investigação prática, uma questão política

O último ponto deste capítulo tratará sobre a implicação essencial existente entre os processos de ação, os de formação (pessoal/profissional) e os de investigação prática da prática do ensino. Ainda que trate de considerar a natureza política desse conjunto de implicações, também argumentarei a favor desse aspecto.

Embora, anteriormente, já tenha me referido às posições de autores que indicam a formação de teorias que sejam ao mesmo tempo teorias da ação e da identidade, da subjetividade ou da formação, creio ser necessário nesse ponto aprofundar um pouco mais sobre essa questão. Em primeiro lugar, importa-me resgatar a ideia de Gilles Ferry (1990)⁵⁰, para quem a formação é em essência uma ação do sujeito sobre si mesmo⁵¹. Essa ideia poderia reforçar-se desde muitos outros trabalhos, como os de J. M. Barbier (2000) e os de Ricoeur (1986) já mencionados. Somos o que fazemos, e fazemos o que somos. Muitas teorias (e também muitas implementações institucionais bem arraigadas) terminam confundindo os alcances da aprendizagem com os da formação, e então dão quase como garantido que o que um sujeito sabe é o que fará em consequência. Com segurança, essa tem sido historicamente a razão de ser da existência de muitas disciplinas internas das instituições de formação profissional de docentes. Naturalmente que o que sabemos (e saber é um terreno pouco plano e homogêneo) é parte do que somos, desde

50 “Formar-se não pode ser mais que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se oferecem, ou que alguém próprio o procure” (Ferry, 1990, p. 43).

51 E não estou esquecendo das mediações da formação, apenas não as estou enfatizando nesse momento.

onde ninguém poderia negar a importância do saber aprendido no exercício de uma profissão como o ensino de, ou da medicina, ou da engenharia.

Uma formação profissional, contudo, é muito mais que um conjunto de saberes formais e acadêmicos, condição necessária, mas não suficiente. O problema dos profissionais não é tanto o que sabem (sim, pode ser o que ignoram) senão o que fazem com o que sabem. O exercício da profissão é, finalmente, o saber/os saberes transformado/os em fazer. Entre os professores, está claro que muitos podem admitir uma brecha importante, por várias razões, entre o que sabem e o que elegem/decidem ensinar, que vai desde razões como “os estudantes não o necessitam”, “não o merecem”, até outras como “que não estão em condições de aprendê-lo”. Está aqui, então, a marca identitária, quase delatora (confessatória) de que o que se faz é o que se é. Também é certo que a ação de ensinar, como muitas outras, não é uma ação solitária, e que precisamente se define como uma ação interpessoal, na qual a afetividade e o exercício do poder não são componentes menores. Por isso, para entender a prática do ensino, não basta entender o sujeito da ação de ensinar, senão essa ação que sempre acontece em um cenário interpessoal que inclui — e se não, não existe — a alguns alunos aos quais em boa medida está destinada. É aí mesmo que o saber se transforma em fazer e constitui parte essencial dele, ao mesmo tempo em que o fazer e o saber conformam e expressam ao mesmo tempo uma dimensão identitária do sujeito da ação.

Contudo, se é assim, o que implica mudar a prática de um sujeito da ação? Teria que implicar que o sujeito também muda, no ritmo da mudança de sua prática. De fato, então nos vemos obrigados a aceitar que, se a ação é por definição um caminho da formação, os

processos de investigação prática que terminam com uma mudança da prática o são também, e — se assim quisermos — mais sofisticados e complexos. Chegando a esse ponto, suponho que deve haver dois tipos de leitores: alguns que pensam em como fomentá-los, como incentivá-los, como criar espaços no quais podem desenvolver mais espontaneamente esses processos de investigação prática da prática do ensino, e outros que pensam em como controlá-los, como regulamentá-los, como fazê-los necessariamente visíveis, e porque não, como evitá-los, como combater seus efeitos em nome de que — como se diz comumente — onde manda o capitão, não manda o marinheiro.

Essa ideia nos situa, de forma bem realista, no plano do exercício do poder. Está claro, em princípio, que, além dos planos e programas, inspeções e controles, a ação dos docentes depende antes de nada das pessoas que são, e isso inclui não apenas seus saberes, mas sua imagem de si, dos outros, do mundo e muitas outras coisas mais, porque sua ação se define por atuar sempre em um cenário povoado de outros de todo tipo. Entre os rituais controláveis/observáveis e as consciências dos sujeitos que os realizam, sempre há — agora sim — um hiato incômodo não apenas de ser pensado, mas também de ser colocado em palavras, ainda mais se forem públicas, escritas, dentre outros. A pessoa que é cada docente é também o testemunho de sua vida vivida, como biografia, como projeto e como utopia, se eles a tem. Por mais que se queira, isso não é homogêneo e não é justo escrever no papel “perfil do egressado” para resolver o problema.

O perfil de egresso é algo que se relaciona, antes de mais nada, com o sujeito egressante do que seja⁵².

O problema é que a quantidade incontrolável de exercício de poder que implica por si só essa ação leva à possibilidade de realizar um processo de investigação prática que agrega outro componente: o poder de mudar-se (que não é nem o poder de mudar a si, nem o de mudar os outros) de forma, além dos marcos institucionais previstos para tais efeitos. Por isso, a investigação prática da prática do ensino é em definitivo uma questão política.

Com o que representa de solidez na formação profissional, teria que envolver de ofício uma marca sobre qualificação em qualquer instância de valorização da atuação de um docente. No momento, simplesmente impensável. O peso da academia é ainda muito forte em matéria meritocrática, de maneira que o que não está escrito e certificado não apenas não é visível, como não existe. Como provar o percurso de uma investigação prática? Como credenciá-lo? Parece difícil, mas não é impossível. Estamos trabalhando para que, um dia, não o seja.

52 É assim como a noção de formação foi carregada de tantos equívocos e aparece de tal maneira pervertida pela utilização que se faz dela, desde a extensão da formação permanente, convertida em uma vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças, que, por isso, Enriquez propõe “abandonar definitivamente o termo formação”. Essa incitação a radicalizar a reflexão crítica sobre a formação evidentemente não pode fazer desaparecer nem o mito da formação, nem as instituições de formação, nem os processos formativos que são parte do nosso universo econômico, social e cultural. Mas ela obriga a reinvestir na formação tudo o que sua implementação tende a retirar-lhe: a efervescência do imaginário, a abertura ao inesperado, a satisfação da aventura (Ferry, 1990, p. 52).

Antes de terminar este capítulo, quero assinalar, mais uma vez, a distância entre o que expus aqui e outro tipo de trabalhos e de atividades. É claro que alguém pode ter lido até aqui e não notar a diferença entre essa divagação e outras, pode ter lido em outros lugares, falando que os docentes são, fazem, devem fazer etc. Dentre os quais eu também já li muitos. Entretanto, há um detalhe que faz a diferença: de tudo que falei, o fiz por experiência pessoal. Posso falar dos problemas da investigação prática porque os conheço por dentro (de vivê-los e de acompanhá-los com outros), e também porque, de uma maneira ou de outra, aprendi a lidar com eles ou pude ver como outros o fazem. É certo que este capítulo não fala dos meus problemas, nem das minhas investigações práticas, mas se situa em um plano que poderíamos chamar de trabalho especulativo no qual tento produzir palavras e textos em torno dos distintos componentes e instâncias relativos à investigação prática porque me parece que é definitivamente uma disciplina pendente, tanto para os docentes como para parte da academia que elegeram dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos educativos, seja o ensino ou a formação de professores. Com toda certeza, não é lendo este capítulo que alguém pode lidar com seus problemas práticos, mas sua publicidade poderia talvez ter um sentido positivo se ao menos contribuísse para seu reconhecimento ou para sua aceitação como tal.

Por outro lado, creio que a academia avançou muito, em muitos campos, cujas contribuições são fundamentais para a compreensão de situações práticas complexas e adversas em muitos sentidos, mas não o suficiente para deixar de colocar a voz dos professores no mesmo *status* de qualquer outro objeto de estudo. Definitivamente, seguem sendo subalternos e não parece sequer possível pensar que tenham voz para dizer algo que a academia não tenha ainda

legitimado. Não é que estejam esperando por sua legitimação para fazer algo de que não necessita, senão antes o contrário: estou explicitando o “segredo das catacumbas” porque acredito que isso coloca o olhar da academia em um lugar em que nunca lhe foi permitiu entrar. O problema, naturalmente, é que, de alguma maneira, isso teria que estar anunciando a validade de muitos materiais, projetos de investigação, aparatos teóricos etc. que povoaram o cenário descrito no começo do capítulo, e o mesmo gesto teria que abrir uma espécie de nova aliança (talvez um *new deal*) por meio do qual a produção de ferramentas teóricas disponíveis para o efeito de compreender mais profundamente as 1.001 vicissitudes da tarefa de ensinar um conhecimento a outros, teria que prover-se de um novo sentido para sua fabricação, difusão e relacionamento com seus inevitáveis “objetos de estudo”.

Na verdade, levo muitos anos procurando construir essa ponte entre a didática (enquanto teoria da prática do ensino produzida pelo seu próprio ator) por um lado, e os mundos da academia por outro. É certo que é um processo que implica uma abertura intelectual para a qual nenhum projeto de graduação, ou inclusive de pós-graduação que eu tenha cursado, me havia preparado. Possivelmente, constitua a marca mais visível de processos de reflexão complexos e extensos/dispersos no tempo e no espaço ligada a processos de investigação prática, primeiro no campo do ensino de história e logo no da formação de professores de história. Essa ponte implica também a inauguração de uma refundação da didática, não apenas do que se pode dizer dela, mas o que se pode fazer com ela. O trabalho com a didática assim entendida é, talvez, um trabalho radicalmente distinto ao do ensino, tratando-se justamente de uma teoria da prática do ensino. Não é que seja um trabalho em si mesmo horizontal, o que, às vezes

é, mas também é um trabalho de acompanhamento, não do ensino no sentido em que pensamos habitualmente ensinar. E não por isso é um trabalho, digamos, informal como muitos tendem a pensar quando se aborda esse tema.

Professores que são teóricos de suas próprias práticas, para o qual administram singular e ineditamente seus saberes formais e suas experiências de vida, investigações práticas da prática do ensino que acontecem invisivelmente aos olhos de muitos e que derivam da mudança da prática do ensino e no advento de uma nova forma para seu ator/agente, assuntos cruciais que muitos autores de livros ou de projetos educativos ou de formação docente passaram por cima ou não quiseram sequer pensar que existiam. Talvez seja tempo de atender mais a esses assuntos, e então perceber que os acompanhamentos institucionais da formação (Ferry (1990) os chamaria possivelmente mediação da formação) teriam que sofrer algumas modificações no plano de estudos, nos modos de avaliação e talvez em alguma outra coisa mais.

Proposta definitivamente inocente. Não se trata de pintar as paredes de outra cor. O problema é com o poder e com os espaços públicos em termos de decisões institucionais socialmente hierarquizadas que isso implica. Ter poder na sala de aula é uma coisa, ou ter o poder de formar-se. O que, se não é muito visível e não tenha o reconhecimento da palavra pública, vale pouco, ainda que não possa ser exercido. Esperar que quem tenha trabalho, prestígio e poder por ostentar as capacidades de dizer “eu sei o que os professores são, fazem, sentem, e posso propor um plano para que sejam melhores, ou façam as coisas de outra maneira” contribua com a recriação de um cenário no qual a produção de ferramentas de análise seja um insumo mais vital, assim como mais diverso e

complexo é o contexto da ação de ensinar institucionalmente, não passa por nenhum caminho argumentativo que convença de que as coisas tenham que ser de outra maneira. Poderia não ser assim.

Finalmente, a investigação prática da prática do ensino (como a prática do ensino em si mesma, porque a investigação prática e a prática do ensino se sustentam, no final das contas, na mesma atividade), presa no corpo de cada docente individualmente considerado, é um assunto que implica o exercício do poder em um cenário público: o da sala de aula. O irônico é que esse poder é exercido por aqueles que todo mundo considera como subalternos: funcionários (públicos e privados), mal pagos, sob as ordens de todo mundo (menos de seus alunos, a quem mandam todo o tempo que podem), e, no entanto, responsáveis pelos processos de ensino, de sua própria formação profissional, e, eventualmente, de algumas das mudanças no ensino e da formação cuja decisão está em suas mãos. Ninguém conta com isso, às vezes nem os próprios professores, mas talvez pudessem.

Referências

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Londres: Addison-Wesley, 1978.
- BARBIER, J.-M. Analyse des pratiques: questions conceptuelles. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (coord.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 35-58.
- BARBIER, J.-M. *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF, 1991. (Collection Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. De quelques liens entre action, affects et transformations de soi. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Action, affects et transformations de soi*. Paris: PUF, 1998.

- BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. La singularité des actions: quelques outils d'analyse. In: BARBIER, J.-M. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 2000. p. 13-52.
- BARBIER, J.-M. Rapport établi, sens construit, signification donnée. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000. p. 61-86.
- BARTHES, R. *Le bruissement de la langue: essais critiques IV*. Paris: Seuil, 1984.
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (ed.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BEILLEROT, J. Savoirs et plaisirs. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 303-317. (Collection Savoir et formation).
- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, 2001.
- BOUTINET, J.-P. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1990.
- BOUTINET, J.-P. Science du sujet, science de la singularité: à propos de quelques équivoques à lever. *Recherches & éducations*, Paris, n. 8, 2004.
- CARR, D. *Time, narrative and history*. Indianapolis: Indiana University Press, 1986.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Maestros, investigadores e curriculum. In: CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998. p. 25-66.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca, 1988.
- CERTEAU, M. de. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CHARLOT, B. *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce, 2006.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 1993.

- FENSTERMACHER, G.; SOLTIS, J. *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu: Buenos Aires, 1999.
- FERRY, G. *El trayecto de formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.
- GARCÍA, C. M. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac, 1987.
- HOLLEY, E. *How do i as a teacher-researcher contribute to the development of a living educational theory through an exploration of my values in my professional practice?* 1997. Thesis (Master of Philosophy) - University of Bath, Bath, 1997. Disponível em: <https://www.actionresearch.net/living/erica.shtml>. Acesso em: 7 out. 2015.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1998.
- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: ANGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 95-118.
- LATOURETTE, B. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 131-146. (Collection Education et formation).
- POZO, J. I. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza: Madrid, 1996.
- POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3. ed. Madrid: Morata, 1994.
- RICŒUR, P. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*, II. Paris: Seuil, 1986.
- RICŒUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- RICŒUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- RICŒUR, P. *Temps et récit: L'intrigue dans le récit historique*. Paris: Seuil, 1983. t. 1.
- RICŒUR, P.; TIFFENAU, D. (ed.). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS, 1977.
- SACRISTÁN, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1988.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SMITH, M. K. Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. *Infed.org: education, community-building and change*, [s. l.], 2013. Disponível em: www.infed.org/thinkers/argyris.htm. Acesso em: 20 dez. 2015

SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbius Tertius*, Plata, ano 3, n. 6, p. 175-235, 1998. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf. Acesso em: 13 ago. 2014

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987. Selección de textos por J. Ruddock y D. Hopkins.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. 3. ed. Morata: Madrid, 1991.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (comp.). *Yo enseño Historia, y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo: Claeh, 2006.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (comp.). *Relatos que son teorías: historias de la enseñanza de la Historia*. Montevideo: Claeh, 2005.

Questões sobre investigação prática no cotidiano docente

Leandro Fonseca

Maritsa Gonçalves Rieth

Ter contato com um texto de Ana Zavala é sempre um convite para o professor realizar uma viagem para dentro de sua própria identidade como profissional da educação. Somos levados a refletir sobre tudo aquilo que diz respeito à nossa prática. Pensemos em tudo aquilo que nos leva a certas atitudes e discursos, ou que nos leva a preferir abordar temáticas relacionadas ao processo de abolição da escravidão em vez da Independência do Brasil. Nos caminhos dessa viagem, Zavala convida-nos a assumir uma posição de teorizadores da nossa própria prática de ensino. Com isso, a autora pretende que pensemos mais a respeito das teorias que formulamos, muitas vezes inconscientemente, ao longo de nossas práticas docentes para que possamos compreendê-las a partir de uma perspectiva de quem é participante ativo do ambiente da sala de aula.

O texto a seguir é extremamente didático. Nele Zavala se propõe a detalhar alguns aspectos da investigação prática da prática de ensino, porém sem deixar de avançar em outras questões referentes

a essa linha de investigação. A pesquisadora não mede esforços para tornar mais claro aquilo que não é o mais comum entre a maioria dos docentes, o ato de teorizar a sua prática profissional. Também é importante destacar que esse é um processo reflexivo que ocorre com o auxílio de determinadas ferramentas de análise escolhidas pelo próprio agente teorizante, o professor, de acordo com suas preferências, tanto filosóficas como sociológicas ou psicológicas. Esse não é, contudo, um caminho natural para a maioria dos professores, pois muitos de nós não fomos estimulados nem mesmo apresentados a essa possibilidade durante nossa formação acadêmica. Nesse sentido, faz-se legítima a vontade de Zavala em nos orientar para essa inovadora maneira de compreender o que fazemos, ou seja, de nos entendermos como sujeitos teorizadores, uma vez que ela nos leva a compreender que a prática de ensino nada mais é do que uma relação entre os saberes dos professores e os saberes científicos. Em outras palavras, uma relação dos nossos saberes com os saberes de outras áreas em meio a um conjunto de experiências sempre inéditas, ocorridas dentro do espaço da sala de aula.

Ao longo da trajetória dessa viagem, ao compreendermos a reflexão da prática de ensino como uma possibilidade, revelamos a existência de um sujeito que, como docente, é inquieto. Romantizando um pouco mais a nossa profissão, podemos dizer que aquele professor ou aquela professora, teorizadores de sua prática, é também aquele que, de alguma forma, não está satisfeito e acomodado com a sua atuação, ou seja, sua própria prática. Ainda que planejemos e desenvolvamos aulas, que julgamos de qualidade — e não há dúvidas de que os professores fazem aquilo que acreditam tornar seus alunos pessoas melhores —, há sempre algo que nos incomoda e nem sempre é percebido como uma possibilidade para

reflexão sobre a prática. Zavala alerta que essa é uma das principais diferenças entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa prática, pois, quando finalmente encontramos um problema de pesquisa na área acadêmica, ficamos satisfeitos. Na pesquisa prática, contudo, o problema já nasce como parte de uma insatisfação que tem origem em nós mesmos. Ser um docente inquieto com a sua prática é também buscar uma emancipação como sujeito teorizador. Há tempos, a autora expõe e contesta as constantes hierarquizações ocorridas no mundo acadêmico, que delegam aos docentes o papel de meros transmissores de conhecimentos produzidos nos campos acadêmicos. Nesse sentido, essa poderosa linha de pesquisa pode ser entendida como uma outra possibilidade de compreensão de nós mesmos: como docentes, como sujeitos teorizadores e como produtores de conhecimentos científicos.

O que investiga uma investigação prática da prática de ensino?

Apontamentos sobre objetos de investigação invisíveis¹

Ana Zavala²

Introdução: sobre os outros teóricos e investigadores da prática de ensino

Há alguns anos, publiquei um artigo no qual propunha, de forma bastante geral e abstrata — além disso, em alguns momentos, obscura para muitos leitores —, os esboços gerais de uma investigação prática da prática de ensino³. Ainda que essa nova escrita pretenda

-
- 1 Texto traduzido pelo professor Leandro Fonseca e pela professora Maritsa Rieth, como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020/2021.
 - 2 Agradeço às professoras Marcia González e Marina Devoto pelas valiosas contribuições que fizeram ao rascunho deste capítulo.
 - 3 Já abordei esse tópico antes em diferentes níveis de profundidade. Veja por exemplo: Zavala (2005). Enseñamos, narramos, teorizamos, em ZAVALA, A. Introducción. In: ZAVALA, A.; SCOTTI, M. (coord.). *Relatos que son... teorías: historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo: ClaeH, 2016. p. 11-36; ZAVALA, A. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 181-203, 2019; ZAVALA, A. *Enseñar Historia: elementos para una teoría*

sanar algumas das dúvidas da escrita/produção anterior, minha intenção é, fundamentalmente, avançar na temática, aprofundando, em particular, aquilo que se investiga nesses tipos de investigações. No artigo anterior, isso foi preterido diante de assuntos — que pareciam mais urgentes — que diziam respeito a como se investiga praticamente uma prática. Agora, trata-se de focar o objeto de investigação sem perder de vista que é uma denominação proveniente de outros tipos de investigações. Sabemos que não necessariamente é a mais adequada, sobretudo porque é realmente difícil separar o sujeito do objeto no campo de uma investigação prática (por exemplo, na prática de ensino de história).

Para podermos adentrar com certa propriedade no campo da investigação prática da prática de ensino, que naturalmente não é o da investigação acadêmica ou universitária (como poderia ser a história, a sociologia e, também, a psicologia clínica), parece-me apropriado fazer uma breve retomada de alguns assuntos básicos relativos à teorização prática. Há quase meio século, tornou-se evidente que a prática de ensino tinha uma relação muito particular com os saberes dos professores. Ainda mais inquietante foi dar-se conta de que os seus saberes se relacionavam de um modo muito particular com aqueles que haviam sido produzidos (por outros), tendo em vista melhorar, modificar ou simplesmente guiar as práticas de ensino. Com enorme esforço alguns começaram a falar sobre o pensamento do professor (Clark, 1988; Clark; Peterson, 1986; Tochon, 2000) ou de crenças/convicções (Calderhead, 1996; Hofer; Pintrich, 1997; Kane; Sandretto; Heath, 2002; Pajares, 1992). Para

práctica de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo: Banda Oriental, 2019.

outros, trata-se de *teorías en acto* (Argyris; Schön, 1974; Schön, 1984, 1992), por vezes implícitas (Clark, 1988; Shulman, 1987; Whitehead; Lomax, 1987). Existem também autores que falam de teorias práticas (Ferry, 1983, 1990), sempre tomando distância entre o que consideram como as “verdadeiras” teorias e estas que, para eles, foram produzidas de forma espontânea, inconsciente ou irracional pelos professores. Para eles, essas últimas competem com as primeiras porque têm potência para guiar efetivamente as práticas de ensino, ainda que não sejam necessariamente visíveis nas explicações que merecem seu trabalho profissional em entrevistas ou questionários. Não devemos nos esquecer de que não há uma única, mas incontáveis teorias práticas da prática de ensino. Tantas ou mais do que os teóricos que as produziram, que são — inevitavelmente — os próprios docentes singularmente considerados. Para tanto, não há como falar na teoria prática da prática de ensino de algo, e ainda menos ao se pensar no ensino em geral, ou seja, de todos os professores ensinando todos os conteúdos de ensino.

Por outro lado, as teorias práticas são — como qualquer teoria — atos discursivos que tentam dar conta da racionalidade daquilo que se referem. Uma e outras dependem, sem dúvida, da disponibilidade de umas certas ferramentas de análise. Dependem também do manejo da linguagem que põe em palavras todo o processo, já que é facilmente a linguagem que os permite existir e ser dadas a conhecer. As teorias práticas da prática de ensino não sobreviveriam sem haver recursos da hermenêutica, as teorias da ação, a semiótica, a sociologia clínica, a psicanálise, entre outros campos do saber que não são o ensinado na aula teorizada pelo seu autor/ agente/ator. Entretanto, está claro que, se não pusermos os olhos nos saberes mobilizados nessa prática de ensino para que seja o que é

— por exemplo, uma aula de história — não há forma de teorizá-la nem de dentro nem de fora. O que se pretende é descrever, narrar, analisar ou teorizar o que se sucedeu durante uma aula de história. Não parece razoável prescindir precisamente do que foi ensinado.

As teorias práticas da prática de ensino de história tampouco existiriam se não houvesse o recurso da historiografia e da filosofia da história, convertidas elas mesmas em ferramentas de análises de uma aula, uma proposta de atividade ou um curso inteiro. Dessa maneira, e digo muito rapidamente, na teorização prática se entrelaçam os elementos estritamente interpretativos a respeito da historiografia que passa em uma aula com os afetivos que dão conta do relacionamento desse saber que o professor ostenta, assim como os outros relativos aos seus motivos, intenções, carga experiencial e biográfica etc.

As teorias práticas — e as outras — são fruto de algum tipo de prática teórica (Latour, 1996; Kristeva, 1969, 1981) sobre a qual estão a sua elaboração/formulação. Naturalmente que não é o mesmo teorizar o funcionamento do universo ou a evolução das espécies em uma das minhas aulas ou de meus cursos. Tampouco é o mesmo que eu teorize a prática sobre minha aula de ontem que outro fez — mas não praticamente — tendo-a observado e talvez dialogado extensamente comigo acerca de minhas intenções, desejos ou propósitos a fazer o que fiz. Sabemos que, para ir ao fundo da questão em relação às teorias práticas da prática de ensino (e seguramente de outras práticas), deve-se buscar as formas em que podemos entender os modos em que a ação de um sujeito se relaciona com suas formas de pensá-la e de pô-la em palavras, não necessariamente públicas ou compartilhadas com os outros (e muito menos escritas). A ideia de que, para existir uma teoria prática da prática de ensino, ou um

problema prático ou uma investigação prática, é preciso comunicar sua existência aos outros, quando sabemos que, para existir, não necessitam ser comunicados. É por essa razão que é preciso insistir que o importante é saber que essas teorias, problemas e processos de investigação prática existem, independentemente de que outros tenham ou não notícia de sua existência.

Sabemos também que as teorias práticas não são do mesmo tipo das teorias acadêmicas a respeito da prática, mas feitas pelos professores em vez de outros tipos de investigadores. Não poderiam nunca ser, contando que não se ocupem de uma situação singular por definição, sendo que não têm nenhuma possibilidade de transcender a prática do sujeito teorizante para se estabelecer em um ou todos seus colegas. É esse maravilhoso jogo, entre o que um faz, fez ou pensa em fazer e os modos que compreende e compreende a si no caso, que estabelece as teorias práticas em um lugar muito especial, sobretudo para quem tenta ver desde uma ótica na qual a teoria e a prática são opostas complementares. Não se trata de teorizar durante a prática, porque dar uma aula e teorizá-la são ações diferentes, apesar de impensáveis separadamente. E me adianto a dizer que teorizar uma aula é uma prática, tem que existir um modo de teorizar praticamente a prática da teorização prática, e a isso estará dedicada a primeira parte deste capítulo.

Finalmente, recordemos que muitas teorias acadêmicas sobre o funcionamento do mundo não necessariamente são estáveis e permanecem idênticas ao longo do tempo. Teorias de uma ação diversa, em mudança, expressam o melhor possível a racionalidade de — é dizer, o sentido construído para — uma situação a partir de um ponto de vista condicionado, tanto pelo próprio momento do seu acontecimento como pela disponibilidade/capacidade de mobilização *ad hoc*

de ferramentas de análises. O que ocorre algumas vezes é que temos a capacidade de produzir das teorias práticas — de rivais, contraditórias — para uma mesma seção da nossa atuação profissional. Isso quer dizer que podemos perceber que uma proposta de ensino é racional, sustentável e apropriada para a situação, mas também podemos — olhando as coisas de outra maneira — nos referir a ela em termos menos amigáveis, implicando a necessidade de trocar ou de abandonar certos modos de fazer. Será precisamente a natureza do problema prático que nos permitirá mergulhar na questão do que é que investiga uma investigação prática da prática de ensino para “resolver” esse problema. Precisamente disso que se trata este capítulo.

Como em qualquer processo de investigação, é impossível iniciá-lo sem a existência de um problema de investigação, salvo nas investigações práticas que tratam de fazer e/ou entender as coisas que um faz de outra maneira e não de apontar a criação de um novo saber a respeito de um objeto que havia se mostrado nebuloso até o momento. Recordemos que, no mundo das práticas, as teorias não são o fruto de processos de investigação, mas que são as que — em certas condições — permitem desencadear um processo de investigação prática. Naturalmente, a nova forma de fazer ou de entender o que se faz — fruto do processo de investigação prática — implica, por conta própria, uma reconfiguração no plano das teorias práticas do sujeito professor-investigador prático que não deixa de afetar o sujeito da ação, ao menos no que se refere à sua identidade profissional. As implicações sobre o próprio sujeito da ação, que supõe levar adiante um processo de investigação prática da sua própria prática de ensino, constarão na segunda parte deste capítulo.

Uma teorização prática “de segundo grau”

Antes que se possa afirmar que a ideia de “ter problemas” na prática de ensino pode referir a fenômenos de ordens distintas, nem sempre relacionados com a teorização prática ou com os processos e investigação prática a que podem dar lugar, há pessoas que, às vezes, não podem controlar o clima da aula com certos grupos, ou que sentem que não podem explicar com clareza certos temas, ou que, pontualmente, não saibam enfrentar uma situação que as deixaram desestabilizadas. Todos nós certamente já ouvimos expressões do tipo “eu sempre tenho problemas com...” sem que isso implique necessariamente num processo de busca para um “já não tenho mais problemas com...”. A natureza dos problemas práticos não trata de situações como essas.

Tampouco remetem, como sugerem, por exemplo, Carr e Kemmis (1988, p. 123-125), a um desencontro entre o que um quer fazer (que tomaria o lugar da teoria) e o que efetivamente faz (que nessa forma de ver as coisas equivaleria à prática). Para eles, os problemas da prática “suscitam quando há alguma discrepância entre uma prática educativa e as experiências em virtude das quais a dita prática iniciou”, para logo concluir que “um problema educacional significa um hiato entre a teoria do praticante e sua prática”. Ninguém ignora que é possível que — por uma infinidade de razões — as coisas não saiam como se havia planejado, mas não por isso essa situação há de configurar necessariamente um problema prático, mesmo que aconteça no âmbito da prática do ensino de um sujeito singular.

A primeira coisa que temos de levar em conta para focarmos na questão do problema prático é que os suportes teóricos da prática de ensino de um sujeito singular são enormemente diversos e que se encaixam — sempre *ad hoc* — como o fariam as peças de um

caleidoscópio. Na realidade, é bastante ingênuo pensar que um sujeito que ensina história ao longo de 30 ou 40 anos, abordando diversas temáticas, em cursos, grupos e contextos institucionais igualmente diversos, poderia ter uma teoria que envolve, de forma homogênea e estável, todos os aspectos de sua prática de ensino. Todos temos descoberto em algum momento que, nesse período, somos inovadores, atualizados e comprometidos com certas temáticas, e não somos em outras que possivelmente integram o mesmo programa. O que antes nos agradava muito, nos interessava etc., agora não faz mais parte das prioridades nos exercícios e nas propostas de avaliação, para finalmente desaparecer por completo do curso. Da mesma maneira, temáticas de enfoques invisíveis em uma época têm adquirido relevância no presente e não necessariamente porque o programa oficial havia sido reformulado. É esse um terreno fértil para a teorização prática sobre um modo de fazer (que pode ser ensinar a pré-história, nas manhãs, a crianças de 12 anos, ou os populismos latino-americanos em um grupo noturno com adultos) no qual, às vezes, podemos nos encontrar escrevendo com a mão e apagando com o cotovelo. Está claro que, se a prática de ensino de um sujeito estivesse cristalizada de uma vez e para sempre em seu primeiro ano de exercício profissional, possivelmente não poderíamos falar de teorias práticas e muito menos de problemas práticos. Sem problemas práticos, não teria, obviamente, sentido em falar de investigação prática no contexto dessa prática do ensino.

Os problemas práticos a que me refiro tem a ver com o próprio desenvolver das situações de ensino em um curso singular de ação profissional de alguém (Quéré, 2000; Suchman, 1987; Theureau, 2004). Eles não aparecem do nada, nem por passe de mágica. É necessariamente a dinâmica de uma situação que permite que um sujeito,

que não está louco e nem mal da cabeça, possa servir-se de duas teorias práticas, que necessariamente são de sua autoria, para dar conta de alguma trama de sua prática profissional. Isso tem a ver essencialmente com um exercício profissional inquieto, que permite pensar sobre si mesmo, que de uma maneira ou de outra teoriza a sua prática de ensino no sentido de encontrar o momento para relatar o que está fazendo, da mudança realizada ou desejada, e naturalmente, do jogo nada fácil de uma dupla teorização prática a respeito de um assunto. Em um determinado momento, eu mesma fiquei presa em uma proposta muito próxima da escola dos Annales, do marxismo e do estruturalismo que demonstravam-se inapropriados nos exercícios propostos aos estudantes. É dizer que, em um gesto definitivamente antipositivista — coerente com toda a historiografia e com a didática da história dos anos 1960 e 1970 — renunciava de qualquer possibilidade de apelar a dimensões informativas do conhecimento histórico nas diretrizes de trabalho que propunha aos estudantes. Entretanto e ao mesmo tempo, não tinha nenhum receio em seguir o caminho das grandes conceituações e cadeias causais por meio do manejo de dimensões informativas frequentemente minuciosas e detalhadas, que atuavam como garantidoras da comunicação com os estudantes, que, sem dúvida, desfrutavam de detalhes mórbidos, picarescos ou com toques de heroísmo e romancistas. Não preciso dizer que nenhum desses assuntos tão interessantes jamais foi pedido em uma tarefa escrita ou em um exame oral. Tampouco tenho que dizer que os desempenhos dos estudantes em propostas de ordem conceitual ou causal — quando não diretamente historiográficas — tendiam a ir abaixo da expectativa, o que gerava todo o tipo de protestos e queixas.

O pior foi, naturalmente, me dar conta e poder pôr em palavras que os aspectos informativos do conhecimento histórico teriam que ter também sentido na ação, e não só isso, mas também foram um suporte fundamental em todos os dias de aula, que meus alunos e eu compartilhávamos entre nós e em geral sem “problemas”. Não podia, entretanto, deixar de pensar que os assuntos informativos cheiram a tudo aquilo contra o qual se havia lutado na historiografia que me cativava e nutria as minhas aulas (e minhas propostas de exercícios) cheias de estruturas, conjunturas, causas, antecedentes, fatores, consequências e efeitos. De todas as formas, as dimensões informativas encontraram um lugar nos trabalhos que os estudantes deviam fazer, isso me tomou um tempo que se mede em anos. Entretanto, muito do que considerava unicamente conceitual ou causal na história que ensinava resultou ser muito mais “informativo” do que imaginava.

Então está claro que havia teorias que davam conta de como deveria ser a minha aula de história, uma que tornou o informativo um pequeno conto infame que desqualificava qualquer olhar sobre o conhecimento histórico, e outra que se apresentava como a coisa mais natural do mundo dos detalhes descritivos ou narrativos da ação, ou do pensamento daquelas pessoas que passavam, às vezes, brevemente por nossa aula. Então não se tratava de “um hiato entre a minha teoria e a minha prática” nem do que resultava. Não era o que eu esperava de acordo com as minhas teorias pessoais ou implícitas, além de mim, queria que todos os estudantes respondessem apropriadamente todas as perguntas, pois parecia que alguns haviam gostado das aulas. É certo que dar-se conta de que algo anda mal no que se faz causa um impacto emocional, mas também é certo que é

um processo que leva seu tempo, contrariamente ao que parecem supor alguns autores como Schön (1992, p. 72).

Na realidade, a percepção/formulação de um problema prático é quase como uma terceira teoria prática que se ocupa das desavenças entre as outras duas, teorizando-as precisamente em forma de problema prático. Não devemos esquecer de que problematizar a teorização prática é também, e sem dúvida, uma prática, um fazer, um esforço para dar conta — discursivamente — de uma situação que não é simplesmente a de que faço quando dou aula ou quando planejo um curso ou uma temática, inclusive o que faço quando proponho diretrizes de trabalho aos estudantes. Enunciar a existência de um problema prático remete necessariamente à relação entre o que faço em aula e a(s) forma(s) em que sou capaz de entendê-la. Em outras palavras, um problema prático teoriza a teorização prática do mesmo, mas não na totalidade, somente aquela que é problemática. É então — parafraseando Genette (1982, 1989) — uma espécie de teorização prática “de segundo grau”.

A experiência me diz que falar de duas teorias antagônicas corre o risco de envolver outros debates teóricos, como poderiam ser o que conhecemos no campo da filosofia, da física ou da historiografia. Se estivermos presos necessariamente na relação entre os diferentes aparatos discursivos que sustentam o que já fiz ou farei na minha aula, a questão então seria ver qual é o mais acertado para descartar o menos apropriado, como sustentam, por exemplo, Carr e Kemmis (1988, p. 139-140). O problema é que — na prática — certamente encontraremos argumentos para descartar as duas visões, assim como para mantê-las.

Entretanto, a consciência do problema prático é uma teorização relativa — em princípio — aos frutos das práticas teorizantes do

sujeito da ação, mas na verdade o que está em questão é a prática da teorização relativa a essa aula, ou curso, focando um tema de propostas de exercícios ou avaliação. Naturalmente, a ação duplamente teorizada termina sendo posta em questão na medida que seus próprios suportes teóricos o são. Por isso, o mais provável é que ao final do processo de investigação prática, tenha-se modificado não somente os modos de teorizar praticamente a ação de ensinar que estavam em questão, mas também a própria prática de ensino acaba se ajustando a essa nova e mais harmônica maneira de teorizar praticamente a ação de ensinar do sujeito.

Igualmente a qualquer outro processo de investigação, a formulação/enunciação do problema prático não é mais que um início. Tem claramente a virtude de dirigir os olhares ao que poderíamos chamar de objeto da investigação. Não se trata entretanto de um objeto ao qual alguém faça perguntas em busca de respostas que permitam revelar algum tipo de incógnita. Aqui o que alguém busca é fazer as coisas de outra maneira, em particular no que se refere a teorizar sua própria prática de ensino. O objeto da investigação será, em primeira instância, a prática teorizante do professor que se deu conta que, às vezes, teoriza um fragmento de sua prática de uma maneira e, outras vezes, o faz de forma diferente e contraditória. Está claro, entretanto, que esse objeto existe somente para o sujeito em questão e que não necessariamente será percebido por terceiros, sejam seus colegas, sejam alunos ou superiores. Sendo assim, a primeira atribuição de sentido para a presença conflitiva ou pouco harmônica dessas teorias práticas é com certeza negativa, digamos problemática. Entretanto o sujeito da ação está inserido na origem do problema, dificilmente será um assunto que transcenda a seus amigos e não por isso deixa de existir.

Por outro lado, há de se destacar que investigar praticamente algumas práticas teorizantes conflitivas não requer necessariamente ferramentas de análises diferentes das que haviam sido utilizadas para analisar as práticas de ensino que levaram à produção das teorias práticas em questão. A teorização prática é uma prática e, portanto, sua análise demandará ferramentas apropriadas para analisar esse tipo de prática, nesse caso fixada entre o sujeito e sua ação de teorizar sua prática de teorização prática. Com certeza, não irei insistir muito sobre o lugar que ocupam as primeiras palavras desse assunto problemático, porque o que vai ser analisado será precisamente o que essas frases convertidas em um texto nos dirão da sua percepção da realidade. Porque, se as teorias são essencialmente relatos (Certeau, 2000, p. 119-20), essa teoria prática “de segundo grau” — tão prática como as que são seu objeto de análise — é também um relato do início ao fim.

Finalmente, devemos focar no que significa para um sujeito a disposição de teorizar sua própria prática teorizante relativa à sua ação profissional. No início, é necessário afastar a ideia de que se trata de analisar uma teoria, ainda que seja uma teoria prática, como poderia se tratar de analisar as teorias de alguém a respeito de algum fragmento do funcionamento do mundo. É certo que, de qualquer forma, tendemos, cada vez mais, a entender as teorias em conjunto com seus teóricos e com seus contextos sociais, políticos ou ideológicos. No caso das teorias práticas, a influência do sujeito é muito maior porque forma parte do “teorizado”. Não esqueçamos que as teorias práticas vão e vêm junto à prática profissional do teórico — que é um professor de sala de aula — a partir de um ato deliberativo que permitiu entender que as coisas na aula deveriam ser feitas — e entendidas — de uma certa maneira. Nesse sentido,

devemos reconhecer que o objeto da teorização que leva à tomada de consciência do problema é também seu sujeito teorizante — da prática de ensino e da teorização prática — que é posta em questão junto ao todo.

É precisamente a ideia de que um problema prático envolve tanto o sujeito da ação de ensinar — nesse caso — quanto suas teorias dessa prática (mesmo antes de chegar na aula) que os permite olhar o objeto da teorização prática da prática de ensino como uma questão de enorme complexidade. O próximo trecho nos permitirá dar um passo a mais em uma direção na qual a distinção clássica entre sujeito e objeto, no campo da investigação, deixa pouco a pouco de ser funcional e apropriada.

... que coloca em questão também o sujeito da ação

Na realidade, não existe uma forma de compreender nem a teorização prática nem a investigação prática de uma prática, se não nos concentramos na relação entre um sujeito e sua ação, por exemplo, ensinar história. De um lado ou de outro, sempre encontramos o sujeito da ação sendo responsável pelo encaixe de suas partes, porque a ele pertencem os motivos para levá-la a cabo de maneira precisa. Assim como as intenções e os desejos com os quais chegou à sala de aula, além de tudo o que diz respeito à organização dos conteúdos da aula ou do curso. Ao mesmo tempo, é a ação que contribui para confirmar ou modificar a imagem que cada um de nós possui de si mesmo: exitosos ou fracassados, tímidos ou extrovertidos, rigorosos ou descuidados/desleixados etc., mas também, historiograficamente marxistas, estruturalistas, decoloniais ou positivistas.

O que está anteriormente escrito foi pensando, antes de mais nada, na ação de ensinar história. Entretanto, não há razão para não pensar que a ação do sujeito que nos ocupa não seja precisamente a de teorizar praticamente sua própria atividade profissional. Então, tampouco há razão para que a ação em questão não tenha relação com aquilo que o sujeito da ação de teorizar praticamente coloca em jogo no momento de levá-la a cabo. Estou pensando tanto na disposição ao embarcar em uma empreitada teorizante, como nas ferramentas que são mobilizadas para tal. Tudo isso nos fala sobre o sujeito da ação de teorizar, que se autodenomina exitoso ou fracassado, rigoroso, audaz, inquieto, mas também, filosófico, psicológico e sociologicamente orientado a sua maneira na hora da análise. A opção por uma mirada historiográfica e filosófica para a história não poderia deixar de ser mencionada. Com isso, quero dizer que a ação de teorizar praticamente uma prática, por exemplo, de ensino, fala tanto do sujeito como dessa ação de ensino que é objeto da teorização prática. Por outro lado, apesar de em geral os historiadores serem pouco propensos a colocar em palavras esse tipo de processo, se um ler alguns livros, encontrará/entenderá que suas margens dão conta da existência de processos de revisão da própria prática do autor, por vezes, dramaticamente (Stone, 1972, p. 73). Frequentemente encontram-se algumas teses de nível/formato acadêmico tradicional que se permitem — entre antecedentes ou definições metodológicas — dar conta de processos mais ou menos importantes de transformação no modo de fazer a investigação, de conceber o objeto ou de analisar os documentos, testemunhos etc. Na realidade, não se saberia definir esses processos de revisão e transformação da prática profissional dos autores como investigações

práticas propriamente ditas, mas não há dúvida que existem muitas arestas em comum e me parece importante destacá-las.

Naturalmente, se pensarmos na dinâmica de uma investigação prática como um trabalho em torno de uma etapa (tramo) da teorização prática do sujeito a respeito do seu trabalho, então é possível que tudo relacionado à investigação prática redobre a aposta em relação ao jogo sujeito-ação que nos ocupa nesse momento. De toda forma, ainda que se trate do mesmo sujeito, não se trata de dar foco a uma única ação, como se fosse teorizar praticamente a classe de hoje de manhã. Portanto, primeiramente é necessário buscar esse sujeito que teorizou praticamente uma mesma ação duplamente, mas também o que levou a cabo essa ação de ensinar que, às vezes, tinha relação com formas de entender as coisas e outras não. Finalmente, trata-se do mesmo sujeito que no presente assume e se sente capaz de colocar em questão sua(s) forma(s) de entender algumas etapas (tramos) de seu trabalho como professor. Ricœur (2004, p. 165) considera que, na base da formação identitária do sujeito, estão simultaneamente o atuar e o aprender a se expressar, ou também, expressar-se de outra maneira, porque, para o autor, ser capaz e responsável pelos seus atos vai diretamente a esse assunto. Então parece necessário direcionar o olhar sobre o que se refere à identidade do sujeito, porque no fundo é o que está em jogo durante um processo de investigação prática de sua própria prática.

De início, é preciso ter em conta que a identidade não pode ser considerada um bloco monolítico, ou seja, um objeto material. Para muitos autores (Giust-Desprairies, 1996, 2002), existe uma articulação essencial entre o que cada um de nós entende que é (a identidade) e o que escolhe — de acordo com as circunstâncias — mostrar aos outros. Dubar (1998, 2002) diz que as identidades são relatos

porque não podem ser outra coisa. Ricœur (1996, p. 998) disse que “a história de uma vida é reconfigurada constantemente por todas as histórias verídicas ou de ficção que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa reconfiguração faz da própria vida um entrelaçado de histórias narradas”. Assim, para autores como Kaddouri (2006, p. 122-128), existem identidades familiares, culturais, políticas, religiosas, sociais, profissionais, das quais um indivíduo faz parte e cuja relação é essencialmente dinâmica. Sem dúvidas, de alguma maneira, elas se transferem — umas mais do que outras, de acordo com o tema ou grupo — para a ação de ensinar história, por exemplo. O que nos interessa considerar aqui é que se transferem discursivamente, por vezes na escolha de termos ou adjetivos, ou simbolicamente em um sentido mais amplo que pode incluir desde gestos corporais ou faciais até ênfases e matizes no tom de voz etc. Impossível que não se faça o mesmo na hora de se colocar em palavras a existência de um problema prático, cuja dimensão teorizante não deveria deixar dúvidas.

É essa ida e volta entre o sujeito e suas ações, dar aula ou teorizá-la, que faz com que seja impossível analisar essa ação sem envolver o sujeito, ainda mais se o que está em questão é sua própria prática de teorização prática. Se fosse um assunto técnico, o sujeito da ação ficaria quase de fora, tanto do problema como da solução. Isso quer dizer que, se um botão errado foi apertado ou uma soma mal feita, representa quase um sinal para propor-se a não tornar a fazê-lo. Entretanto, se por um lado se admite fazer algo de uma forma e por outro a reprova, o que está em questão não é somente a ação teorizada, mas também o sujeito que é capaz de fazer as coisas de maneira semelhante para dar conta do seu próprio fazer.

É por essa razão que insisto na necessidade de olhar desde a teoria que teoriza uma teorização inconsistente ou contraditória

até o sujeito teorizante, porque, no fundo, investigar praticamente o que alguém faz — como uma problemática — é investigar o que esse alguém é. Em verdade, trata-se de como essa pessoa, que sou eu mesma, entende o modo em que o seu próprio fazer profissional lhe é compreensível. Por essa razão, uma mudança no fazer ou nos modos de compreender esse fazer afeta necessariamente, e muito, o sujeito da ação, ou seja, todas as ações indissolivelmente entrelaçadas a que estamos nos referindo. Sem dúvida, isso nos faz permanecer no terreno das problemáticas identitárias, na medida em que o entrelaçamento entre o que esse alguém é e o que faz (Barbier; Galatanu, 1998, p. 24; Villers, 1999, p. 82) poderia ser mais profundo do que se possa pensar em uma primeira instância. Dito de outra forma — nesse plano —, é buscar uma nova forma de fazer ou de entender o que alguém faz (dar aula ou teorizar a própria prática), é também buscar outra forma de ser, de ser professor.

Poderíamos também olhar para as coisas a partir de outro ponto de vista: o do sofrimento, da insatisfação ou da desorientação, pois está claro que ter um problema prático — ou haver chegado à conclusão de um tempo — está além de qualquer sensação de bem estar ou de alegria. Ao contrário do que pode ocorrer em outros campos de investigação, nos quais encontrar um problema é um grande avanço, no campo da prática — e, ainda mais, na área do ensino —, dificilmente isso será uma boa notícia. É possível que seja necessário buscar a solução em lugares que se tenha decidido não visitar, nem colocar em palavras há tempos, e por boas razões. Freud (1986) definiu esse lugar como O inquietante/O estranho (*Unheimlich*) associando-o à angústia que pode produzir um encontro com situações inesperadas que o sujeito pode vincular com outras que lhe são lembranças particularmente desagradáveis e, às quais em efeito, teme.

Para uma categoria profissional como o ensino, em que é mais fácil ser reconhecido como a causa do fracasso dos estudantes do que pelas suas conquistas, acabamos sendo totalmente sensíveis, razão pela qual esse tipo de processo (de investigação prática), muitas vezes, não possui uma face pública. Entretanto, está claro que é difícil manter o equilíbrio quando algo vai mal no que estou fazendo, mas que, por suposto, não é nem a maior parte. Apesar disso, trata-se de algo suficientemente relevante para que não seja deixado de lado, ao menos, após várias tentativas de ignorá-lo.

Seguramente, é o conjunto dessas circunstâncias que, mais do que nada, faz dos processos de investigação prática uma questão invisível aos olhos de terceiros. Entretanto, não se trata de que as mudanças nos modos de fazer tenham necessariamente que passar despercebidas, porque são justamente o que é mais visível nesse assunto. Na verdade, são como a ponta de um iceberg. Um dia, em minhas aulas, começo a utilizar uma nova forma de exercitar a escrita, que aos poucos conduz à qualificação dos trabalhos dos estudantes. Era visível para qualquer um e, em particular, para eles. Ao final, resultou em uma forma de exercício mais proveitosa para todos. O que nunca foi visível são o processo e as razões pelas quais começaram a surgir exercícios conectados em sequências que iam sistematicamente das exposições informativas às estratégicas, passando pelas operacionais uma e outra vez até que, antes de entregar as provas, muitos o adivinharam. Não havia nenhuma necessidade de convencer a alguém — além de mim mesma — de que isso constituía uma melhora, tampouco uma demonstração de argumentos para que pudesse ser posto em prática. Somente com o passar do tempo e a oportunidade de acompanhar outros em processos similares tornou relevante colocar tudo em palavras: o problema, os caminhos da

busca, os resultados preliminares, as mudanças que um dia também foram modificadas ou deram um passo atrás. O interessante é que, no caminho, perdeu sentido a ideia de que era necessário perceber todos os detalhes, porque também era importante encontrar o necessário e apropriado para resolver o exercício no livro ou nos apontamentos, assim como fazem os historiadores quando não se dão conta de algo e estão escrevendo um livro. Foi assim que, em conjunto com as novas sequências didáticas, surgiram os livros e cadernos sobre a mesa, ou a possibilidade de consultá-los ao longo da prova. Ao mesmo tempo, muitas coisas seguiram sendo as mesmas, sem nenhuma necessidade de colocá-las em questão ou modificá-las.

Finalmente, a ideia de que uma investigação prática questiona o sujeito da ação e, por isso, o objeto da própria investigação necessitam de muitas permissões para que sejam defendidos. Em efeito, o emprego de termos como “problema” e “objeto” no campo de uma investigação prática faz referência a uma terminologia que poderia resultar inapropriada para o caso. Como dito por Spivak (1987, 2008) colocar em crise um sistema de signos/significados é nos dispormos a pensar o objeto da investigação simplesmente como algo sobre o que se investiga, mas não necessariamente para saber mais a respeito. De fato, uma investigação prática trata de produzir mudanças na ação, não necessariamente física e interpessoal como a aula anteriormente exposta, mas possivelmente pensar, entender, refletir a respeito do que foi feito por alguém, tanto quando se deu uma aula como quando a teorizou uma, duas, diversas vezes.

Uma vez mais, é importante destacar a dimensão de mudança na ação (de teorizar o que se faz e, por suposto, de fazê-lo) do sujeito que está inevitavelmente associada à prática da investigação prática de ensino, por exemplo. Sem dúvida, isso implica na formação

profissional de um professor-pesquisador prático, mas também, muito possivelmente, implica em uma transformação na sua forma de trabalhar em aula de acordo com as mudanças e a compreensão do seu próprio fazer profissional. Há em efeito e por efeito da ação do sujeito uma formação como investigador prático que, em sua singularidade, se aprende na prática. Isso abre diversas possibilidades, com outros presentes e ausentes, reais e simbólicos, e não há a menor dúvida de por que não poderia ser de outra maneira e, apesar do invisível no fundo da questão, há, quase necessariamente, uma melhora na qualidade do ensino com a qual são brindados os estudantes, ainda que isso não assegure melhores resultados de aprendizagem.

Conclusão: invisível e talvez até politicamente incorreto

É preciso reconhecer que existe uma certa simetria em matéria de invisibilidade no que se refere à investigação prática, em especial à prática de ensino. É certo que não há necessidade de um protocolo formal e público para dar conta do problema de investigação, assim como seu marco teórico, fundamentação, resultados esperados e cronograma de execução. Tampouco é necessário que os seus resultados sejam publicados em algum lugar específico como uma revista, um capítulo de um livro, uma apresentação em congresso ou uma tese. Também é certo que é muito difícil que, nos âmbitos acadêmicos ou administrativos da educação, alguém possa mencionar algo relacionado à investigação prática de ensino e a conversa tenha continuidade, ainda que seja por curiosidade. Em geral, a discussão termina por ali, salvo quando alguém queira argumentar enfaticamente que não existe, que não pode existir.

Por outro lado, é absolutamente compreensível que processos, mesmo que públicos, não são visíveis para todo o mundo, não têm a oportunidade de ser postos em palavras por terceiros. Além disso, ao contrário do que ocorre com outros tipos de investigação, não é necessária nenhuma papelada prévia e, por suposto, não é preciso uma licença especial para poder realizá-la, como supõe Steynhouse (1981, 1998). É justamente o contrário, porque se alguém deixa de lecionar, abandona o problema e, portanto, a investigação. Por vezes, o problema abandona o pesquisador porque deixou de ministrar determinada disciplina, porque há mudanças no programa ou porque com outros grupos as coisas não são “problemáticas”, ou seja, não surgem para o caso duas teorias que agreguem tensão à situação.

Finalmente, seria ingênuo se não levássemos em conta a circulação do poder em um cenário no qual os professores são construídos discursivamente como subalternos de um mundo acadêmico e político que consagrou enormes esforços intelectuais e materiais para melhorar as práticas educativas. De fato, nesse contexto, nunca é uma boa notícia que os professores possam investigar, modificar e melhorar suas práticas por meio de processos de investigação prática que acontecem da forma que vimos. Entretanto, é possível que seja a melhor das notícias, confirmando a existência de verdadeiros professores reflexivos, autônomos, emancipados e comprometidos até os ossos com sua profissão dia a dia ao longo de vários anos.

Referências

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. De quelques liens entre actions, affects et transformation de soi. In: BARBIER, J.-M.; GALATANU, O. (ed.). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF, 1998. p. 45-70. (Collection Biennales de l'éducation).

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 709-725.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca, 1988.

CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990.

CERTEAU, M. de. *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000. v. 1.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

CLARK, C. M. Asking the right question: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 5-12, 1988.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WILTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Procesos de de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1986. v. 3, p. 443-539.

DUBAR, C. L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 2-6, 2002. Disponível em: [http://www.arianesud.com/content/download/155/557/file/DUBAR Articulation des temporalites ds construction identite personnelle.pdf](http://www.arianesud.com/content/download/155/557/file/DUBAR%20Articulation%20des%20temporalites%20ds%20construction%20identite%20personnelle.pdf). Acesso em: 4 fev. 2009.

DUBAR, C. Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, [Paris], v. 29, n. 1, p. 73-85, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1998_num_29_1_1842. Acesso em: 11 jun. 2011.

FERRY, G. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.

- FERRY, G. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan, 1983.
- FREUD, S. Lo ominoso. In: FREUD, S. *Sigmund Freud obras completas: de la historia de una neurosis infantil (caso del "hombre de los lobos")*, y otras obras (1917-1919). 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1986. v. 17, p. 215-251.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- GENETTE, G. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et Formation*, [s. l.], v. 41, p. 49-63, 2002. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1773#:~:text=L'enjeu%20de%20cette%20approche,font%20sens%20pour%20les%20acteurs. Acesso em: 1 abr. 2011.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation permanente*, [Paris], v. 128, p. 63-70, 1996.
- HOFER, B. K.; PINTRICH, P. R. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, [United States], v. 67, n. 1, p. 88-140, 1997.
- KADDOURI, M. Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In: BARBIER, J.-M. et al. (ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 151-176. (Collection Action et savoir).
- KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, C. Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, [Washington, DC], v. 72, n. 2, p. 177-228, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072002177>. Acesso em: 14 jul. 2009.
- KRISTEVA, J. El texto y su ciencia. In: KRISTEVA, J. *Semiótica I*. Caracas: Fundamentos, 1981. p. 7-33.
- KRISTEVA, J. Le texte et sa science. In: KRISTEVA, J. *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969. p. 7-26.
- LATOURET, B. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 131-146. (Collection Education et formation).

- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, [United States], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- QUÉRÉ, L. Singularité et intelligibilité de l'action. In: CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION. *L'analyse de la singularité de l'action: séminaire du Centre de recherche sur la formation*. Paris: PUF, 2000. p. 147-169. (Collection Formation permanente éducation adultes).
- RICEUR, P. *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. México: FCE, 2006.
- RICEUR, P. *Temps et récit: le temps raconté*. Paris: Seuil, 1985. v. 3.
- RICEUR, P. *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI, 1996. v. 3.
- RICEUR, P. *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Gallimard, 2004.
- SUCHMAN, L. A. *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1984.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SPIVAK, G. Estudios poscoloniales: deconstruyendo la historiografía. In: MEZZADRA, S. (ed.). *Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños, 2008. p. 33-68.
- SPIVAK, G. Subaltern studies, deconstructing historiography. In: SPIVAK, G. (ed.). *In other words: essays in cultural politics*. Nueva York: Routledge, 1987. p. 197-221.
- STENHOUSE, L. ¿Qué es investigación? In: STENHOUSE, L. (ed.). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998. p. 28-43.
- STENHOUSE, L. What count as research? *British Journal of Educational Studies*, [United Kingdom], v. 29, n. 2, p. 103-114, 1981.
- STONE, L. La revolución inglesa. In: ELLIOTT, J.-H. et al. *Revoluciones y rebeliones de la Europa moderna*. Madrid: Akal, 1972. p. 67-121.

THEUREAU, J. L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 11-25, 2004. Disponível em: <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2009.

TOCHON, F. V. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, [s. l.], v. 133, n. 1, p. 129-157, 2000.

VILLERS, G. de. Le sujet divisé et le désir de formation. In: BOUGEOIS, E.; NIZET, J. (ed.). *Regards croisés sur l'expérience et la formation*. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 81-107. (Collection Action et savoir).

WHITEHEAD, J.; LOMAX, P. Action research and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, [s. l.], v. 13, n. 2, p.175-190, 1987.

Leituras “a contrapelo em torno da emancipação dos docentes”

reflexões sobre a pesquisa prática por Ana Zavala

Lúcia Falcão Barbosa

Hugo Alexandre de Araújo

A autora, neste capítulo, analisa uma farta bibliografia predominantemente de língua inglesa que se debruça sobre a natureza e o significado da profissão docente, teorizando sobre as regras de atuação da profissão daqueles que atendem alunos que ainda não chegaram à universidade. Trata-se de uma produção acadêmica que, a partir dos anos 1970 e 1980, promove uma virada emancipatória ao perceber os docentes, e suas práticas, como centrais para uma mudança rumo a um sujeito, cultura e sociedade melhores.

No que diz respeito à didática do ensino da história, por exemplo, esse debate desenha a vinculação explícita entre uma forma de ensinar a história — e de aprendê-la — que pode desembocar na construção de patriotas e cidadãos de bem, reforçando modelos sociais e políticos hierarquizados e injustos, e uma prática que contribua para formação de “novos homens”. Relação essa que sugeriria aos professores de história uma escolha:

Ensinar uma história positivista e nacionalista (de maneira memorialista, acrítico e behaviorista, para reproduzir os esquemas sociais e políticos dominantes) ou ensinar a Nova História, a dos Anais, a marxista, estruturalista, pós-estruturalista (de forma construtivista e, assim, fazer dos alunos seres críticos, reflexivos e comprometidos com a mudança e a justiça)¹.

Trata-se, segundo Zavala, em linhas gerais, de uma bibliografia prescritiva cujo apelo reside no fato de reconhecer certa capacidade de iniciativa dos docentes, tanto quando alça os professores ao *status* de agentes decisivos de um processo de mudança quanto, nesse caminho, converte professores em teóricos e pesquisadores de sua prática em ensino — como proposto pela metodologia da pesquisa-ação.

Tanto autores que apresentam os professores como meros técnicos aplicadores de métodos exitosos na relação ensino-aprendizagem (teoria construtivista) quanto aqueles que apresentam um modelo de docente libertado e libertador, criativo e politicamente comprometido (teorias críticas), compartilham o fato de teorizarem uma realidade que não é a sua, a sala de aula da educação básica, e proporem modos de fazer que devem ser impostos sobre aqueles que constituem seu objeto de estudo e/ou seu objeto de transformação. Logo, trata-se de um discurso fraturado em dois planos: num primeiro momento, reconhece a capacidade de iniciativa e ação dos professores — tanto em termos de teorização quanto de pesquisa —,

1 Nota: essas reflexões da pesquisadora Ana Zavala estão no capítulo 9 do presente livro.

para, num segundo momento, deixar claro que suas teorias não estão à altura das verdadeiras teorias que devem ser ajustadas e legitimadas a partir dos parâmetros acadêmicos.

Portanto, para a autora, essa bibliografia, e a centralidade que ela atribui ao papel do professor (que tem como pano de fundo novas percepções em torno da escola e da educação em geral), construiu não a emancipação, mas a subalternidade dos docentes, tendo em vista que os eles continuam sendo o outro do discurso acadêmico, o colonizado sem voz, aquele que é atravessado por uma violência epistêmica. A partir desse fio condutor, Ana Zavala nos convida a relativizarmos alguns componentes que se apresentam como renovadores, mas que promovem mudanças apenas superficiais ou mudanças que representam apenas um gesto inacabado de emancipação docente.

Os autores escolhidos serão, então, analisados a partir das ferramentas teóricas por eles produzidas e que, de fato, permitem o reconhecimento do protagonismo docente, entretanto se limitam a um reconhecimento inacabado: a distinção entre teorias professadas e teorias em uso, que invertem e legitimam o pensamento do sujeito atuante a respeito de sua própria ação, na obra de Chis Argyris e Donald Schön; o divórcio entre o mundo das prescrições (teorias a serem aplicadas na prática) e o das práticas educacionais reais, na produção de Lawrence Stenhouse; a acusação de que os acadêmicos atuam como terroristas e sequestradores quando teorizam a prática docente, na obra de John Elliott; os caminhos da pesquisa-ação emancipatória que permite ao professor tomar as rédeas da formação profissional e da mudança na matéria educativa, na obra de Wilfred Carr e Stephen Kemmis etc.

A autora ressalta que o que há em comum entre esses autores, além de serem pais fundadores de posições prestigiadas na análise de questões educacionais, é uma distinção sobre a forma como os práticos percebem o que fazem, dentre os quais os professores, que produzem teorias no sentido acadêmico e formal. Se são teorias o que os professores produzem, nunca são tão legítimas quanto outras produzidas na academia. Ou seja, trata-se de um gesto inacabado de reconhecimento dos docentes como teóricos e como pesquisadores de sua prática de ensino.

A partir dessa leitura a contrapelo, no sentido emprestado de Gayatri Spivak, que não por acaso está presente tanto no título do capítulo quanto na última epígrafe do texto, Ana Zavala corajosamente nos convida a nos deslocarmos rumo a uma epistemologia fronteiriça (Mingnolo). Como ela mesma diz, não se trata de constituirmos um mito solipsista da incognoscibilidade da prática de ensino para sujeitos alheios a ela, mas de experimentarmos o deslocamento discursivo necessário a uma mudança mais profunda nos modos de compreensão da prática de ensino que, por sua vez, seja reconhecida como uma prática teórica. Afinal, podem os subalternos falar?

História de um gesto inacabado

*leituras a contrapelo em torno da emancipação dos docentes*¹

Ana Zavala²

Introdução: a virada emancipatória do final do século XX

A profissão docente, como a conhecemos hoje, é relativamente jovem. Em alguns países, possivelmente tem cerca de dois séculos de idade, e em outros, apenas um. Está naturalmente ligada ao surgimento dos sistemas públicos de educação e, em particular, àqueles relacionados à educação de crianças e jovens. Enquanto o mundo universitário historicamente manteve-se em um campo regido por outras regras, no âmbito deste capítulo os docentes serão, portanto, — e como na ampla generalidade da literatura a esse respeito — aqueles que atendem alunos que ainda não chegaram à universidade.

1 Texto traduzido pela professora Lúcia Falcão e pelo professor Hugo Araújo, como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020/2021.

2 Agradeço aos professores Nicolas Morales e Valentín Vera pelos valiosos comentários e sugestões feitas às primeiras versões deste capítulo.

No entanto, é interessante notar o fato de que a grande teorização em relação às regras de atuação da profissão — incluindo sua natureza e significado — é ainda mais jovem. Efetivamente, foi um conjunto de percepções negativas que, a partir dos anos 1970 e 1980, fez da profissão docente o centro de um projeto de mudança que a transcendia amplamente em um sentido estreito para vê-la como o ponto de partida para um novo tempo de pensamento, cultura e também de sociedade e política. Essa virada teve muitas vezes como pano de fundo novas percepções em torno da escola e da educação em geral, tão críticas e negativas quanto aquelas que recaíram sobre o que era considerado atual e tradicional na prática do ensino. A escola — e a formação profissional docente — foram reiteradamente acusadas de serem agentes de reprodução de desigualdades sociais, notoriamente a serviço dos interesses dos setores econômica e socialmente dominantes³. Dessa forma, nós, docentes, parecíamos ficar presos na disjunção de permanecer cúmplices dessa situação infeliz ou, mudando nossas práticas, revertê-la, abrindo as portas para um mundo novo, mais justo e mais livre. Grande parte dessa literatura assume a existência de um elo indissolúvel entre a forma como nós docentes exercitamos nossa prática e a realização de propósitos que transcendem de longe os vínculos educacionais que nos unem aos nossos alunos ao longo de um ano letivo, fazendo parte de uma maquinaria muito mais vasta a nível social e político⁴.

3 Alguns embasando-se no Foucault de *Vigiar e punir*; outros, em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu e Passeron; outros em Marx, principalmente a partir de autores ligados à Escola de Frankfurt, em particular Habermas e Adorno.

4 Quando se trata do ensino da história, isso é totalmente evidente. Reivindicava-se a existência de uma vinculação explícita entre uma forma de ensinar a história

Penso ser importante perceber que — no plano da didática — esse gesto de convite à mudança aparecia interligado à psicologia, particularmente ao construtivismo⁵. Os olhares sobre a prática do ensino ficavam, portanto, presos em um segundo nível de disjunção: parecia necessário pronunciar-se entre uma adesão ao behaviorismo — que dava a sensação de reunir todos os males da escola centrada no professor, memorialista, alienante e reprodutora da injustiça social — ou ao construtivismo — que se tornou um modelo teórico de ensino, ao qual se atribuía a possibilidade de garantir o papel ativo dos alunos na aprendizagem como sinal de liberdade e emancipação diante das imposições de um saber alheio e descontextualizado que representava a escola⁶. Nós, professores, muitas vezes, recebíamos uma mensagem com a qual ninguém gostaria de sentir-se identificado, segundo a qual de fato de ensinar — se equivalia ao que supúnhamos ou desejavamos que os alunos aprendessem — era algo

— e de aprendê-la — que desembocava na construção de patriotas e cidadãos de bem, em apoio ao modelo social e político, ou na formação de “novos homens”, em qualquer caso além da dimensão estritamente cognitiva dos conhecimentos ensinados/aprendidos.

- 5 Isso representava uma mudança no posicionamento de referência, mas não na forma de vincular-se com as teorias de aprendizagem como forma de compreender a prática do ensino. Formava, como veremos, parte de um cenário mais amplo de continuidades dissimuladas nas entrelinhas do discurso da mudança. Atualmente, essa ideia tende a aparecer (Zeichner; Liu, 2010, p. 70).
- 6 Os professores de história viram sobrepor-se um terceiro nível de disjunção: ensinar uma história positivista e nacionalista (de maneira memorialista, acrítica e behaviorista, para reproduzir os esquemas sociais e políticos dominantes) ou ensinar a Nova História, a dos Anais, a marxista, estruturalista, pós-estruturalista (de forma construtivista e, assim, fazer dos alunos seres críticos, reflexivos e comprometidos com a mudança e a justiça). Para um exemplo particularmente ilustrativo, consultar Cuesta e Mainer (2000).

pelo que deveríamos nos sentir culpados. O importante é que as coisas fossem feitas de tal maneira que o conhecimento ensinado não fosse imposto aos alunos, mas que eles próprios fossem capazes de gerá-lo ou descobri-lo a partir da nossa proposta de trabalho em sala de aula, ignorando o fato de que, de uma forma ou de outra, sempre era o professor quem deveria dizer se havia ou não um novo conhecimento a ser descoberto.

De qualquer forma — e como era de se esperar —, a familiaridade com um certo discurso relativo ao sentido das práticas não implicou uma mudança nos modos de fazer, sempre únicos, privados e idiossincráticos dos docentes. Dois elementos devem ser considerados a esse respeito: o primeiro, que cedo ou tarde muitos desses autores acabaram reclamando, em todas as línguas, é a insensibilidade dos docentes às suas mensagens e o impregnado dessas rotinas que não terminam nunca de muda⁷; o segundo, o surgimento de práticas discursivas disfuncionais, ilocucionariamente codificadas no sentido do politicamente correto em um certo âmbito discursivo, cuja contraface tem sido desde sempre as teorias em uso, as crenças, as teorias da prática, por natureza discretamente privadas⁸.

7 Ver, por exemplo: Cuesta (1998), Maestro (2002), Hancock (2001), Altet e demais autores (2013).

8 “O discurso torna-se disfuncional quando os professores estão em posição de proclamar coisas, como as que vimos, mais como uma verdade recebida do que como uma proposta a ser examinada e descartada ou modificada à luz de suas próprias experiências e necessidades. Se concordarmos em questionar o fato de que a universidade ocupa uma posição mais prestigiada do que os professores que ensinam línguas em sala de aula, então a natureza inoperante do discurso torna-se um pouco óbvia: as vozes dos professores estão subordinadas às vozes de outros que estão unilateralmente envolvidos no ensino de línguas” (Clarke, 1994, p. 13).

Três décadas depois, este capítulo considerará esses acontecimentos à luz de algumas ferramentas de análise que seguramente não estavam disponíveis, pelo menos no início desse processo. Enfatizará, em especial, a dimensão relativa de alguns componentes que se apresentavam como renovadores, quando, na verdade, podem ser vistos, agora, mais como mudanças superficiais do que profundas da questão. Refiro-me, em particular, ao fato de que, tanto aqueles que mostraram os professores como meros técnicos aplicadores de rotinas, receitas ou métodos que de alguma maneira garantiam o êxito em matéria de aprendizagem quanto aqueles que denunciavam essa posição em prol de um modelo de docente libertado e libertador, criativo, social e politicamente comprometido, compartilhavam o fato de estarem teorizando uma realidade e propondo modos de fazer que não há como não considerar como uma imposição (às vezes, paradoxal: sejam livres, emancipem-se!) sobre aqueles que constituíam tanto o objeto de estudo quanto, pelo menos em teoria, o público-alvo desses trabalhos pelo bem de sua transformação⁹.

Mesmo que isso não fosse visível naquele momento, hoje pode-se pensar que, apesar de tudo, há um certo ar familiar entre aqueles que — em um mundo que se debatia entre a esquerda e a direita, entre os conservadores e os renovadores, entre os justos e os injustos, a

9 Pode-se argumentar que, no fundo, toda essa literatura circula muito mais internamente à própria academia do que em diálogo com docentes não universitários. Para muitos autores, isso não é um mistério, uma vez que eles facilmente assumem que a teorização da academia — que não detém seu trabalho por essa razão — não orienta as práticas de ensino. Carr (1986, p. 178) diz: “Considere-se, finalmente, todas aquelas ocasiões amplamente familiares nas que os praticantes educacionais leem interpretações teóricas sobre o que eles fizeram, que são muito diferentes das deles. Que essas discrepâncias existam, é claro, é totalmente previsível”.

liberdade e a opressão — convidavam a uma mudança e a uma renovação de signo inegavelmente positivo, e aqueles que — sensíveis às demandas eficientistas dos Estados e das economias que lutavam para dominar o mundo macro e micro — alimentavam todo tipo de tecnicismos, mecanicismos, prescrições, aplicação de métodos comprovados etc. Aprisionados em uma dinâmica prescritiva que não deixava de ver os docentes profissionais como incompletos, todos eles construíram seu objeto de estudo — e de desejo, de certa forma — com base em uma retórica que imaginava persuasiva àqueles que supunham ser seus leitores. De fato, para o mundo latino-americano — social e politicamente convulsionado — e possivelmente também para a Espanha pós-Franco, os antitecnicistas tinham a batalha vencida, talvez sem necessidade de ler mais do que as grandes manchetes. Seu apelo morava, sem dúvida, no reconhecimento de uma certa capacidade de iniciativa (agência) que finalmente convertia os professores em teóricos e pesquisadores de sua prática ou do ensino, bem como em agentes decisivos em um processo de mudança que era tanto política quanto social e cultural.

Será por meio da análise do que chamarei de um gesto inacabado que aparecerão alguns de seus limites mais evidentes. Essa análise se concentrará em dois assuntos principais e interligados: a ideia de que os professores são os teóricos de suas práticas e a ideia de que podem ser pesquisadores em matéria de práticas educacionais. Nesse sentido, como veremos, o discurso aparecerá fragmentado em dois planos: em um primeiro momento, o do reconhecimento da capacidade de iniciativa e ação (*agency*) dos professores, tanto em termos de teorização quanto de pesquisa; logo, em um segundo momento, ficará claro que, se são efetivamente teóricos, suas teorias não estão à altura das “verdadeiras” teorias, ou devem fazer o

esforço de ajustar-se aos parâmetros acadêmicos para que possam realmente ser consideradas como tais (o que é também válido para os resultados da pesquisa, que muitas vezes são mais “teorias” — no sentido de conhecimentos — do que “práticas”). Nesse sentido, vale o fato de que a prática de pesquisa por parte dos professores inevitavelmente requer a orientação e companhia de especialistas (*outsiders*) que não são professores no campo em que a pesquisa é realizada.

A ideia de um gesto inacabado que enuncia o reconhecimento dos docentes como teóricos e pesquisadores, mas que, logo em seguida, sente imperiosamente a necessidade de relativizar seu próprio alcance dará lugar a uma análise em profundidade dessa situação, fundamentando em particular a ideia que faz, finalmente, do gesto emancipador mais uma mudança superficial do que profunda do assunto a respeito da natureza das relações entre a academia teorizante e a prática de ensino não universitária. O objetivo não é, em nenhum momento, argumentar que se trate do mesmo discurso, muito menos confundir os propósitos aos quais aspiravam um e outro, mas sim e muito especificamente o de situar a análise no lugar da relação entre os enunciadores e os sujeitos que são objeto de sua teorização e de suas aspirações de transformação em algo diferente.

É localizado, nesse plano, que — a partir de uma leitura certamente a contrapelo¹⁰ do trabalho de alguns autores — o capítulo dará conta, em sua conclusão, da possibilidade de considerar essa

10 Utilizo esse termo no sentido usado por Spivak (2008, p. 54): “Só é possível ler a contrapelo se existem certos desajustes no texto, que nos assinalem o caminho. (Às vezes são chamados de ‘momentos de transgressão’). Gostaria de desenhar o conjunto do meu argumento analisando dois desses momentos no trabalho desse grupo”.

bibliografia como um mecanismo de configuração da dimensão subalterna dos docentes, sem ruptura visível com outras posturas a respeito do que os docentes são, fazem ou deveriam fazer em suas aulas. Além da percepção básica da violência epistemológica exercida sobre os sem voz (ou seja, daqueles cuja voz só conta se dita por outro), irei me servir de uma ampla analogia, razoavelmente rastreável entre as imposições eurocêtricas da modernidade, sobre o mundo não europeu em termos de pensamento e a forma como o mundo acadêmico-universitário entende que deve atuar sobre o pensamento e os modos de fazer dos professores (não universitários). Naturalmente, essa analogia se reforça se pensarmos que o grande centro teorizador a respeito das práticas de ensino está precisamente na Europa ou nos Estados Unidos, e que o lugar de enunciação deste capítulo está localizado em outros lugares¹¹: na prática de ensino não universitária que não se desenvolve nem na Europa nem nos Estados Unidos.

A inscrição deste capítulo no grande cenário teórico dos estudos subalternos e pós-coloniais me dará ao mesmo tempo a oportunidade de tornar evidentes os mecanismos de imposição — revelando as engrenagens que lhes permitiram naturalizar-se no discurso público dos docentes em relação à prática do ensino — e a de desenhar um mapa de epistemologias fronteiriças nas quais a leitura a contrapelo também habilita o reconhecimento da potência das ferramentas de análise comuns na construção de sentidos inusitados, singulares, específicos, e também amplamente instáveis em relação à questão do que se faz, tem feito ou fará em sala de aula.

11 Que vejo, por sua vez, como um lugar geográfico (Europa/outros; academia/salas de aula) e epistemológico (Mignolo, 2005).

O gesto de reconhecimento...

Serão os professores que, definitivamente, mudarão o mundo da escola entendendo-o (Stenhouse, 1991, p. 46).

Não parece sem sentido começar com uma referência à obra de Argyris e Schön (1974). Embora inicialmente estivesse centrada na análise de outras profissões, principalmente liberais, foi o interesse despertado por seu trabalho nos círculos educacionais que os aproximou do mundo da prática docente. Interessa-me particularmente destacar a alternativa apresentada pelos autores à forma como se vinha abordando a relação teoria-prática no que tange ao trabalho profissional.

Em termos gerais — e amplamente abstratos —, poderia ser considerado que uma teoria organiza uma compreensão racional a respeito de algum aspecto do funcionamento do mundo. No entanto, por meio de suas pesquisas sobre a forma como profissionais especialistas poderiam explicar seu trabalho, Argyris e Schön (1974) concluíram que — mesmo apelando aos corpos teóricos existentes — esperava-se que o discurso dos profissionais não desse conta, de forma precisa, do que teoricamente e racionalmente respaldava seu próprio trabalho. Foi assim que estabeleceram a distinção entre teorias professadas (*espoused theories*) e teorias em uso (*theories-in-use*), sendo as primeiras uma ação discursiva em que pesam mais as imposições do contexto de enunciação do que a explicitação da racionalidade que rege a ação posta em palavras. Dessa forma, eles argumentam que:

Quando perguntamos a alguém como eles se comportariam em certas circunstâncias, a resposta que eles dão geralmente

é sua teoria de ação professada para essa situação. Esta é a teoria da ação à qual ele adere, e que, sob demanda, comunica aos outros. No entanto, a teoria que realmente governa suas ações é uma teoria em uso (Argyris; Schön, 1974, p. 6-7).

Enquanto as teorias professadas se referem a discursos estabelecidos e amplamente naturalizados sobre a prática em questão — mas que, de fato, não guardam muita relação com o que esse profissional entende sobre o que fez —, a distinção que os autores propõem inverte radicalmente a situação no que diz respeito à relação teoria-prática, pelo menos quanto à forma como a bibliografia a respeito do tema habitualmente lidava com o assunto. Na verdade, legitimam teoricamente o pensamento do sujeito atuante a respeito de sua própria ação em detrimento da validade de certos discursos estabelecidos — e esperados —, dando conta das ações profissionais. Dessa forma, a ideia de teoria, particularmente quando teoriza ações humanas, aparece, possivelmente pela primeira vez, fraturada: há, por um lado, uma teoria, vinda da pesquisa, que dá conta do que os profissionais fazem, e, por outro lado, uma teoria “que compete” com a anterior, proveniente do próprio entendimento do sujeito da ação¹². É possível que seja da primeira que se nutram as teorias professadas, essas que justamente exigem esforço para deixar para trás, para seguir em busca das teorias-em-uso e, no fundo, das que têm o privilégio de dar conta, com toda certeza, da racionalidade que há governado a prática profissional de quem fala. Schön (1984, p. 42) expressa metaforicamente a oposição entre os dois mundos

12 No âmbito inglês, W. Carr fala de duas teorias rivais (Carr, 1986, p. 179). Como no caso de Schön e Argyris, a teoria em uso é antecipadamente a vencedora no enfrentamento entre ambas.

teóricos na imagem cheia de ironia que mostra os práticos atuando nas planícies pantanosas (*swampy lowlands*) e os acadêmicos fazendo o mesmo nas terras firmes e altas (*high hard grounds*). Isso constituiu, sem dúvida, um passo enorme no caminho do reconhecimento da capacidade teorizante dos professores¹³.

Stenhouse estabelecia — quase ao mesmo tempo — outras pautas de reconhecimento, dessa vez pensando especificamente nos professores. Como veremos no devido tempo, sua postura é possivelmente a que apresenta os contrastes mais fortes e interessantes sob a perspectiva deste capítulo. Assim como em Argyris e Schön, nos textos de Stenhouse, percebe-se um divórcio entre o mundo das prescrições — o das teorias a serem aplicadas na prática — e o das práticas educacionais “reais”. Também se percebe a distância entre as formas acadêmicas de teorizar a prática do ensino e a compreensão dos professores a respeito de seu próprio fazer profissional. Ele afirma que:

Os bons professores são necessariamente autônomos quanto ao julgamento profissional. *Eles não precisam que os digam o que devem fazer*. Eles não são profissionalmente dependentes dos pesquisadores ou gestores, ou dos inovadores ou supervisores [...]. Portanto, a tarefa de todos os especialistas em educação alheios às salas de aula é atender aos professores, pois *os professores estão em condições de criar um bom ensino sozinhos* (Stenhouse, 1988, p. 45, grifo nosso)¹⁴.

13 “A história da profissão docente é a história de uma luta pelo status” (Hancock, 2001, p. 120).

14 Apenas para dar conta do posicionamento do autor: “Os doutores em educação e os gestores não podem dizer-nos o que deveríamos fazer”, ou mesmo “enquanto

A radicalidade da posição do autor nesse fragmento é extraordinária. Os professores deixam de ser aqueles a quem há que se dizer o que fazer na esperança de que as coisas saiam bem para ser aqueles que têm, em forma de monopólio, a fórmula do bom ensino. Deve-se notar também que ele opõe ao mesmo tempo os professores aos gestores e aos pesquisadores acadêmicos¹⁵. Esse fragmento pertence ao *Teaching as artistry*, no qual o autor assimila os docentes ao gesto criador dos artistas. No mesmo sentido, boa parte das profissões analisadas por Schön (1984) em seus trabalhos estão relacionadas à criatividade: músicos, designers, urbanistas, arquitetos e, quando se aproxima de atletas, ele o faz a partir do lugar dos criadores de movimentos e estratégias.

Finalmente, farei uma última citação para dar conta do reconhecimento dessa bibliografia em relação aos docentes. Elliott (1991), colaborador e continuador da obra de Stenhouse, se mostra realmente crítico ao considerar as maneiras pelas quais a academia faz uso do trabalho de teorização dos docentes:

eles ajudam a estimular a imaginação educacional e definir as condições de ação educacional, eles não ajudam a orientar essa ação” (Stenhouse, 1988, p. 42-43). Refletindo o quão compartilhada era a posição de Stenhouse, remeto a Clarke (1994, p. 18), estadunidense: “A posição que assumi neste trabalho constitui-se numa crítica à profissão; a única solução real para os problemas que eu identifiquei seria colocar a hierarquia de cabeça para baixo, colocando os professores no topo e levando os outros — especialistas, doutores, gestores, pesquisadores e assim por diante — abaixo deles” em um espírito semelhante, mas para o domínio da historiografia, Chakrabarty fala sobre “provincializar a Europa”.

15 Embora, como veremos, para ele a relação entre pesquisa e teoria continua sendo a habitual no universo acadêmico.

Em vez de desempenhar o papel de auxiliar teórico dos práticos, ajudando-os a esclarecer, verificar, desenvolver e divulgar as ideias subjacentes às suas práticas, *nós acadêmicos costumamos vender-nos como terroristas*. Temos uma ideia do que sustenta as práticas dos professores, a *deformamos* ao traduzi-la ao ‘jargão acadêmico’ e, portanto, a *‘sequestramos’* do seu contexto prático e da rede de ideias entrelaçadas que operam nesse contexto (Elliott, 1991, p. 27, grifo nosso).

Elliott mantém, com efeito, a oposição entre profissionais de ensino básico e teóricos acadêmicos, cujo trabalho desmerece por completo. Permite-se o uso de um vocabulário acusatoriamente metafórico — terroristas e sequestradores — cuja linguagem considera um jargão acadêmico. Do seu ponto de vista, as teorias dos práticos aparecem como relativamente acessíveis — embora não necessariamente compreensíveis — a terceiros, condição necessária para que, uma vez nas mãos dos acadêmicos, acabem deformadas e reinseridas em um contexto discursivo que lhes é alheio. A ideia de que os professores acabam sendo vítimas dos acadêmicos, que se aproveitam deles para produzir conhecimentos que, em última análise, não são fiéis à realidade de que pretendem dar conta, acompanha o radicalismo da postura de Stenhouse.

Os professores foram reconhecidos como teóricos no campo da prática de ensino, ao mesmo tempo em que foram reconhecidos como pesquisadores. Foi fundamentalmente por meio da transposição das diretrizes da pesquisa-ação lewiniana que lhes foram apresentadas diversas linhas de pesquisa relativas às suas práticas. De certa forma, essas propostas fechavam o círculo do descrédito da

pesquisa acadêmica a respeito das práticas de ensino demonstradas em relação à teoria.

Pesquisar em ação, a partir do campo, e sobretudo por si mesmos, constituía uma proposta altamente tentadora para os docentes, com benefícios em vários pontos. O primeiro, e possivelmente o mais atrativo, era o de tomar as rédeas da formação profissional e da mudança em matéria educativa. A citação a seguir expressa claramente essa ideia:

Em linhas gerais, a pesquisa-ação emancipatória oferece critérios para a avaliação da prática em relação à comunicação, à tomada de decisões e às tarefas de educação. Ela fornece meios para que os professores possam organizar-se a si mesmos em comunidades de pesquisadores a fim de organizar sua própria ilustração. Trata-se de uma missão educacional excepcional: a pesquisa-ação é, em si mesma, um processo educacional. Assim, desafio os professores a organizar o processo educativo em suas próprias aulas através da autorreflexão crítica, na mesma base de seu próprio desenvolvimento profissional. [...] A pesquisa-ação emancipatória proporciona uma abordagem através da qual é possível alcançar o desenvolvimento de uma base teórica e de pesquisa para a prática profissional (Carr; Kemmis, 1986, p. 230)¹⁶.

16 A mesma ideia, anos mais tarde, no âmbito francófono: “Um praticante reflexivo não se contenta com o que aprendeu em sua formação inicial, nem com o que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, suas posturas, suas evidências, seus saberes. Entra em uma espiral interminável de aperfeiçoamento, porque teoriza sua própria prática, sozinho ou de preferência dentro de uma equipe pedagógica. Propõe-se perguntas, tenta entender seus fracassos, se projeta no futuro; prevê fazer as coisas de forma

Enquadradas em um registro colaborativo e de maneira alguma individual, as diversas propostas relativas à pesquisa-ação têm suposto a todo momento o papel ativo dos docentes — em alguns casos ainda mais importante do que o dos *outsiders* ou pesquisadores profissionais¹⁷ — que, como veremos mais tarde, os acompanhavam no processo de pesquisa. Tanto para Stenhouse, Carr e Kemmis, Elliot, e uma multidão de autores fundamentalmente anglófonos, a pesquisa educacional (não a que é sobre educação) não só envolvia ativamente os docentes nos processos de pesquisa, mas sobretudo alterava a dimensão “clássica” do problema da pesquisa, enraizando-o necessariamente na prática educacional.

Por meio desse breve percurso bibliográfico, que certamente poderia ter sido muito mais extenso e reiterativo, abordei a ideia — sem dúvida sedutora — de que, para esses autores e seus múltiplos seguidores, os professores têm um lugar especial no mundo educacional. São eles que ensinam, mas além disso entende-se que são os únicos que têm a possibilidade de compreender — ou seja, de

diferente da próxima vez, ou no ano seguinte, estabelece metas mais claras, explicita suas expectativas e seus posicionamentos” (Perrenoud, 2010, p. 42). Esse texto foi originalmente escrito em francês. Ana Zavala fez uma tradução para o espanhol e sua tradução foi novamente traduzida para o português.

17 Para Stenhouse (1991, p. 195, grifo nosso): “Toda pesquisa e todo desenvolvimento bem fundamentados do C. [...] estarão baseados no estudo realizado nas aulas escolares. Por isso, repousa no trabalho dos professores. Não é suficiente estudar o trabalho dos professores, *eles precisam estudá-lo eles mesmos*”. Ressaltando: “A pesquisa é educativa na medida em que pode ser relacionada à prática da educação. [...] Mas dois pontos me parecem claros: primeiro, que os professores devem estar intimamente envolvidos no processo de pesquisa; e segundo, que *pesquisadores devem justificar-se eles mesmos diante dos praticantes*, e não os praticantes diante dos investigadores” (Stenhouse, 1981, p. 113, grifo nosso).

teorizar — a ação de ensinar e, portanto, são eles que também podem se encarregar de mudanças e melhorias no mundo educacional.

Lendo-os um pouco a contrapelo, no entanto, há alguns aspectos de seus problemas que parecem ainda não resolvidos. O primeiro, e talvez mais óbvio, é a razão pela qual foram os acadêmicos que de certa forma “decretaram” a autonomia dos professores, sua capacidade de teorizar etc. É possível que se trate de uma mudança de visão em relação ao seu objeto de estudo, o qual — à luz de novas ferramentas de análise — revelou qualidades que haviam permanecido ocultas em pesquisas anteriores, como a capacidade de teorizar a prática do ensino e também de pesquisá-la. Além do mais, essa mudança responde a um novo espírito de pesquisa, de fato a uma nova base filosófica.

É quase inevitável, contudo, pensar que há algo que permanece estável e que o mundo da prática docente é como a academia diz que é, ou seja, tecnocrático e submisso, ou prático e emancipado. De qualquer forma, é evidente que não é a voz dos professores emancipados ou que desejam sê-lo aquela que fala nessa bibliografia, da qual são um objeto de estudo ou um objetivo político, social ou ideológico para mudar o mundo, a sociedade e também a educação. Se a nobreza desses fins não estará jamais em discussão, a forma de entender o que o objeto lhes diz sobre como é, como atua, como teoriza e como pesquisa, talvez, esteja.

O segundo assunto que aguarda continuação é o de pensar como funcionaria efetivamente o mundo educacional se as coisas fossem ou começassem a ser como alguns autores propõem. A lógica da situação torna possível assimilá-lo a um momento ao da sociedade sem Estado. Em um mundo de docentes emancipados, autônomos, livres, já não precisaria haver mais gestores prescritivos, nem faria

sentido que os pesquisadores investigassem principalmente para dizer aos professores o que fazer para melhorar o ensino ou mesmo para entendê-lo, já que de fato não haveria necessidade de teorias acadêmicas que dessem conta de questões educacionais, uma vez que seriam os professores que teriam seu monopólio, na prática. O poder estaria realmente nas bases¹⁸. Talvez, e apenas talvez, ele sempre tenha estado.

Na tese deste capítulo, está a ideia de que se trata de um gesto inacabado, filho de um tempo que perseguia liberdades e emancipações em muitas ordens de vida, mas impossível de assumir em suas consequências mais imediatas, necessariamente nefastas e aniquiladoras para o próprio lugar de enunciação dessas propostas. Esse gesto, no entanto, contém uma mensagem esclarecedora sobre a submissão de professores em dois planos: o do fazer, institucionalmente regulamentado, e o do compreender, sujeito à imposição de um discurso sobre a prática do ensino, que no fundo não muda se alguém adota a ideia de ser um servidor obediente e eficiente ou se prefere a de ser um profissional autônomo, criativo e ideologicamente comprometido com outros valores a respeito do que a educação é ou deve ser. Paradoxal (emancipem-se!) e inacabado (há alguns, mas que veremos na continuação), esse gesto discursivo tem, de qualquer forma, a inegável virtude de apresentar a melhor imagem dos docentes: livres, criativos, autônomos, responsáveis, agentes incontestáveis de mudança e de melhoria educacional e social.

18 Se mantenho essa analogia, equivaleria ao momento em que o partido, que guiou as massas à revolução, também desapareceria.

... Um gesto inacabado

Essas crenças podem ser mais ou menos coerentes e sistemáticas, e quanto mais coerentes e sistemáticas elas forem, mais se assemelharão a uma ‘teoria’ (Carr, 1986, p. 178).

Por outro lado, a prática implica uma teoria implícita, mais ou menos ingênua e mais ou menos coerente (Ferry, 1990, p. 84).

É possível que tenha sido a própria força das coisas que convidara a relativizar os efeitos de um reconhecimento que não poderia romper de um só golpe com algumas tradições duas vezes milenares a respeito das relações entre teoria e prática, e também entre pesquisa e ensino, entre a universidade e aqueles responsáveis por ensinar a crianças e jovens. Reconhecer — desde a academia — os professores como teóricos da prática do ensino é certamente um gesto ousado.

Nesta seção, analisarei — lendo a contrapelo os textos de alguns autores que sugeriam eles mesmos uma leitura crítica (embora não necessariamente a contrapelo) de seus antecessores e opositores — algumas questões que me parecem fundamentais: a ambiguidade no uso de dois termos (teoria e crença) aplicáveis ao pensamento dos professores em relação à sua prática profissional e, em seguida, a relação com os “especialistas”, ou os pesquisadores (acadêmicos), particularmente no caso da pesquisa-ação, embora não apenas.

Teorias e crenças

É realmente significativo que o termo “crença” seja usado no âmbito dessa bibliografia (Stenhouse, Carr, Elliott e outros) para

se referir à forma pela qual os práticos — não apenas os professores — percebem o que fazem. Sabemos que é possível que a crença implique tanto a falta de certeza (“acredito — me parece — que eram 11”) como também o contrário (“acredito em Deus”, ou seja, tenho certeza de que existe)¹⁹. De uma forma menos ambígua, estamos acostumados a usar o termo “crença” em relação a um *status* diferente — hierarquicamente menor — do que o da ciência. Os povos primitivos têm crenças sobre o funcionamento do mundo, que naturalmente não têm nada de científicas. Nesse cenário, falar sobre as crenças dos práticos pode significar muitas coisas, embora a assimilação ao *status* de um povo primitivo possa sustentar-se bastante comodamente²⁰.

Paralelamente, a linguagem comum também nos fornece um olhar polissêmico sobre o termo “teoria”. Podemos falar tanto de uma teoria da relatividade, da evolução etc., e remetermos à dimensão científica e sistemática delas, como podemos dizer que, “em teoria, o escritório abre às 8h”, significando precisamente a falta de certeza quanto ao horário em que abrirá suas portas. Também nos permite dizer “eu tenho uma teoria” para explicar algum fenômeno cotidiano e talvez banal, como ter perdido as chaves em algum momento e em algum lugar. Nesse sentido, teoria na realidade equivale mais a

19 Para Beillerot (2000, p. 50), “Toda crença é primeiramente um saber, mesmo sob a forma de um crer saber”.

20 Ilustro com a seguinte anedota: “Dentro da tradição, o professor é geralmente considerado como o objeto da observação e não como um colaborador do investigador. Assim, Louis Smith explicou sua presença na escola dizendo: ‘De certa forma é semelhante ao que fez Margaret Mead, a antropóloga, quando foi aos Mares do Sul para observar os nativos.’ Ao que os professores invariavelmente responderam: ‘E nós somos os nativos’” (Stenhouse, 1991, p. 213).

hipóteses e carece da certeza da prova, para além da convicção que se possa ter sobre o assunto.

Mostra-se particularmente interessante descobrir que, no âmbito da bibliografia analisada, teoria e crença funcionam como sinônimos, sendo a crença mais uma teoria implícita, pessoal, que no fundo recebe mais facilmente a assimilação a hipóteses do que a teoria propriamente dita, ou seja, no sentido acadêmico e formal. Carr assimila-as a esquemas de pensamento ou conjunto de crenças:

[Uma prática educacional] é uma atividade intencional realizada conscientemente que, como tal, só pode fazer-se inteligível por referência a *esquemas de pensamento* frequentemente tácitos e, na melhor das hipóteses, parcialmente articulados em termos dos quais os praticantes dão sentido às suas experiências. Dessa forma, os praticantes só podem dedicar-se às práticas educacionais em virtude de sua capacidade de caracterizar sua própria prática [...] de maneiras que pressupõem, usualmente de forma implícita, *um conjunto de crenças* acerca do que estão fazendo, da situação em que estão operando e do que estão tentando alcançar (Carr, 1986, p. 178, grifo nosso)²¹.

21 Com o tempo, a posição de Carr se radicalizou nesse ponto. Respondendo àqueles que assimilam ligeiramente as crenças dos professores às teorias, afirma: “Mas, da mesma maneira, a consequência de agir dessa forma é a banalização do conceito de teoria, dando outro nome às crenças, práticas comuns e correntes. Considerar sinônimos as crenças dos praticantes e seus 'pressupostos teóricos' não só esvazia a noção de teoria, como também deturpa o pós-fundacionismo”. Em seguida, redobrando seu radicalismo em relação ao valor do pensamento dos professores sobre suas próprias práticas: “Eles simplesmente adotam uma perspectiva sobre sua própria prática que é regida por um conjunto de pressupostos e crenças *mantido irreflexiva e acriticamente, que constitui uma compreensão parcial, particular e,*

No âmbito francófono, a situação não varia no essencial:

A teorização [prática] não é a construção de uma teoria com materiais fornecidos pela prática. É a *superação da teoria implícita* por meio da atualização dessa teoria [prática] e sua verificação *em um campo teórico que lhe é externo* (Ferry, 1990, p. 84, grifo nosso).

Não parecem necessários mais argumentos para dar conta da relativização do reconhecimento da capacidade teorizante dos professores em relação à sua própria prática docente. Parece estar claro que, se são teorias, não são tão teorias quanto outras.

Pesquisadores colaboradores

O mesmo gesto se repete em relação à pesquisa. Embora permaneça o gesto primário do reconhecimento — na medida em que se presume já não ser possível uma pesquisa sobre a prática do ensino sem a participação ativa dos professores —, os professores não são finalmente pesquisadores autônomos da prática do ensino, mas colaboradores de pesquisadores profissionais, que não são professores. Perdeu-se — mais ou menos explicitamente — a ideia inicial de Stenhouse segundo a qual os pesquisadores estavam a serviço dos professores, no que se refere à pesquisa educacional. Nesse sentido, chama atenção a maneira em que o próprio Stenhouse (1981) acaba desconhecendo o valor da pesquisa realizada pelos professores:

portanto, sempre contestável do que significa ‘ser reflexivo’ ou ‘autocrítico’” (Carr, 2006, p. 149, grifo nosso).

O mais sério impedimento para o desenvolvimento de professores como pesquisadores — e, certamente, como artistas do ensino — é simplesmente a falta de tempo. Professores neste país ensinam demais. [...] *Pesquisas privadas*, para nosso propósito, não contam como *pesquisa* (Stenhouse, 1981, p. 111, grifo nosso)²².

Para ele, finalmente, se os professores devem ser pesquisadores, devem fazê-lo sob o registro das normas acadêmicas (e não sob o registro de normas que poderiam ser próprias de outros tipos de pesquisa, ainda que pesquisa, de toda forma):

Nesse sentido, a pesquisa realizada pelos professores é uma *atividade marginal* estimulada e respaldada por estruturas acadêmicas formais nos cursos de mestrados e doutorados, ou pela participação em um projeto de pesquisa que inclui o conceito de professor-pesquisador. É evidente que ainda há muito a ser feito para melhorar a bagagem de um professor preparado para embarcar em um programa de pesquisa e desenvolvimento (Stenhouse, 1981, p. 110, grifo nosso)²³.

22 Do outro lado do Atlântico, essa ideia também era compartilhada: “Quanto à teoria [...] quando afirmo mais adiante que os professores *não têm tempo para desenvolver teorias*, não quero dizer que sejam ateóricos em seu trabalho. É óbvio que *professores teorizam o tempo todo*, mas, mesmo no contexto do desenvolvimento de um programa e de interação institucional, *este é amplamente um esforço pessoal*, e mesmo quando esse é um aspecto saudável e importante da profissão, geralmente *não lhe é dada muita importância no campo como é dado ao desenvolvimento de teorias formais*” (Clarke, 1994, p. 45, grifo nosso).

23 Por sua vez, Schön (1996, p. 211) propõe justamente reconstruir a relação entre pesquisadores e práticos, dizendo que “esta pesquisa reflexiva é uma forma particular de pesquisa que funciona melhor quando os investigadores e os praticantes

A abundância de transcrições — que sempre poderia ser mais ampla — nos permite ver em grande parte a relativização do gesto de reconhecimento dos professores como teóricos e como pesquisadores em relação à prática do ensino. Em alguns casos, também vemos que se espera dos professores que adotem uma perspectiva de pesquisa que remeta a problemas acadêmicos, como os relativos à aprendizagem²⁴.

O gesto de reconhecimento dos professores como teóricos e como pesquisadores, ou seja, como atores especialmente relevantes em matéria de ensino, teve suas primeiras manifestações em um tempo no qual essa linguagem — herdada da modernidade — foi absolutamente bem-vinda em relação a situações sociais e políticas que afetavam de um modo ou outro o planeta inteiro: lutas “sociais” contra a opressão política, social e econômica de classe, lutas nacionais contra a dominação estrangeira, lutas ideológicas pelo controle político e social do país, da região ou do mundo, tudo convidava a tomar partido pelos “melhores” e por uma mudança que levaria — finalmente — a um mundo mais justo, tentando convencer os trabalhadores, os camponeses, os colonizados ou os professores de que deviam mudar e lutar por mudanças.

se comprometem em uma colaboração mútua”, enquanto Carr sustenta que “assim como a prática educacional *não pode* ser abordada *sem* praticantes que pensem sobre (e, *portanto*, *teorizem acerca*) do que estão fazendo, tampouco pode ser observada por teóricos educacionais de uma forma neutra” (Carr, 1986, p. 179, grifo nosso).

24 Kemmis (1985, p. 161-62) cita como exemplo de pesquisa-ação o caso de Jo-Anne Reid, que realizou uma pesquisa sobre o papel da linguagem em relação à aprendizagem em sala de aula. Com efeito, essa pesquisa combinou seu papel como professora e como pesquisadora universitária, sendo essa última função a que organizou o projeto de pesquisa.

Embora não o seja, falar de um gesto inacabado pode parecer algum tipo de desmerecimento ao trabalho dos autores. No entanto, a história da modernidade está cheia de gestos inacabados, de utopias fantásticas, em face das quais ninguém imagina um argumento contrário que não esteja cheio de malignidade e interesses mesquinhos. Todos sabemos, mesmo sem estudar muito, que a liberdade e a igualdade encontraram, por uma via ou outra, seus próprios modos de relativização e, então, o sufrágio se tornou censitário, exclusivamente masculino; os escravos continuaram existindo; as nações livres continuaram invadindo outras quando nada disso deveria ter acontecido de acordo com o programa original: liberdade, igualdade, fraternidade, em todas as suas versões. Seguramente a palavra tem liderado muitos dos argumentos para que alguns não tivessem o direito de votar, outros permanecessem sendo escravos ou tantos territórios fossem invadidos e subjugados por “estrangeiros”.

É desse ponto de vista que pretendo abordar a ideia de um gesto inacabado a respeito das formas de compreender a prática do ensino e seu papel na mudança social e política do nosso tempo, como acabamos de ver. A análise da dialética que articula a verificação “científica” de um determinado estado de coisas e as diferentes projeções “lógicas” que dela derivam é o que me ocupará em primeiro lugar. Num segundo momento, irei me deter sobre a dimensão utópica, nobre e generosa do desejar para o outro o que essa proposta contém. Em outras palavras, trata-se de propor um modo de entendimento sobre o jogo contraditório que há entre o gesto de reconhecimento e os diferentes “mas” que — já vimos — relativizam-no amplamente.

Entendo, portanto, que, antes de tudo, o gesto de reconhecimento dá conta de um trabalho de abordagem sistemática de um fragmento da realidade, cuja conclusão tem sido — permito-me lembrar — que

os docentes teorizam suas práticas e praticam suas teorias — cada um à sua maneira — e se servem de forma muito relativa e diversa da produção acadêmica que preenche melhor os desejos de outro tipo de público²⁵. Mais ainda, ficou claro que o que os professores dizem que fazem e o que pensam que fazem não necessariamente coincidirão, de modo que confiar em seus dizeres implica sempre um certo grau de ingenuidade e ameaça à qualidade dos resultados de qualquer pesquisa sobre a prática do ensino. Isso significa que estamos em um cenário triplamente fraturado do ponto de vista dos discursos sobre as práticas educacionais: o discurso acadêmico, baseado nos dizeres dos professores e nas observações das práticas; e o discurso público dos professores e sua contrapartida privada, íntima, às vezes, silenciosa, em relação à racionalidade de suas ações. Do meu ponto de vista, é possível que seja a percepção dessa circunstância que organize precisamente o inacabado do gesto de reconhecimento dos docentes como teóricos e como pesquisadores de sua prática de ensino.

Seria possível, inclusive, pensar que ter verificado que os professores teorizam suas práticas e praticam suas teorias foi, ao mesmo tempo, uma boa e uma má notícia. O fato de haver neles uma certa racionalidade criativa e autônoma, que não são simples máquinas obedientes e executantes de ordens superiores, permite pensar que eles estão do lado certo e podem embarcar na aventura libertadora e emancipadora que orienta o sentido da mudança. A má notícia é que

25 Em 1975, um congresso da American Educational Research Association (AERA) chegou à seguinte — e surpreendente — conclusão: “*é óbvio que o que os professores fazem é em grande parte regido pelo que pensam*” (Gage, 1975, p. 1, grifo nosso).

possivelmente sejam por demais autônomos, por demais diversos, exigindo recursos impensáveis para se adequarem aos novos fins.

Como vimos anteriormente, distintos autores (Schön, Argyris, Carr, Kemmis e Clarke) entendem que a relação disfuncional entre teorias professadas (que tendem a coincidir com fragmentos de teorias acadêmicas) e as teorias-em-uso — teorias práticas, crenças — dos professores é um assunto a ser trabalhado em prol de seu desaparecimento. Para isso é necessário um ajuste — que não é espontâneo nem vem por adição — a fim de que a crença se torne uma “verdadeira” teoria em relação à prática do ensino, que é seu objeto.

Subjaze naturalmente à ideia de uma proposta de formação — seja ela ideológica, política, social ou profissional — o desejo de convencer o outro, de seduzi-lo (no meio do caminho entre o uso do poder que submete e o jogo dos afetos que permite), para transformá-lo, melhorando-o. Está claro, no entanto, que essa proposta de mudança e melhora não surgiu da forma como professores²⁶, ou alguns professores, percebiam os aspectos insatisfatórios ou deficitários no exercício de sua profissão, dos quais alguém se inteirava precisamente lendo essas obras.

De fato, seria possível considerar a maioria das obras que compõem o *corpus* bibliográfico deste capítulo como sendo em si mesmas “educacionais”, sejam elas destinadas aos professores, sejam àqueles que devem “formar” professores, que são também professores. Existe, em muitos casos, uma mensagem a ser compreendida,

26 Para a bibliografia espanhola: o professorado. Assim como a expressão “os professores”, no plural, dão conta de um olhar homogeneizador que dificilmente condiz com as mensagens enviadas por um objeto que é essencialmente diverso.

aprendida e colocada em prática. Podemos ver essas obras, de diferentes autores, como textos prescritivos na medida em que dizem o que fazer (incluindo o pensamento e a reflexão), como fazê-lo e inclusive por que fazê-lo, com quais fins etc. Isso é particularmente claro em relação à pesquisa-ação, embora também devamos considerar os cortes contratransferenciais que, sem dúvida, implicaram para os acadêmicos o assumir o poder teorizante (e de pesquisa) dos professores que ensinam basicamente crianças e jovens em escolas e liceus.

Poderíamos também entender o grande gesto dessa bibliografia como o de um desejo de converter o outro à sua imagem e semelhança (teórica e investigadora). O olhar psicanalítico de R. Kaës nos permite dar conta do modo como os formadores inconscientemente desejam “a morte” dos formados em seu estado atual, para poder renascer sob uma forma nova, melhorada, correta e superior:

A oferta do formador, se sujeita ao seu desejo de onipotência e destruição, pode estabelecer-se como empresa de captação narcisista, como espetáculo: querer efetivamente que o outro mude, sem aceitar para si mesmo a mudança, é satisfazer o desejo de mudança no modo da representação sádica. Devemos então nos perguntar sobre como o formador foi formado, e o lugar que ocupa na genealogia e na geração (Kaës; Anzieu; Thomas, 2007, p. 70)²⁷.

27 Proponho ler o seguinte texto de Carr à luz das expressões de Kaës: “O que a distingue é que busca promover o autoconhecimento que não apenas ‘ilumina’ os praticantes sobre suas crenças e compreensão, mas também os ‘emancipa’ das crenças e das compreensões irracionais que herdaram do costume, da tradição e da ideologia. Para isso, emprega o método da crítica ideológica: um método

É possivelmente essa configuração implicitamente educativa, formativa, que articula o jogo do ser presente com o dever ser futuro, que relativiza o reconhecimento da autonomia teórica, transformando-o em reconhecimento da incompletude intelectual e profissional. Se de fato os professores pudessem ser simplesmente como são, o gesto de reconhecimento não teria sido relativizado sob a pressão de um dever ser de tom identitário e, para os psicanalistas, narcisista. Os professores acabam podendo ser assimilados às crianças, aos trabalhadores, aos camponeses, às mulheres, que devem confiar nos mais velhos, em seus líderes, em seus formadores, porque esses, por sua vez, confiam que essa transformação é possível e desejável. Na verdade, é assim que a educação funciona nos lares, nas escolas, nos liceus e também nas universidades, transitando ambigualmente entre os gestos de amor, de cuidado e os de dominação, de submissão e de repressão.

Em última instância, deve-se considerar que o que pode ter parecido pouco amável depois de se ter proclamado a autonomia teórica dos professores em relação à prática do ensino não teria sido possível sem um fundo de utopia benfeitora, generosa, que buscava mais do que tudo o bem e o melhor daqueles a quem estava destinada. Permanece, no entanto, flutuando a possibilidade de uma leitura em outra chave, ainda mais a contrapelo: em um mundo portador de

de autorreflexão assumido por praticantes a fim de explorar a irracionalidade de suas crenças e práticas e localizar a fonte dessa irracionalidade no contexto institucionalizado e formas de vida social de onde vêm. Ao convidar os praticantes a considerar a racionalidade de suas práticas em um amplo contexto histórico e social, a crítica ideológica fornece um meio pelo qual os autoentendimentos distorcidos podem se tornar transparentes e, portanto, privados de seu poder” (Carr, 1986, p. 183).

heranças muito mais antigas do que as da modernidade, o lugar da produção de saberes — por exemplo, no que diz respeito à prática do ensino — tem sido e certamente continua sendo um lugar de poder e de prestígio social e político (às vezes, também econômico). Também seguimos em um mundo que hierarquiza o *status* universitário (mesmo que seja permitido autodefinir-se como terrorista e sequestrador) diante do escolar e — sem muita diligência filosófica — o dos teóricos sobre os simples praticantes, como na metáfora de Schön.

Talvez esse seja o grande fundo da questão, que permite uma leitura desse movimento como muito menos radical do que se pode pensar a partir de uma leitura rápida de seus textos, ou a partir de permanecer-se, como permaneceram muitos, nos *slogans* e nas grandes manchetes. Demandando grandes mudanças em alguns sentidos no que diz respeito ao ensino, não representa definitivamente uma mudança profunda nas relações entre teóricos acadêmicos e os práticos escolares, ou seja, no campo das relações de poder. Algo muda e algo permanece como estava. Finalmente, pode ser que — seguindo Certeau — haja um lugar que permita algumas coisas — como reconhecer a dimensão teorizante dos professores — e proíbe outras — como propor deixar os assuntos educacionais inteiramente em suas mãos.

Conclusão: então, não emancipados, mas sim subalternos

O fracasso cognitivo é irredutível (Spivak, 1988, p. 36).

O que vimos nas páginas anteriores — resultado de uma leitura a contrapelo de alguns textos de alguns autores que poderíamos

facilmente considerar como os “pais fundadores” de posições muito prestigiadas na análise de questões educacionais — nos permite ensaiar um olhar diferente sobre a situação. É possível que a chave esteja no fato reconhecido por todos — acadêmicos e professores — de que os professores dificilmente se reconhecem nos textos que a academia propõe sobre seus modos de fazer e entender o que fazem, o que acaba por fazê-los pouco relevantes como guias da ação de ensinar. Para muitos, isso teria de ser um sinal claro que convidaria, inclusive, a buscar outros objetos de estudo mais rentáveis em relação aos fins para os quais a pesquisa foi realizada, mas não foi o que ocorreu até o presente.

Do meu ponto de vista, as coisas se esclarecem relativamente se pensamos que, de alguma maneira, os professores são o outro daqueles que dedicaram tempo e esforço para teorizar sobre eles. Eles procuraram por diferentes caminhos saber como são, o que pensam, por que agem como agem, como poderiam mudar, melhor o que fazem e, sobretudo, alinhar-se mais adequadamente a um esquema de fins sociais e políticos do sistema educacional do qual fazem parte. Os professores também são aqueles que os permitem identificar-se como diferentes, como os que não ensinam nas escolas ou nos liceus, dia após dia, ano a ano, disciplinas simples de forma simples — e possivelmente rotineira e anódina — para crianças ou jovens, interessados ou não em receber esse ensino, mas ensinam — isto é, pesquisam e produzem — na universidade. É certo que muitos pesquisadores universitários foram, em algum momento, professores, e depois deixaram de ser para dedicar-se à pesquisa. Em qualquer caso, os professores constituem um objeto que insiste em negar deixar-se conhecer facilmente, o que pode tornar sua alteridade ainda mais misteriosa e atraente, apesar de tudo.

Um passo a mais e podemos ver que, como tantos outros, os professores foram discursivamente construídos como subalternos. Como no caso da historiografia, não podemos pensar em uma vontade de subalternizar os professores por meio do discurso da filosofia da educação ou da didática crítica, sobretudo porque, dada a configuração da relação entre o lugar da enunciação e o objeto de estudo, essa categoria é impensável. É por essa razão que, como sustenta Prakash²⁸:

Ao situar os subalternos no labirinto dos discursos, [essa bibliografia] não pode pretender um acesso sem mediações à sua realidade. Os subalternos e a subalternidade existentes surgem entre as entrelinhas do discurso, através de seus silêncios e cegueiras e de seus pronunciamentos sobredeterminados (Prakash, 1997, p. 303).

Por sua vez, a ideia de que os professores não têm voz na bibliografia que trata de estudá-los pode ser sustentada sem dificuldade, enquanto objeto de pesquisa é, por definição, o que deve ser interpretado mesmo que todas as partes de seus dizeres estejam

28 Mignolo usa reiteradamente a relação entre o primeiro e o terceiro mundo como lugares de enunciação da teoria e da possibilidade de ela ser exportada ou importada segundo cada caso. Permito-me transpor metaforicamente o primeiro mundo como a academia teorizante e exportadora de teorias que falam ao mesmo tempo sobre si mesmas e de sua relação com outros — incluindo sua produção teórica —, enquanto o terceiro mundo pode ser sem dificuldade assimilado aos professores, no contexto da bibliografia analisada (Mignolo, 1996, 2005). Para a academia, os dizeres dos professores, mesmo aqueles que podem ter um *status* teórico, são mais do que qualquer coisa “documentos” de trabalho, dados etc. Remeto nesse ponto ao trabalho de Prakash (1990), em relação à consideração primeiro-mundista da historiografia colonial como um gesto semelhante.

em entrevistas, diários de classe, observações e, inclusive, em narrativas. Segue-se disso que, dessa forma, exerce-se sobre eles uma certa violência epistemológica, o que é consistente com a condição de subalternos que se depreende do discurso acadêmico a seu respeito. Essa ideia se reforça, sem dúvida, se considerarmos também o fato de que lhes são finalmente indicados modos de entender e de fazer em relação ao seu desempenho profissional, além de um projeto de mudança. Spivak apontou isso em relação aos sujeitos coloniais, que não são, do seu ponto de vista, os únicos subalternos, embora esteja claro que ela não se ocupou dos professores em particular:

O exemplo mais claramente presente de tal violência epistêmica é este projeto de orquestração remota, de longo alcance e heterogênea, para constituir o sujeito colonial como Outro. Este projeto representa também a anulação assimétrica das pegadas desse Outro em sua mais precária subjetividade (Spivak, 1988, p. 189).

Seria possível, sem dificuldade, substituir-se o “sujeito colonial” pelo “sujeito ensinante” e o aparato conceitual de Spivak permaneceria válido e aplicável à relação entre professores teorizados e a academia teorizante. No entanto, não podemos ficar, nessa altura, pensando nisso como uma condição de vitimização dos professores pelos pesquisadores. Tampouco podemos, por causa da opacidade do objeto de estudo, construir uma espécie de mito solipsista da incognoscibilidade das teorias que governam — sempre singularmente — a prática do ensino para qualquer sujeito alheio a ela.

Deixo levantada uma discussão sobre o uso dos termos “teoria” e “pesquisa” para dar conta da racionalidade de uma ação de ensinar por seu próprio agente, autor e ator. Se fosse esse o caso, seria

devido pensar, com Spivak (1987, p. 198), que existe um sistema de signos que entrou em crise, e que é esse deslocamento discursivo que possibilita uma mudança, verdadeira e profunda, nos modos de compreensão da prática de ensino sendo, por sua vez, uma prática teórica. Assumo também que, nesse deslocamento, será a construção de uma epistemologia fronteira (Mignolo, 2005) que permitirá não só aos professores servirem-se da produção acadêmica — o que, à sua maneira, sempre fizeram —, mas à academia romper o muro que a manteve na escuridão sobre o que seu objeto de estudo faz e pensa sobre o que faz. O texto a seguir de Mignolo, como o anterior de Spivak, faz sentido neste capítulo, se concordarmos em entender os “agentes locais” como os professores — ou seja, cada um deles singularmente considerado — e os “mecanismos coloniais e imperiais da subalternização” como os resultados das pesquisas acadêmicas sobre professores.

O ponto de intersecção entre histórias locais e projetos globais dá origem às epistemologias fronteiriças como conhecimento crítico local (tanto na Europa como na América ou África), deveria restituir aos agentes locais o espaço para a produção de conhecimento suprimido por mecanismos coloniais e imperiais de subalternização (Mignolo, 2005, p. 23).

Por fim, gostaria de destacar a importância do gesto de reconhecimento, mesmo que faça parte de um gesto inacabado. É a partir das entrelinhas dessa literatura que poderá avançar-se em direção a dimensões teóricas mais frutíferas em torno da prática do ensino, justamente em um tempo no qual parece que tudo o que sabíamos ou tínhamos feito começa a carecer de sentido.

Referências

- ALTET, M. et al. (ed.). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2013.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- BEILLEROT, J. Le rapport au savoir. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 39-57.
- CARR, W. Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 136-159, 2006.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. New York: Routledge-Falmer, 1986. [Edición española: Teoría crítica de la enseñanza].
- CARR, W. Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 177-186, 1986.
- CLARKE, M. A. The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 9-26, 1994.
- CUESTA, R. F. *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- CUESTA, R. F.; MAINER, J. Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, [s. l.], v. 295, p. 62-67, 2000.
- ELLIOTT, J. *Action Research for Educational Change*. Buckinghamam: Open University Press, 1991.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation: Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- GAGE, N. L. (ed.). Teaching as clinical information processing. In: CONFERENCE ON STUDIES IN TEACHING, 6., 1975, Washington, D.C. [Proceedings] [...]. Washington, D.C.: Eric, 1975. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED111807.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2013.

- HANCOCK, R. Why are class teachers reluctant to become researchers? In: SOLER, J. M.; CRAFT, A.; BURGESS, H. (ed.). *Teacher development: exploring our own practice*. London: SAGE, 2001. p. 119-132. (Coleção Developing practice in primary education).
- KAËS, R.; ANZIEU, D.; THOMAS, L. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 2007.
- KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; DAVID, W. (org.). *Reflection: turning experience into learning*. New York: Kogan, 1985. p. 139-163.
- MAESTRO, P. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, [Valencia], v. 16, p. 3-33, 2002. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2906>. Acesso em: 2 nov. 2010.
- MIGNOLO, W. D. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y subalternización de conocimientos. *GEOgrafía*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 7-28, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13499>. Acesso em: 2 nov. 2010.
- MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías poscoloniales. In: STEPHAN, B. G.; RICHARD, N. (org.). *Cultura y tercer mundo: cambios en el saber académico*. Caracas: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.
- PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. 5. ed. Paris: ESF, 2010.
- PERRENOUD, P. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, [s. l.], v. 390, p. 42-45, 2001. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html. Acesso em: 16 jul. 2012.
- PRAKASH, G. Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. In: CUSICANQUI, S. R.; ROMANO, R. B. (comp.). *Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz: SEPHIS: Ed.Historias: Ed. Aruwiry, 1997. p. 293-313.
- PRAKASH, G. Writing post-orientalist histories of the Third World: perspectives from Indian historiography. *Comparative Study of Society and History*, [Cambridge], v. 32, n. 2, p. 383-408, 1990.

SCHÖN, D. A. À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: BARBIER, J.-M. (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996. p. 201-222. (Collection Education et formation).

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1984.

SPIVAK, G. Can the Subaltern Speak? In: CARY, N.; LARRY, G. (org.). *Marxism and the interpretation of culture*. Londres: Methuen, 1988. p. 267-310.

SPIVAK, G. C. "Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía" In: MEZZADA, S. et al. *Estudios poscoloniales: Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños, 2008. p. 33-68. (Coleção Mapas, n. 19).

SPIVAK, G. Subaltern studies, deconstructing historiography. In: SPIVAK, G. *In other worlds: essays in cultural politics*. New York: Routledge, 1987. p. 197-221.

STENHOUSE, L. Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, [Netherlands], v. 4, n. 1, p. 43-51, 1988.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

STENHOUSE, L. What counts as research? *British Journal of Education*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 103-114, 1981.

ZEICHNER, K.; LIU, K. Y. A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In: LIONS, N. (ed.). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. [United States]: Springer, 2010. p. 67-84.

Entre desafios e incertezas, ferramentas para compreender o ensino de história

*Carmem Zeli de Vargas Gil
Elisângela Coêlho da Silva*

Ler um texto de Ana Zavala é encontrar uma chave que abre uma porta que conduz a outra porta e assim sucessivamente. Ela nos convida a conhecer um modo de investigação relacionada à prática docente de forma que os próprios professores e professoras analisem as práticas docentes. Para isso, em seus textos, Zavala nos convida a dialogar com as diferentes disciplinas e encontrar o que ela chama de ferramentas de análise para teorizar a prática docente, pois, segundo ela, os professores e professoras são teóricos da sua prática, mas principalmente pesquisadores práticos, enfrentando problemas práticos relacionados às suas atividades diárias.

O texto “Incerteza, diferença, subalternidade: desafios para a prática, ferramentas para compreender o ensino de história” foi publicado em 2017, na *Revista Secuencia*, uma publicação periódica do Instituto de Pesquisa Dr. José Ma. Luis Mora, no México. Esse periódico, desde a sua fundação em 1985, publica estudos das diversas

regiões da América não só de história, mas de diferentes disciplinas das ciências sociais com periodicidade de três números por ano.

O texto aceito para publicação nesse periódico está dividido em duas partes além da introdução e conclusão. Os títulos das duas partes, unidos, formam uma frase que nos convida a pensar a diversidade de sujeitos e abordagens presentes em nossas aulas. Na introdução — “Herramientas para pensar” —, a autora discute a existência de ferramentas de análise para objetos de natureza diferentes. É na filosofia da história contemporânea que Zavala situa suas buscas teóricas nesse texto. Nos tópicos “1 — Otros, ajenos, inciertos y subalternos” e “2 — En nuestras aulas”, Zavala opera com essas ferramentas de análise aproximando a escrita da história e a compreensão da ação de ensinar história com foco na incerteza, na alteridade e na subalternidade. Nas conclusões “El pasado en el pasado y el presente en el presente”, retoma o propósito do texto em relação à potência da filosofia da história contemporânea para fornecer ferramentas de análise das práticas de ensino de história.

O texto agrega, portanto, leituras e reflexões que fazem parte de sua trajetória teorizando sobre o ensino de história, a partir da filosofia da história. Assim, se a escrita do texto é recente, o seu conteúdo agrega um percurso de estudo e anos de trabalho profissional, desde os cursos de didática do Instituto de Profesores Artigas (IPA), depois os cursos de mestrado do Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) e por último os cursos de filosofia da história ministrados também no IPA. Em suas palavras:

Para mí el primer gran inspirador fue Michel de Certeau, en L'absent de l'histoire y en la Possession de Loudun, y después aparecieron otros como Ginzburg, relecturas de Lucien

Febvre.... pero los que hicieron verdaderamente más ruido fueron los de la Subalternidad, Spivak en particular, pero también Chakrabarty y otros, y luego vinieron los decoloniales... y finalmente aparecieron los de la historia intelectual y conceptual, como Skinner y Koselleck (Zavala, 2017, p. 212).

Ao citar os(as) autores(as) que a inspiram, Zavala nos apresenta um mapa de ideias que, em diálogo com as suas experiências profissionais, tornou possível a trama de argumentos que ela nos apresenta nesse instigante texto. A autora consegue abalar a certeza como parte da sala de aula e, no cenário fraturado em que vivemos hoje, a certeza apaga a voz do professor e a transfere para o historiador. Por isso, ela nos convida a encontrar ferramentas de análise que permitirão que a incerteza entre em nossas salas de aula, de forma que esta possa ser vista como um texto.

Não surpreende, portanto, que Ana Zavala questione o sentido do termo “formação docente”. Segundo ela, a palavra “formar” é uma ilusão, pois cada um se forma a si. O lugar da formação docente é o lugar da oferta do que consideramos o melhor, mas cada um vai formar-se com suas escolhas. Ser como eu quero que sejam é querê-los como escravos.

Que a leitura desse texto provoque professores e professoras a refletirem sobre o que fazem todos os dias em suas salas de aulas.

Referência

ZAVELA, A. Incertidumbre, otredad, y esafios y idade: y esafios para la práctica, herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. *Secundia: revista de história y ciências sociais*, [Ciudad de México], n. 99, p. 208-234, 2017. Disponível em: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/issue/view/112>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Incerteza, diferença e subalternidade

desafios para a prática e ferramentas para compreender o ensino de história¹

Ana Zavala

Introdução: ferramentas para pensar

Para falar da “história” — isto é, da historiografia — tal como a conhecemos hoje em dia e como se deseja ensiná-la em sala de aula, talvez não pudéssemos ir muito além do início do século XIX. No entanto, seria difícil pensar que os historiadores hoje façam seu trabalho como faziam naquela época. Devemos ter em mente que foi o século XX — entre a filosofia e a hermenêutica — que abriu um mundo diferente para os historiadores, no qual antigas certezas e pretensões de verdade deram lugar a formas totalmente diferentes de ver, compreender e principalmente escrever ou falar sobre o passado.

1 Texto traduzido pelas professoras Carmem Gil e Elisângela Silva, como resultado do diálogo estabelecido com a autora Ana Zavala e demais pesquisadoras(es) durante a etapa de preparação do Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História (UFRPE/UFRGS/UNEB), ocorrido em 2020.

Por outro lado, não é difícil compreender a dimensão problemática e, por vezes, conflituosa que essa situação impõe aos modos de conceber e propor o ensino da história herdados de um momento em que entrecruzam suas origens os Estados-nação, a história e os sistemas educativos “para todos”². Este capítulo pressupõe a existência — no presente — de um cenário diversificado e fraturado no qual interatuam, de forma dissonante, um mandato social e institucional que tem sentido no eixo da certeza, algumas novidades historiográficas, metodológicas e filosóficas que tendem a não coincidir com ele nesse aspecto, e finalmente algumas práticas de ensino reais que, em sua infinita diversidade, permanecem essencialmente opacas aos olhos dos outros — tanto mais generalizantes tentem ser —, embora eu, sem dúvida, acrescentaria mais uma nota à dissonância, fora, definitivamente, da abordagem deste capítulo, que é a questão do que os alunos “realmente” aprendem em contato com a história — a positivista, a marxista ou pós-colonial — por meio dos diferentes dispositivos institucionais que os envolvem. Consequentemente, este texto permanece separado de qualquer identificação mecânica entre o que foi ensinado e o que foi aprendido e, naturalmente, de uma dimensão permanente desse último. De alguma forma, devemos nos acostumar com a ideia não só da cota de incerteza que cerca o conhecimento do passado que ensinamos nas aulas, mas também de que nosso próprio conhecimento do presente não é menos incerto pelo fato de conviver com ele.

2 Em trabalhos anteriores, eu levantei a ideia de que, enquanto no “início” parece ter havido algum tipo de “pacto fundamental” entre o Estado, a produção historiográfica e o ensino de história, na atualidade, a coerência entre os interesses desses três atores sociais parece difícil de demonstrar (Zavala, 2013, 2014).

Ater-se à ideia de que, assim como o passado que os historiadores estudam é incerto, o mesmo acontece com o que podemos saber sobre as salas de aula nas quais a história é ensinada (qual história, como, para quê) ou na mente dos alunos, contribui para ver a cena de outro ponto de vista. Convida-nos, por exemplo, a considerar o fato de que existem ferramentas de análise pertinentes em relação a objetos de natureza bastante diferente, como podem ser acontecimentos do passado, o trabalho de historiadores, a leitura de textos antigos, o discurso³ dos professores e, claro, as produções faladas ou escritas dos alunos. Neste capítulo, vou me limitar a considerar as ferramentas provenientes da filosofia da história contemporânea e, certamente, não todas. Por enquanto, deixarei de lado aqueles que poderiam vir da linguística, da filosofia da ação, da psicologia, especialmente da psicanálise, e até da sociologia, embora me pareçam igualmente relevantes. Este texto parte justamente do pressuposto de que, a partir de um espesso entrelaçamento de práticas e textos que se configuram desde a leitura até a pesquisa e o ensino, passando naturalmente pela escrita (inclusive a escrita do aluno), é possível se aproximar de cada uma delas com mesmas ferramentas. Não se trata, porém, de buscar ou encontrar a mesma coisa, mas precisamente a singularidade de cada situação ligada a um sujeito da ação, seja no passado distante ou próximo ou no presente imediato.

3 Considerado no sentido amplo, envolvendo seu projeto de curso, o roteiro de cada turma, os textos falados ou escritos de sua autoria — descontando toda a sua carga intertextual — bem como propostas de exercício e avaliações, entre muitas outras coisas que poderiam ser levadas em consideração.

O capítulo terá então duas partes. Na primeira, farei uma breve revisão das principais novidades trazidas pela filosofia da história⁴ no último terço do século XX em relação à perda de certezas e homogeneidades, ampliando-se a tal ponto de se questionar a europeização/universalização das grandes diretrizes da análise não do passado, mas dos passados dos habitantes de distintas regiões da terra. Embora, ao longo desse anúncio, eu comente a sua relação com algumas questões relacionadas com o ensino da história — projeto político e social e especialmente as práticas de sala de aula —, será apenas na segunda parte que irei focar plenamente o olhar para a prática do ensino como um lugar de possibilidade, às vezes, *avant la lettre*, para ativar o jogo fugaz com o incerto e o outro, bem como com a subalternidade essencial da maioria dos sujeitos, cujas vidas e aventuras estudamos em nossas aulas. Serão essas ferramentas de análise que me permitirão ver tanto o conteúdo da aula como um texto quanto o que o presente da análise diz sobre aquele texto. O sentido que esse texto e essa ação tiveram em um momento também fazem parte de um passado que a análise dessa prática — que é outra ação — reconfigura a partir de seu próprio presente. A conclusão não fará mais do que fechar a tese do capítulo, combinando as grandes diretrizes da filosofia da história herdadas do século XX com as perspectivas possíveis de análise das práticas de sala de aula, mas não de todos em geral, e sim de cada uma em sua

4 Utilizarei a expressão “filosofia da história” em vez de “teoria da história” em atenção ao sentido que ela tem nos trabalhos de Ricoeur (2003), Koselleck (2010), Danto (2007), David Carr e demais autores (1982), entre outros. Inclina-me a essa opção a atenção que prestam esses autores ao trabalho historiográfico como uma construção de sentido — definitivamente filosófico — para conter o que você pode considerar ser uma teoria da história em si mesma.

singularidade mais radical. Em todo caso, deve ficar claro que, se o capítulo é propositivo em algum nível, não é em relação à prática do ensino da história, mas das possibilidades abertas aos seus modos de análise.

Outros, alheios, incertos e subalternos...

Não existem fatos, apenas interpretações (Nietzsche, 1998, p. 16).

No breve espaço desta seção, irei me limitar a apontar alguns momentos historiográficos e filosóficos que dão conta de uma espécie de abordagem do passado que, em maior ou menor medida, abandonou a pretensão de certeza sobre seu objeto de estudo.

Possivelmente, a “história nunca é segura” com a qual Michel de Certeau (1970, p. 11) inaugura seu estudo das possessões de Loudun, na França do século XVII, pode ser considerada quase um gesto fundacional. No entanto, a essa altura, a filosofia já havia percorrido um longo caminho nesse sentido. As considerações heideggerianas — que aparecem repetidas vezes em diferentes visões filosóficas do passado — já haviam feito da situação hermenêutica (Heidegger, 2002, p. 30) um lugar do presente, do sujeito e da intenção, rompendo radicalmente com os pilares fundamentais da hermenêutica clássica. Conforme percorre as páginas de *A escrita da história* (Certeau, 1993), você se depara com mais de uma ideia comovente⁵, como, por exemplo, a de que o trabalho dos historiadores conhece um limite

5 É a partir da ampla gama de suportes teóricos que respaldam seu trabalho que, pela mão de Barthes, Foucault, Aron, e inclusive Marx — entre muitos outros —, vemos que ele estava definitivamente indo no sentido de seu tempo.

não entre o que se sabe e o que se ignora, mas entre o que é pensável e o que não é; ou que a escrita não depende tanto do passado a ser narrado e tornado compreensível, mas das condições que seu “lugar” de produção lhe impõe. Essa condição se estende naturalmente ao modo como esse “lugar” se impõe tanto em relação à prática da investigação quanto à da escrita. Ele poderia finalmente referir-se à ideia de “inversão escritural” para apoiar a ideia de que em Certeau resta pouco de um modo de fazer e compreender a história, que provavelmente foi aquela que ele conhecia quando era estudante.

Quase simultaneamente, Hayden White (2008, p. 112) publicou um artigo com o título sugestivo de “O texto histórico como artefato literário”, retomando a ideia já levantada em *Metahistória* de que a historiografia é um discurso e como tal deve ser entendida. Desse ponto de vista, sua abordagem não está longe da de Michel de Certeau, em *A escrita da história*, nem da de Roland Barthes (1987a), em *O discurso da história*, no sentido de diluir a oposição radical entre relato histórico (verdadeiro) e relato ficcional (imaginário e falso), entre fatos e acontecimentos históricos e aqueles que não o são. As ideias de “ilusão referencial”⁶ e de que o relato não conta a história, e sim se conta a si mesmo, virarão de cabeça para baixo muitas ideias que acompanham algumas representações do que é a história — no sentido historiográfico.

6 Barthes (1987a, p. 168). Ricoeur (2003, p. 315, grifo nosso) vai mais longe, e um quarto de século depois fala em “pulsão referencial”. “Assim, a representação como narrativa não é simplesmente direcionada para as coisas acontecidas, a forma narrativa como tal interpõe sua própria complexidade e capacidade em *o que eu gosto de chamar de pulsão referenciando do relato histórico; a estrutura narrativa tende a formar círculo consigo mesma e a excluir como fora de texto, como pressuposto extralinguístico ilegítimo, o momento referencial da narração*”.

De certa forma, o “outro” de Michel de Certeau também é o de Carlo Ginzburg (1994). Em *O queijo e os vermes*, também contemporâneo das obras mencionadas, Ginzburg se apropria da noção gramsciana de “subalterno”, dando conta de outra maneira da dificuldade de acessar com certeza alguns objetos de estudo do passado, que, a partir de certo ponto de vista, poderiam ser uma quantidade imensa. Também tributária das contribuições bakhtinianas em relação à dimensão polifônica dos discursos, a obra de Ginzburg contribui para subtrair do campo das certezas, embora no fundo possa ser considerada metodologicamente otimista⁷.

Com visões muito mais próximas da hermenêutica e da análise de discurso, as abordagens da história conceitual (*begriffsgeschichte*) e da história intelectual contribuíram para tornar o caminho mais complexo — e de fato incerto — para a compreensão do passado por meio dos textos que nos ligam a ele. Tanto o destaque fortemente gadameriano — e heideggeriano — de Koselleck quanto a preferência skinneriana pela linguística pragmática de Austin e de Searle fazem da história conceitual e da história intelectual modos interpretativos do passado para os quais a chave reside em uma

7 Refiro-me, por exemplo, a afirmações deste tipo: “Se as pretensões do conhecimento sistemático parecem cada vez mais levianas, não é por isso que a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário. A existência de um nexos profundo, que explica os fenômenos superficiais, deve ser enfatizada no momento mesmo em que se afirma que um conhecimento direto desse nexos não é possível. Se a realidade é impenetrável, existem zonas privilegiadas — provas, indícios— que permitem decifrá-la” (Ginzburg; Queso, 2008, p. 219).

tentativa, às vezes, desesperada de vencer aquela estranheza essencial que o caracteriza⁸.

História das ideias ou história dos conceitos, ambas as correntes frequentemente tidas como opostas, cada uma enfocando à sua maneira a questão da linguagem. Assumindo a distância temporal que não pode ser abreviada, partem do pressuposto de que o que agora lemos nos textos de outras épocas talvez significasse — com certeza — outra coisa para aqueles que escreveram com aquelas mesmas palavras que podemos fazer hoje em dia⁹. De uma forma ou de outra, para todos esses autores e correntes, a ideia de que o passado pode simplesmente ser conhecido pelos seus vestígios — especialmente escritos — vai perdendo validade a favor da exploração de que uma obra de interpretação é indubitavelmente uma obra de autor, mas também uma obra de tempo e lugar. Esse gesto é

-
- 8 Ricoeur (2003, p. 457) fala sobre a passividade do passado histórico em termos de sua “condição histórica”.
- 9 Nesse sentido, (Koselleck, 1993, p. 107) afirma que: “É claro que o significado exato só pode ser desvinculado do contexto de todo o Memorando, mas também deve ser inferido a partir da situação do autor e dos destinatários, além da situação política e das circunstâncias gerais da Prússia de então, bem como, finalmente, haverá de se compreender o uso linguístico do autor, seus contemporâneos e a generalização que o precedeu, com aqueles que participaram de uma comunidade linguística”. Enquanto, por sua parte, Skinner (2000, p. 178) afirma que: “A fórmula apropriada e famosa — famosa para os filósofos, pelo menos — é, sim, que não devemos estudar os significados das palavras, mas seu uso. Uma vez que neste sentido não pode ser dito, em última instância, que a ideia dada *tenha* qualquer significado que possa assumir a forma de um conjunto de palavras que, continuamente, podem ser cuidadosamente deduzidas e rastreadas ao longo do tempo. Em vez disso, o significado da ideia deve ser seus usos para se referir de diversas maneiras”. Nesse texto, há uma referência ao *Pesquisa filosófica*, de Wittgenstein (Ricoeur, 2003, p. 43): “O significado de uma palavra é o seu uso na linguagem”, que poderia muito bem ter sido também reproduzida por Koselleck.

acompanhado pela ideia de que a ferramenta de análise não é neutra, mas sim ideológica, e que a relação entre ela e os resultados obtidos (conceituações, enredamentos causais, até mesmo a organização do relato “factual”) pode ser expressa em palavras da mesma forma que podem ser os termos da história contada.

Quando se tenta rastrear — não no sentido que Skinner (2000, p. 155) reprova a Lovejoy — os laços, as dívidas, as lealdades que estão por trás de todo esse movimento renovador, é preciso, necessariamente, caminhar pelo terreno da filosofia. É nesse sentido que diversos autores (Donnelly, 1999; Grondin, 2003; Petit, 2014) reconhecem na figura de Heidegger uma virada incontornável na refundação hermenêutica do século XX. Por ocasião de uma análise da obra de Aristóteles¹⁰ — que foi objeto de um curso em 1922 — Heidegger levantou a ideia de uma “situação hermenêutica” que separa claramente o presente do leitor de um passado distante, às vezes, muito distante, do autor: “A situação da interpretação, como apropriação integral do passado, é sempre a situação de um presente vivo” e continua: “O passado só se manifesta de acordo com a resolução e a capacidade de abertura de que dispõem o presente” (Heidegger, 2002, p. 30) para concluir que é precisamente a explicitação das ferramentas de análise que torna valiosa uma interpretação, porque é “a condição fundamental que permite dar expressão

10 Publicado muito tardiamente no século XX, após a morte de Heidegger, com o título original do curso *Interpretações fenomenológicas em Aristóteles* e conhecido como o *Informe Natorp*. Ele coleta o conteúdo de diferentes versões digitadas, para a interpretação das quais recorreu, quando foi possível, ao testemunho daqueles que tinham sido seus alunos no curso. A edição alemã (que é a que está traduzida para o francês) está, por exemplo, prologada por Gadamer, em sua qualidade de aluno do curso. Esse não é o caso da edição em espanhol.

ao passado em geral”. Na verdade, Heidegger articula — seguindo Nietzsche — o presente com o passado e o futuro, tanto na situação hermenêutica como nos acontecimentos da própria vida¹¹.

É nessa mesma linha que Gadamer fala de um “círculo hermenêutico”¹² que dá conta da temporalidade e instabilidade da compreensão — “Compreender é sempre fazê-lo de outra maneira” (Gadamer, 1977, p. 367) —, bem como da participação ativa do leitor no entendimento/interpretação de um texto em dois registros: o da “fusão de horizontes” (o do autor e o do leitor) e o da “aplicação” (o que a leitura significa para o leitor e o que eles fazem a partir daí). Assim como a marca de Heidegger é vista em seu ex-aluno Gadamer, a desse último também é visível em Koselleck¹³, seu aluno ao longo da vida. É assim que vemos a maneira como Koselleck articula por meio da experiência da linguagem um jogo entre um “espaço de experiência” e um “horizonte de expectativa” que conta tanto para

11 Na realidade, sua “hermenêutica” deixa de se limitar ao texto para se concentrar na existência. Conferir Heidegger (2000). Ao contrário de Agustín, pelo menos em sua análise de Ricoeur em *Tempo e relato I*, a preocupação de Heidegger não é a natureza do tempo, mas a temporalidade da compreensão. No entanto, os conceitos de “presente do passado”, “presente do presente” e “presente do futuro” poderia — seguindo Ricoeur — também articular-se hermenêuticamente enquanto “aporias do tempo”.

12 Conferir Gadamer (1977, p. 331). Gadamer toma de Heidegger em *Ser e tempo* a expressão “círculo hermenêutico”, mas não tem para ambos os autores exatamente a mesma conotação. Dispensar-me de explicitar a questão com mais detalhes na medida em que não acho relevante para o que defendo neste capítulo.

13 Que também foi um aluno de Heidegger em Bristol, uma universidade que ele frequentou ao mesmo tempo que Heidelberg (1947-1953).

os atores do passado que produziram os textos que chegam ao presente quanto para o historiador que os está lendo (Koselleck, 1993, p. 333-357).

A ideia de que em matéria de interpretação — e isto é especialmente verdadeiro para os textos que os historiadores usam — nada está dito e, se está dito, a primeira coisa a fazer é suspeitar e olhar para o modo como essa interpretação herdada foi concebida tem tudo para ser considerada heideggeriana (Heidegger, 2002, p. 51-52). Naturalmente, encontramos seus traços em Derrida (que vai da destruição à desconstrução preservando em linhas gerais o sentido original), em Spivak, em Gadamer e em Koselleck, assim como em muitos outros (como Ricœur, por exemplo). No entanto, deve-se admitir que as visões tanto da história conceitual quanto da história intelectual têm um horizonte estritamente europeu, e talvez apenas alemão, inglês e, em certa medida, francês ou italiano.

Nesse sentido, tanto os estudos da subalternidade quanto as visões pós-coloniais representam um esforço desconstrutivo que vai além do trabalho hermenêutico e interpretativo a respeito de textos antigos. Na verdade, o que eles questionam — entre outras coisas — é a universalidade da história universal¹⁴, tanto a partir da

14 Tomando um par de exemplos, entre muitos possíveis, vou consignar que Chakrabarty (2007, p. 3, tradução nossa) fala sobre “Provincializar a Europa no sentido de dar-lhe um lugar regional com o mesmo *status* que a América, a África ou as distintas regiões da Ásia podem ter. 'PROVINCIALIZAR A EUROPA' não é um livro sobre a região do mundo que chamamos de 'Europa'. Que a Europa, pode-se dizer, já foi provincializada pela própria história. Historiadores há muito reconhecem que a chamada 'Era Europeia' na história moderna começou a ceder lugar para outras configurações regionais e globais em meados do século XX. A história europeia não é mais vista como incorporando nada, como uma história universal humana”. Por sua vez, Mignolo (2005, p. 9) fala das localizações epistêmicas do

narrativa quanto das categorias conceituais com que a história se aproximou do passado, a partir da modernidade. Para os fins deste capítulo, portanto, é interessante destacar a contribuição dessas posições na dissolução das certezas que a historiografia — a europeia e a que fora da Europa seguiu suas diretrizes — herdou principalmente do século XIX. Se Michel de Certeau ou Carlo Ginzburg se confrontaram com a evidência da diferença do passado, com a dificuldade de tornar pensável o impensável; se Reinhart Koselleck e Quentin Skinner nos fizeram duvidar de leituras muito técnicas, muito óbvias ou muito seguras dos textos herdados do passado, a ideia de que existem outras maneiras não apenas de interpretar, mas de conhecer o passado dos subalternos¹⁵ — daqueles subalternizados discursivamente construídos em boa medida pela historiografia ocidental —, expande exponencialmente a dimensão incerta não apenas do passado, mas também do que foi dito em relação a ele anteriormente.

A ideia de que os subalternos não podem falar na historiografia (Spivak, 1998) abala fortemente a confiança que se tinha não apenas em relação aos não europeus, mas também — como nas propostas de Ginzburg e de Certeau — no que foi dito sobre os camponeses,

conhecimento, particularmente o conhecimento histórico: “Pensar na organicidade entre língua, cultura e território só seria possível dentro da epistemologia colonial/moderna, que separou o espaço do tempo, fixou as culturas à territórios e as localizou atrás no tempo da ascendente história universal ascendente da qual a cultura europeia (também fixa em um território) era o ponto de chegada e de guia para o futuro”.

15 Alguns autores como Pouchepadas (2000) tentam ver na história de baixo um certo paralelo com a subalternidade. Do meu ponto de vista, não fazem mais que reafirmar a subalternização “dos de baixo”.

as mulheres, as crianças, os loucos e todos aqueles que sempre “são ditos” tanto nas fontes dos historiadores como nos seus próprios textos. Sem otimismo e praticamente fechando as portas, Spivak (2008, p. 36) proclama que a consciência do outro é irreduzível e acaba configurando-a como o *tout-autre* (Derrida, 1967, p. 69) derridiano. É importante, porém, ter em mente que esses novos olhares não surgem do nada ou ao acaso em algum momento. Certamente foi o cenário inaugurado pelo colapso da velha ordem colonial herdada do século XIX, que, na opinião de muitos, possibilitou o surgimento de novas formas de olhar o passado das antigas colônias com ferramentas retiradas de um pensamento europeu convulsionado e renovado por sua própria dinâmica interna, muito mais do que por “catástrofes”, como Hobsbawm as chama. Foi possivelmente essa situação que permitiu a Walter Mignolo falar de “epistemologias de fronteira”, no sentido da articulação da herança colonial europeia —que é inegável— e das formas epistemológicas próprias dos diferentes *locus* de enunciação do saber científico, técnico e histórico. Permitiram também que Mario Rufer (2009) falasse de “pegadas errantes” ou Florencia Mallon (2003) de “patriarcado democrático”.

Apesar da apresentação extremamente sintética dessa questão, não há dúvidas quanto à profundidade das mudanças ocorridas na historiografia e na filosofia da história nas últimas décadas. É verdade que, de alguma forma, isso afetou a seleção temática dos autores que optaram por abordar questões antes impensáveis para a historiografia. Também é verdade que muitas vezes os novos temas não significaram mudanças profundas nas formas de “fazer história” (ou de ensiná-la).

Se voltarmos os olhos para as diversas maneiras em que termos, firmemente estabelecidos na historiografia, como “nação” e “Estado”

(e também “Estado-nação”)¹⁶ foram repensados e reconceitualizados, podemos enfrentar o desafio que significa para o ensino de história institucionalizada acercar-se desse mundo novo e inesperadamente renovador e, ao mesmo tempo, questionador. Agora, mais do que nunca, a história é assunto do presente, do tempo e do sujeito ou da fração da sociedade que faz perguntas e busca respostas no estudo do passado. Os historiadores, as correntes, as ideologias, as posturas metodológicas deixaram de ser transparentes para serem — justamente — a chave para a compreensão dos textos historiográficos em que se baseia o ensino de história. Não é em vão que o debate em torno da pergunta sempre atualizada “que história ensinar?” tenha se tornado mais difícil do que nunca. Se, por um século ou mais, a questão apontava para a melhor maneira de ajustar alguns meios (isto é, os conteúdos e para alguns também as formas de ensiná-los) a fins que pareciam definitivos e indiscutíveis em relação à identidade nacional, o sentido do tempo presente ou a formação de uma consciência histórica nos alunos, hoje o que é preciso repensar são — precisamente — as finalidades do ensino não da história, mas de qual história, no sentido de qual historiografia — e além disso, de que filosofia da história.

16 Inevitáveis nesse sentido, temos os trabalhos de Prasenjit Duara (*Historicizing national identity, or who imagines what and when*, de 1995), Partha Chatterjee (*The nation and its fragments: colonial and postcolonial histories*, de 1993; *La nación en tiempo heterogéneo*, de 2007; *La política de los gobernados*, de 2004) e Stathis Gourgouris (*Dream nation: enlightenment, colonization and the institution of modern Greece*, de 1996). Para a esfera latino-americana, um devedor em certa forma do impulso inicial dos autores sul-asiáticos, você pode ver as obras de: Mario Rufer (*La temporalidad como política: nación, formas de pasado e perspectivas poscoloniales*, de 2010), Mónica Quijada (*El paradigma de la homogeneidad*, de 2000), Walter Pinky (*Herencias coloniales y teorías poscoloniales*, de 1996), entre muitíssimos outros.

A seção seguinte, longe de constituir uma posição militante a favor da inclusão de temas ou posições historiográficas ou filosóficas nos cursos de história de nível médio, constitui antes uma tentativa de transformar as novidades da historiografia e da filosofia da história em ferramentas de análise da prática docente não em geral, mas sempre na primeira pessoa do singular. Portanto, não se devem esperar sugestões ou propostas sobre o que ensinar ou como fazê-lo nas aulas de história. As referências ao mundo das práticas visam mais mostrar a relevância de uma ferramenta do que as conclusões derivadas de seu uso.

...em nossas salas de aula

O passado é um país estranho: lá as coisas são feitas de outra maneira (Lowenthal, 1993, p. 13).

Não há como não pensar que, quando se decidiu pela criação de uma disciplina escolar denominada história, o seu ensino esteve atrelado a expectativas que combinavam de forma singular a aquisição de conhecimentos com a adoção de comportamentos e valores tão almejados tanto da esfera política como da social. A Revolução Francesa batizou-o com o nome de catecismo republicano¹⁷, ideia que permaneceu ligada aos propósitos do ensino de história, possivelmente, em boa parte do século XX, tanto na França quanto no resto do mundo liberal euro-americano. De fato, existe atualmente

17 Conferir também: LA CHABEAUSSIÈRE, A.-É.-X. P. de. *Catéchisme républicain, philosophique et moral*. 2. ed. Paris: Desennechez Desenne, 1794. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49090r>.

uma extensa bibliografia em várias línguas ligada aos fins cívicos do ensino da história — que de alguma forma se complementa ou substitui os objetivos patrióticos (Laville, 2000) — e a formação de uma consciência histórica (Rüsen, 1989) que nos permite assumir a ideia de uma forte persistência de alguns postulados fundamentais nessa matéria.

Nesse cenário, combinaram-se diferentes níveis de certezas, a saber, aquela relativa ao conhecimento do passado proporcionado pela historiografia e, naturalmente, a possibilidade de que o saber ensinado fosse — como dizia Ricœur (1996, p. 840) — “numericamente idêntico” não apenas ao conteúdo dos livros da história, mas também ao que todos (isto é, cada um) os alunos “aprendiam”, supondo/desejando que era/fosse de uma vez e para sempre.

O que é interessante a meu ver é que, ao mesmo tempo que lado a lado com a filosofia e a hermenêutica, as certezas quanto ao que “sabemos” do passado tendem a nos abandonar, essas ferramentas permitem-nos entrar num mundo — disperso no tempo e no espaço, e certamente diverso — em que todos são intérpretes, seja na produção de textos no que diz respeito à sua experiência, seja no que diz respeito ao conteúdo de outros textos aos quais tenham acessado pela leitura. O que nos interessa aqui é que esse mundo inclui, além dos historiadores (que leem e escrevem e, às vezes, também falam sobre o que leem e o que pensam), os professores de história (que leem, falam e, às vezes, também escrevem sobre o que leram e, em particular, sobre o que sabem e pensam acerca do que sabem) e os alunos (que ouvem, leem, falam e escrevem sobre o que leram e ouviram). No mesmo sentido, assim como devemos supor que o que dizem os historiadores do passado constitui basicamente o seu olhar sobre esse assunto, devemos nos preocupar com o fato de que é

igualmente complexo abordar — mesmo a partir de uma contemporaneidade estrita — o que está acontecendo “realmente” nas aulas de história e não apenas nelas. Não que se trate de um mundo incompreensível, é simplesmente que — como o passado — seu entendimento é mediado pela condição de autor de quem se aproximou de um objeto de estudo que admite muitas leituras e que — nesse caso particular — é muito mais opaco do que muitos acreditam ser. Não só pela sua extraordinária diversidade, mas também pela dificuldade — bastante frequente — de se captar a força elocutória de que são dotados os testemunhos do que “realmente” aconteceu no interior dessas quatro paredes.

É a partir dessas considerações que este capítulo se limita a oferecer ferramentas de análise em relação ao que cada um — no momento e por seus motivos — busca compreender o que foi feito ou aconteceu em sua aula, mesmo quando tentar oferecer uma versão do que aconteceu uma vez em sua sala de aula. Entende-se também que essas ferramentas não implicam a presença de um tipo de historiografia, de certa seleção de conteúdo ou de uma forma particular de ensinar história¹⁸. Vejamos, então, como algumas das novidades oferecidas pela historiografia e especialmente pela filosofia da história contemporânea podem se tornar ferramentas analíticas para compreender as práticas de ensino de história. A seguir, delinearei

18 Existe nesse sentido uma ampla bibliografia — em vários idiomas — que associa as melhorias e as mudanças no campo do ensino da história à superação de certos modelos historiográficos, em particular os nacionalistas e os positivistas. Este capítulo assume que as ferramentas de análise são igualmente muito ou pouco potentes tanto se uma aula de história ostenta um olhar positivista como se está baseada em uma historiografia nacionalista, marxista ou pós-colonial do tema que é objeto de ensino nesse momento.

algumas possibilidades que nada mais são do que isso, possibilidades de expandir o potencial analítico de certas conceituações originalmente destinadas a compreender a ação humana passada, em direção a um mundo habitado pelo sujeito da ação e da análise. Isso é possível, a meu ver, porque essas não são ferramentas para tentar compreender apenas o passado, mas no mesmo gesto englobam a própria tarefa de compreender.

Enunciação, objetividade e autoria

Há, sem dúvida — e é certamente saudável — uma tendência de assumir que, na aula de história, “a história parece contar-se sozinha”, parafraseando Barthes (1987a, p. 169). Para os alunos, isso dá sentido ao que precisa ser aprendido — apropriar-se de um texto-objeto — além de organizar um esquema de papéis adequado ao mundo educacional. Essa história que parece “contar-se a si mesma” — porque não tem sinais do emissor — parece ao mesmo tempo objetiva e verdadeira: o relato e o que é relatado tornam-se “o mesmo” (Ricouer, 1996, p. 840-846) O uso do modo indicativo — tanto para autores como para professores e alunos — é o que contribui para tornar “real” algo que já não o é há talvez séculos ou milênios. Possivelmente, nunca paramos de desvendar as intersecções paradoxais de um discurso em que o certo, o possível, o provável, o hipotético e o correto para os fins dessa esfera do discurso, às vezes, se combinam de maneira sensata e, às vezes, nem tanto.

Essas considerações valem também para alguns modos de se referir tanto a uma postura historiográfica quanto ao debate entre dois deles a respeito de determinado tema apresentado em aula. Do meu ponto de vista, é possível “ler” essa opção como uma tentativa

de apagar a voz do professor que se transfere para a do historiador, o que, de certa forma, aponta para a recuperação de um nível de certeza sobre o que aconteceu “realmente”. Isso depende naturalmente do nível de ênfase que cada pessoa dá à historiografia como um texto de autor, e não como um correlato necessário e fiel da “realidade” do passado. Por outro lado, o cotejo de posições historiográficas — nem sempre incentivadas ou necessariamente convertidas em conteúdos didáticos razoáveis — tem a virtude de deslocar o eixo da aula ou do curso para o incerto, não pela incerteza em si, mas pela presença de um desacordo não resolvido em favor de nenhum dos oponentes. Pode ser, entretanto, que as posições estejam polarizadas no sentido de certo e errado, isto é, de bom e mal e até mesmo de verdadeiro e falso. A demanda dos alunos em busca de saber quem “tem razão”, pelo menos segundo os critérios do professor, entrelaçaria nessa situação a necessidade de certeza que une a ideia de “saber” à sacralização, no sentido da relação do professor com o saber que o torna uma autoridade e um ponto de referência para além de outras considerações possíveis. Podemos argumentar que há, sem dúvida, algo semelhante na relação dos professores com os textos dos historiadores em cujas produções se baseiam suas aulas. Nada que Heidegger (2000) ou Gadamer (1977, p. 331) não tenham apontado anteriormente para nós.

Em todo caso, para muitas pessoas — sejam elas responsáveis pelas aulas, sejam pelo planejamento dos conteúdos de ensino em nível político —, a incerteza é tida quase por definição como o que não se pode ensinar, por impossível e por inconveniente. Desse ponto de vista, não há como negar que existe uma lacuna entre a historiografia ou filosofia da história atual e o mundo educacional e não parece ter perspectiva de acabar. Ainda assim, na tentativa de

combater o desconforto da pergunta “se ‘a história nunca é segura’, então o que ensinamos?”, a história ensinada — que pode ser bem diferente da história conhecida pelo professor (que por sua vez pode estar um pouco distante da historiografia lida) — acaba em muitos casos se sentindo verdadeira e objetiva. Por motivos muito diversos, o mundo das práticas acaba recorrendo a um gesto análogo ao da historiografia, independentemente de sua postura metodológica, ideológica ou filosófica.

Habitar os limites

No entanto, sabemos que existem algumas lacunas interessantes por meio das quais a relatividade das certezas que podemos ter em relação ao passado que ensinamos muitas vezes se insinua no mundo da sala de aula. Em minha experiência como professora de história e como companheira de professores em formação, pude ver que muitas vezes esses afloramentos têm mais a ver com interação verbal espontânea do que com a intenção premeditada e planejada do professor. Refiro-me em particular a perguntas como “e o que aconteceria se o faraó não tivesse uma irmã?”, ou “como eles fizeram quando não tinham ...?”, ou mesmo “por que eles não queriam ...?”. Responder a essas perguntas implica necessariamente admitir que não sabemos e que pode, de fato, não existir maneira de sabê-las. É interessante ter em mente que quem lhes pergunta espera uma resposta a essas perguntas, uma resposta certa e verdadeira, e por isso, muitas vezes transfere para o seu professor — imediatamente tido como pouco informado no assunto — a dificuldade de respondê-las da maneira esperada. As fronteiras entre “não sei”, “ninguém sabe” e “não há como saber” não parecem ter muito a ver com

um ambiente educacional em que, precisamente, os alunos devem aprender o que seus professores lhes ensinam, porque eles sabem. Ensinar sobre esses limites é sempre um grande desafio e encontrá-los — inesperadamente — é ainda mais.

É fato, porém, que a maior parte do discurso historiográfico — contemporâneo ou não — gira mais em torno do modo indicativo do que do condicional. Então é possível que seja o manual, o livro de história ou a voz do professor que encontrará uma maneira de não [querer] deixar espaço para dúvidas sobre o passado. Para Michel de Certeau (1993, p. 50-51) é a possibilidade de tornar o outro pensável que fascina, precisamente, por sua condição de outro, por meio da escrita da história — e também do seu ensino, embora esse aspecto certamente não fosse pensável para Certeau — que convida a dizer as coisas como se houvessem se passado dessa maneira¹⁹. E isso é verdade para o livro de história, aula de história ou lição de casa de Juan.

Talvez seja aquela vizinha que pergunta “como você sabe?” que abre a porta não para o desconhecido, mas para a explicação do percurso entre os acontecimentos, os documentos e o trabalho interpretativo do historiador no qual o professor baseou a sua aula. Talvez seja também o lugar onde emerge a relação do professor com aquele saber que ele ensina, com os livros que leu ou com a forma como lhe foi ensinado quando era aluno. Ao responder a pergunta, às vezes, deixamos escapar — bartesianamente falando (Barthes, 1987b,

19 Conferir: BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Unesp, 2018. e também BARTHES, R. Efeito do real. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, c1987. p. 181-190. Artigos com os quais o Michel de Certeau de *A escrita da história* se identifica amplamente.

p. 164-168) — algo como “aquele historiador ou historiadores imaginaram isso”, ou “supunham que se tal coisa acontecesse”, “então pode-se pensar que tal outra”. Os limites confusos que separam ou aproximam verbos como “acreditar”, “saber”, “imaginar”, “deduzir”, “assumir” e “saber” (no sentido de ter certeza²⁰), certamente, explicam a presença em algumas salas de aula da incerteza da historiografia que, no final, nada mais é do que um texto organizado para a compreensão dos eventos passados que preocupam seu autor. Para os alunos, geralmente é uma má notícia ouvir que o que sabemos é apenas o que os livros dizem — ou que não é, necessariamente, o que aconteceu, no sentido que os protagonistas teriam entendido. Na minha experiência e na de muitos colegas, é esse tipo de circunstância que favorece a possibilidade de referir-se à condição subalterna que reveste grande parte dos nossos protagonistas, deixando aberta a porta, à existência de outros olhares sobre o assunto.

Nós, antes...

Nas questões relacionadas à condição colonial ou sua superação, a referência aos lugares de enunciação (Mignolo, 2005) do discurso sobre o outro e sobre o passado parece algo progressivamente inevitável. A naturalização da dimensão eurocêntrica na maior parte da historiografia que tratamos, mesmo aquela referente a assuntos não necessariamente europeus, é muitas vezes um fardo pesado a ser percebido, e também a ser explicitado ou abandonado como conteúdo didático.

20 Impossível não pensar nessa provocativa afirmação wittgensteiniana, segundo o qual, “*o que eu sei, eu acredito*” (Wittgenstein, 1999, p. 177, grifo nosso)

Assim como a incerteza é capaz de aparecer e ser percebida a partir de certas ferramentas analíticas, outras dimensões do passado e de vidas subalternas que nos ocupamos em aula podem emergir espontaneamente nas interações orais. Acredito que sempre é possível surpreender os alunos, levando em conta “o que não existia” em qualquer momento do passado em que ele se situa, mesmo nas últimas décadas do século XX. Não havia internet, não havia vacinas, não havia prato para cada um, não havia lenços, não havia feriados, não havia remédios nem médicos. É verdade que nem sempre estamos cientes de que, às vezes, assuntos que a bibliografia de certa época não aborda em profundidade acabam sendo o eixo de compreensão de um tema que pode ser uma chave econômica — ou mesmo política — no devir de uma aula nada especial, porque a relação com os alunos tem chaves de interação diferentes daquelas dos leitores de um livro de história.

Se a história conceitual e a história intelectual são, cada uma à sua maneira, obcecadas com o fantasma do anacronismo interpretativo — que é como o outro lado da alteridade do passado —, os professores de história poderiam estar duplamente obcecados. Vamos pensar, por exemplo — e é sempre uma experiência reconfortante (porque mostra um forte vínculo) e desafiadora (porque nunca é planejada) —, aqueles momentos em que emerge alguma voz que coloca armas de fogo nas mãos dos antigos gregos ou açúcar (ou chocolate, ou café) no leite medieval, ou mesmo imaginar camponeses do século XIX lendo (livros) e escrevendo (com lápis e papel) de forma espontânea e natural. Desfazer esses anacronismos — na maioria das vezes com base em uma mistura de conhecimento geral e bom senso — é fundamentalmente tornar o passado um outro de nós, porque não deixamos de estar no presente em que estamos para

entender que eles eram outros. De fato, poderíamos pensar que se trata sobretudo de anacronismos representativos em que as imagens do presente (e, por vezes, também os valores) geram nos alunos uma tela de fundo perante a qual atuam gregos, romanos, vikings, Cristóvão Colombo ou Napoleão²¹. Na verdade, tentar acessar esse telão de fundo — único e singular para cada um — é como tentar acessar a consciência do subalterno, aquilo que para Spivak (2008, p. 41-42) é, precisamente, irredutível. Podemos saber que existe uma dimensão representativa do passado na mente de todos os nossos alunos, mas dificilmente podemos saber exatamente como é na mente de cada um daqueles que interagem conosco em uma aula.

Por outro lado, responsabilizar-se pelos anacronismos interpretativos que povoam os nossos próprios discursos, ora dos livros em que lemos, ora dos manuais em que estudam os alunos, já é um esforço de análise de outra dimensão. Como sempre, o flanco mais fraco é o adjetivo “nacional”, que nos permite saber da existência de charrúas uruguaios, de incas peruanos, de gauleses franceses, de uma América Latina colonial e outras coisas assim, como por exemplos filósofos alemães do século XVIII ou espanhóis lutando contra os mouros durante a Reconquista. Também ficamos horrorizados, porém, com situações relacionadas, por exemplo, a crianças ou a mulheres, como se sempre a infância ou a mulher tivessem — para

21 Alguns anos atrás, tendo narrado o essencial da épica homérica de *A odisseia*, solicitei aos alunos (do primeiro ano secundário) trazerem por escrito sua versão do meu relato. Eu ainda me lembro de um trabalho de várias páginas, ilustrado, que foi intitulado “A odisseia, uma história de guerra e amor”, cujo eixo central foi a marcha para o feliz reencontro do casal. (O último capítulo foi intitulado “Finalmente juntos”).

todos, não apenas para eles — o mesmo significado que têm entre nós (ou que queremos que tenham para os nossos alunos).

Todos nós sabemos que isso acontece nas aulas, nos livros didáticos e nos livros de história. No entanto, é o mundo da sala de aula que, em geral, nos faz ver os anacronismos interpretativos dos alunos mais como uma dificuldade de compreensão (correta) do que como uma conclusão metodologicamente frágil ou diretamente como um erro. Sempre há aquele aluno que pergunta ao professor: os camponeses não perceberam que os padres os enganavam? Como se a racionalidade científica que rege a nossa compreensão dos fenômenos naturais fosse tão antiga quanto o mundo e sempre tivesse estado ao alcance de todos.

A mesma palavra...

Além da diferença material do passado, está em questão o uso de palavras cujo significado no passado pode não ter sido o mesmo que no presente. A história conceptual tem nos mostrado que muitos termos — especialmente relacionados à ação política e social — têm sua própria história e que, portanto, no passado não eram usados da mesma forma que os entendemos hoje. Esse é o caso de “república”, “democracia”, “revolução”, “sociedade”, “Estado”, “nação” e muitos outros, incluindo “liberdade”, “direito” (particularmente o que hoje chamamos de direitos humanos) ou “sociedade”. Pensando mais nas ideias do que nos conceitos em si, a história intelectual skinneriana debateu longamente com os textualistas — seguidores no pano de fundo das linhas clássicas da hermenêutica — optando finalmente por valorizar a contribuição do contexto social, histórico, cultural

etc²². No entanto — e é por isso que a abordo — para muitos historiadores próximos a essa posição, a questão do contexto continua sendo a principal chave para o assunto. É claro que há uma vulgata intelectualista ou conceitualista no nível da didática para a qual o uso de “naquele tempo” constitui uma boa chave interpretativa — do meu ponto de vista, bastante informativa — para abordar a “realidade” do passado.

Em comparação com historiadores que escrevem para um público que eles não conhecem, mas presumem estar em condições de compreender seu trabalho, nós, professores, nos deparamos com alunos cujo crescimento segue em uma marcha forçada em relação ao seu interesse pelo assunto da aula. Possivelmente, por isso, é uma experiência única, estando no presente, tentar não ficar no presente, mas no passado sem que o passado seja uma versão absurda e degradada de tudo o que temos, sabemos e podemos fazer hoje. Se finalmente for assim, porém, conhecer o passado serve antes para destacar as virtudes do presente ou só serve para entender que uma coisa é o presente e outra é o passado de que estamos falando; as ferramentas de análise que iremos utilizar diante daquela situação serão, certamente, as mesmas, porque sempre se trata de entender o que alguém fez em sua classe em um determinado dia ou ano. É nesse sentido que este capítulo ecoa as possibilidades analíticas dessas posições filosóficas sobre o tempo do passado e os modos como o conhecemos. Como ferramentas analíticas que enfocam tanto o discurso efetivo da aula como a abordagem geral da história que dá

22 Essa situação fez da história intelectual skinneriana um campo de controvérsias inesgotáveis, como se pode ver em TULLY, J. (ed.). *Meaning and context: quentin skinner and his critics*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

respaldo à orientação do curso, aquelas que provêm tanto da história intelectual quanto da história conceitual, que nos permitem definir claramente onde estamos em relação ao uso de termos ou a interpretação de discursos do passado.

Se, como propõe Palonen (1997), a própria filosofia da história — incluindo a de Koselleck — pode ser analisada “conceitualmente” — ou “intelectualmente” —, a historiografia e as aulas de história também podem ser analisadas com essas mesmas ferramentas. O discurso dos historiadores, como o dos professores, também tem um “contexto” (Certeau, 1993, p. 69); eu prefiro falar de lugar. Os historiadores escrevem ou falam dirigindo-se a alguém, real ou imaginário, e o que alguns termos significam para eles não é o mesmo para outros de outra época, de outra escola, de outra orientação historiográfica ou filosófica. Se pensarmos em obras traduzidas, a dificuldade pode se tornar cada vez mais complexa. Como professores em geral, falamos — e, mesmo quando escrevemos, o fazemos — para pessoas reais, com nomes e sobrenomes, e dificilmente, damos como certo que todos entenderão o que constitui o centro de nossa classe. Desse ponto de vista, a percepção da força elocutória da fala de um professor quando ele expõe, quando pergunta ou quando dialoga com os alunos deve permitir-nos — e mais na primeira pessoa do singular — ver mais claramente ou mais profundamente do que se trata esse “texto”. Se entendermos — seguindo Ricœur (2001) — a ação como um texto, duplicamos o efeito da ferramenta. Por fim, se há algo dotado de uma força elocutória inegável, é a produção do aluno (artefatos e gestos). Direcionado especialmente para aquele professor que é a referência, mas também é o avaliador, muitas vezes só se entende sabendo o que se leu, o que foi falado em aula, à luz de algumas “intenções” — sempre imaginadas, deduzidas ou supostas.

Por exemplo, ele quer melhorar sua nota ou outras circunstâncias particulares, talvez no sentido de atrair a atenção de seus colegas de classe ou provocar a raiva do professor.

Podemos, por outro lado, pensar na interação dos alunos com o vocabulário que lhes apresentamos e sugerir uma analogia “conceitual” com a maneira como os historiadores se relacionam com os textos antigos. Para muitos alunos, os professores de história falam a língua do passado ou os forçam a lê-la, embora na verdade não haja palavras novas ou difíceis. É verdade também que esperamos — relativamente — que escrevam nesse registro e não no de sua oralidade cotidiana. Todos nós sabemos, por exemplo, como é difícil ajudar os alunos a “decodificarem” o significado de *O espírito das leis*, porque nem o espírito é espírito nem as leis são estritamente leis no sentido que a palavra tem para nós hoje em dia²³. Da mesma forma, muitas vezes os alunos (ou seus pais) falam conosco em uma língua “estranha” que contém as mesmas palavras que as nossas, mas não é tão facilmente decodificada e muitas vezes produz no receptor uma interpretação diferente daquela que o emissor queria dar. Naturalmente, isso não é fazer história conceitual ou intelectual do presente. Certamente, é uma questão que a didática da história tem que tratar como uma teoria da prática docente. As ferramentas para isso, como sempre, vêm de áreas muito diversas e são sempre bem-vindas.

23 Também sabemos que no passado havia pessoas que eram *agraciadas* com *sorte* de estadia... o que para alguns estudantes significa que "eles tinham *obtido* uma estadia". Confira: REGLAMENTO de tierras de Artigas. ANEP, Montevideo, 1815. Disponível em: <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/efemerides/456>.

Conclusão: o passado no passado e o presente no presente

Nunca será dito o suficiente que os mortos, cujo luto a história carrega, estiveram vivos (Ricoeur, 2001, p. 171).

O ensino da história nesses tempos atravessa águas incertas e turbulentas. Certamente, não haverá um lugar onde não se sinta em dívida com as origens, nas quais os articuladores que a tornaram possível — isto é, a historiografia do século XIX e os novos Estados-nação — não estejam presentes. O que acontece é que, nesse ponto, é difícil negar o fato de ambos terem sofrido mudanças notáveis e, portanto, fingir que as coisas vão melhorar ao restaurar um equilíbrio inicial que realmente não leva a lugar nenhum. Na verdade, a relação entre a historiografia (e também a filosofia da história) e o Estado, ou a nação, ou o Estado-nação deixou de ser tão harmoniosa e óbvia como era há 100 anos ou mais.

É justamente nesse cenário que o ensino de história — seja visto de um lugar institucional e hierárquico, seja da sala de aula de cada um — experimenta novas e desafiadoras sensações. Por outro lado, talvez nunca antes tenha havido tamanha variedade e diversidade de ferramentas analíticas à mão para a compreensão dos significados, tão diversos e profundos, da prática de ensino como se tem hoje. Neste capítulo, limitei-me a investigar o modo como a filosofia da história contemporânea está em posição de fornecer uma cesta de ferramentas, decididamente poderosas, quando se trata de analisar as práticas de ensino de história (e por prática de ensino quero dizer não só o tempo de aula, mas todo o conjunto de atividades que contribuem para torná-la possível, como os processos de planejamento, preparação de materiais, propostas de exercício e avaliação e, obviamente, as tarefas de analisar essa prática de maneiras diferentes

e sempre singulares). Existem, é claro, outros campos aos quais é possível recorrer em busca de ferramentas analíticas, como a linguística, a filosofia, a psicologia — particularmente a psicanálise —, as diferentes perspectivas antropológicas e também a própria historiografia.

Como vimos, apenas o fato de a história (isto é, a historiografia) ter se tornado explicitamente a obra de um autor (Barthes, de Certeau, White, Ricœur) é suficiente para alterar um cenário em que não é mais o mesmo ensinar “a República romana” ou focar-se “no que disse — por exemplo — Homo sobre a República romana”, a menos que estejamos limitados a informar nossos alunos sobre fatos e eventos, personagens, lugares etc. Para dizer que César foi assassinado em 44 a.C., não é necessário referir-se especificamente a Homo ou a qualquer outro historiador. Dizer que tomamos, por exemplo, Homo porque é ele quem diz a verdade também não ajuda. Na verdade, essa questão — como tantas outras no mesmo sentido — está dividida em duas: a de ser uma forma de compreender o conteúdo ensinado e a de converter essa questão em um conteúdo de ensino por si só e depois “ensinar o que diz da República romana e não apenas o que aconteceu”.

Que a historiografia seja uma obra de autoria — como são os romances, por exemplo — instala a questão em uma dimensão temporal que articula o presente da escrita com o passado dos acontecimentos relatados (até no sentido de análise, conceituação etc.). Se olharmos ainda mais de perto, acrescentamos um segundo presente, o da aula ou o do curso que está vinculado ao presente do historiador ou historiadores, articulando-os por sua vez com o passado dos temas que por algum motivo abordamos em aula esse dia. Podemos pensar no futuro que está envolvido na questão — por exemplo,

o de cumprir o programa, ou o aluno passar no curso, ou pelo menos passar nas provas semestrais — e ampliar a complexidade temporal que se abre aos nossos olhos em uma aula comum de qualquer ano.

Mais uma etapa e o sentido do conteúdo muda de cor. Faz o mesmo sentido estudar a República romana para italianos e europeus, para americanos ou chineses? O destaque da dimensão eurocêntrica da historiografia “universal”, acompanhado da emergência de visões alternativas para os sentidos, para os tempos e para as conceitualizações, convida de certa forma a repensar o sentido das disciplinas, dos conteúdos, dos programas, nos quais se pode tirar rapidamente a conclusão de que algo é excessivo e algo está faltando, ou pelo menos que algo é abundante e algo é escasso. Se também moramos no país dos subalternizados, temos mais razões ainda.

Por outro lado, algumas ferramentas como as da história conceitual e as da história intelectual — além das do aparato hermenêutico e semiótico que as acompanham e que não são de sua exclusividade — nos dão elementos para ver o presente de cada dia nos diálogos, nas perguntas, no trabalho dos alunos como historiadores costumam abordar os textos do passado. De alguma forma, elas nos dão a possibilidade de acompanhar o gesto historiográfico de assunção da diferença do passado, de sua passividade essencial, permitindo-nos compreender o outro do passado como devemos fazer com todos os outros com os quais convivemos. Permite-nos, por fim, sentir os outros do passado, aqueles que os romanos nunca teriam compreendido como nós. Também nos permite sentir que somos outros dos nossos alunos que muitas vezes veem as coisas “de outra maneira” e não como desejaríamos que vissem.

Fica então claro que, de certa forma, as novidades da historiografia e da filosofia da história podem entrar na aula sem muita violência.

No entanto, interessa-me destacar a forma como essas ferramentas contribuem também para o campo da didática da história, entendida como a teoria da prática do ensino (por cada um), e não como um conjunto de receitas ou conceituações — precisamente — sobre o que os outros fazem. Desse ponto de vista, a interpretação é um componente transversal a toda a prática: interpretação da leitura (que já contém uma interpretação) e interpretação do conhecimento para oferecê-la aos alunos; interpretação das suas produções orais e escritas, que são uma interpretação do que leram e ouviram na aula, interpretação do que fiz ontem na minha aula. Isso significa, antes de mais nada, que os professores falam do que sabem porque leram e não simplesmente do que aconteceu. Os alunos sabem o que o professor disse, ou o que ele mandou ler etc. em relação ao que aconteceu. Se olharmos para esses enunciados do lugar da historiografia, eles se reproduzem em um espelho e encaminham a incerteza que o acompanha em relação ao conhecimento do passado. A ideia de “fusão de horizontes” de Gadamer (2003, p. 372-373) se expande a cada novo leitor que fabricou um texto a partir de sua compreensão leitora, e isso conta para os professores e para os alunos (e para os professores que os leem ou escutam, avaliando-os).

Como vimos anteriormente — e em um nível análogo ao apontado por Koselleck em referência à temporalidade dos conceitos —, é amplamente possível que muitos de nossos alunos nos ouçam ou leiam o que lhes enviamos, tal como os historiadores enfrentam os documentos antigos. Eles têm que fazer um esforço para saber o que muitas palavras que lhe são conhecidas querem dizer para seus professores, da mesma forma que conversar com eles, às vezes, dá a sensação de que é mais ou menos como falar com pessoas de outros tempos. Talvez os professores mais jovens sintam menos. Em todo

o caso, temos ferramentas para lidar com todas as situações: ler documentos, ler livros, ler trabalhos escolares, conversar com os alunos e com os pais. A questão é sempre a mesma: tornar pensável ao outro sem deixar de ser um, porque todo mundo é o outro em algum lugar, em algum momento e em alguma circunstância.

Referências

- BARTHES, R. El discurso de la historia. In: BARTHES, R. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987a. p. 173-177.
- BARTHES, R. El efecto de lo real. In: BARTHES, R. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987b. p. 141-155.
- CARR, D. et al. (ed.). *La philosophie de l'histoire et la pratique historique d'aujourd'hui: philosophy of history an contemporary historiography*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1982.
- CERTEAU, M. de. *La escritura de la historia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CERTEAU, M de. La Historia, ciencia y ficción. In: CERTEAU, M. de. *Historia y psicoanálisis*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2007. p. 1-23.
- CERTEAU, M. de. *La possession de Loudun*. Paris: Gallimard, 1970.
- CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2007.
- DANTO, A. *Narration and knowledge*. New York: Columbia University Press, 2007.
- DERRIDA, J. *De la grammatologie*. Paris: Minuit, 1967.
- DONNELLY, J. F. Schooling Heidegger: on being in teaching. *Teaching and Teacher Education*, [United Kingdom], v. 15, n. 8, p. 933-949, 1999. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X99000384>. Acesso em: 9 jul. 2015.
- GADAMER, H.-G. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Barcelona: Sígueme, 1977.

GINZBURG, C. *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik, 1994.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, 2008.

GRONDIN, J. Le passage de l'héméneutique de Heidegger à celle de Gadamer. In: GRONDIN, J. *Le tournant héméneutique de la phénoménologie*. Paris: PUF, 2003, p. 57-83. (Collection Philosophies).

HEIDEGGER, M. *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]. Madrid: Trotta, 2002.

HEIDEGGER, M. *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza, 2000.

KOSELLECK, R. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

KOSELLECK, R. *historia/Historia*. Madrid: Trotta, 2010.

LAVILLE, C. La guerre des récits: débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. In: MONIOT, H.; SERWANSKI, M. *L'Histoire et ses fonctions: une pensée de des pratiques au présent*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 151-164.

LOWENTHAL, D. *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal, 1993.

MALLON, F. Campesinado y nación: la construcción de México y Perú postcoloniales. *Íconos*, México, v. 29, p. 135-155, 2003. Disponível em: <https://www.flacso.edu.ec/portal/files/docs/i29ortiz.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

MIGNOLO, W. D. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y subalternización de conocimientos. *GEOgrafia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 7-28, 2005.

NIETZSCHE, F. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida: segunda consideração extemporânea*. São Paulo: Hedra, 2017.

PALONEN, K. An application of conceptual history to itself: from method to theory in Reinhart Koselleck's Begriffsgeschichte. *Finnish Yearbook of Political Thought*, [Finland], v. 1, p. 26-34, 1997.

PETIT, J.-L. Ricœur et la théorie de l'action. *Études Ricœuriennes/Ricœur Studies*, Pittsburgh, v. 5, n. 1, p. 142-151, 2014.

- POUCHEPADAS, J. Les Subaltern Studies ou la critique postcoloniale de la modernité. *L'homme*, Paris, n. 156, p. 161-186, 2000.
- RICEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- RICEUR, P. La razón Práctica. In: RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II*. Madrid: Fondo de Cultura de España, 2001. p. 41-59.
- RICEUR, P. *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- RUFER, M. Huellas errantes: rumor, verdad e historia desde una crítica poscolonial de la razón. *Versión*, México, n. 23, p. 17-50, 2009.
- RÜSEN, J. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. *History and Memory*, Indiana, v. 1, n. 2, p. 35-59, 1989.
- SKINNER, Q. Significado y comprensión en la historia de las ideas. *Prismas: revista de historia intelectual*, Quilmes, n. 4, p. 149-191, 2000.
- SPIVAK, G. Deconstruyendo la historiografía. In: MEZZADRA, S. et al. *Estudios poscoloniales: Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. p. 33-68.
- SPIVAK, G. ¿Puede hablar el subalterno? *Orbis Tertius*, La Plata, ano 3, n. 6, p. 175-235, 1998. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf. Acesso em: 7 maio 2009.
- WHITE, H. *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.
- WHITE, H. The historical event. *differences: a journal of feminist cultural studies*, [Providence], v. 19, n. 2, p. 9-34, 2008.
- WHITE, H. The historical text as a literary artifact. In: WHITE, H. *Tropics of discourse: essays in cultural criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978. p. 81-100.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Atalaya, 1999.
- ZAVALA, A. La historia, la nación y después. *Praxis Educativa*, [Ponta Grossa], v. 8, n. 2, p. 581-605, 2013.
- ZAVALA, A. Para leer un manual de historia: una mirada desde las herramientas de análisis. *Secuencia*, Ciudad de México, n. 90, p. 167-189, 2014.

Sobre os autores

Ana Zavala

Directora de la maestría en Didáctica de la Historia. Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay. Profesora de Historia, Instituto de Profesores Artigas (IPA, Uruguay), licenciada en Ciencias Históricas, Universidad de la República (UdelaR, Uruguay), magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

E-mail: azavala@claeht.edu.uy

Ana Cristina Castro do Lago

Doutora em Educação y Democracia pela Universitat de Barcelona (UniB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 1996, onde ensina no curso de Pedagogia e no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Ángela Silva-Salse

Doutora em Educação y Democracia pela Universitat de Barcelona (UniB). Professora da Universidade de Católica del Maule, Talca, Chile.

Carmem Zeli de Vargas Gil

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora associada da UFRGS, onde atua no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Caroline Pacievitch

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde ensina nos cursos de licenciaturas em História e Pedagogia e mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Elisângela Coêlho da Silva

Licenciada em História, mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da rede estadual de Pernambuco.

Gabriela Dors Battassini

Licenciada em História, mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Hugo Alexandre de Araújo

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor de História da rede estadual de educação básica de Pernambuco.

Juliana Alves de Andrade

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como docente no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) na UFPE. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs).

Leandro Fonseca

Licenciado em História, mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da rede municipal e particular de ensino de Porto Alegre.

Lúcia Falcão Barbosa

Doutora em História, professora do curso de licenciatura plena em História e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), ambos na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs).

Mariana de Mello Cardozo

Licenciada em História, mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora na rede municipal de Florianópolis.

Maritsa Gonçalves Rieth

Licenciada em História, mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da rede particular de ensino de Porto Alegre.

Monica Martins da Silva

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB) e professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como docente no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Formato: 15 x 22 cm

Fontes: Rasa | Alegreya

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

Ana Zavala

Profesora de historia (1973-2014) y, simultáneamente, profesora de didáctica de historia (1991-2017). Coautora de manuales para estudiantes de nivel medio, es además autora de varios artículos publicados en revistas de distintos países, como los que componen este libro. Es autora de *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia* y *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*.

Carmem Zeli de Vargas Gil

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da Faculdade de Educação da UFRGS e do mestrado profissional em Ensino de História, núcleo UFRGS. Participa da equipe do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) e do Portal do Bicentenário da Independência. Coordena o projeto interinstitucional Criação e Autoria: materiais didáticos de história. Os temas de estudo são ensino de história e patrimônio, materiais didáticos, cultura digital e livros didáticos).

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tem mestrado em História Social e licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DEDC/Campus I – Salvador. Tem experiência na área de história, com ênfase no ensino de história, história do Brasil/Bahia, diáspora e escravidão africanas. Temas de interesse: fontes históricas e linguagens no ensino de história, formação inicial e continuada de professores de história e pedagogia, livro didático de história, tráfico de escravizados, cultura e suas representações. Atualmente, coordena o mestrado profissional em Rede em Ensino de História – ProfHistória/UNEB.

Juliana Alves de Andrade

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede ProfHistória-UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs/UFRPE), no qual realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em história e pesquisa prática da prática de ensino em história.

Este livro foi especialmente concebido para ser lido por professores de história atentos ao seu trabalho profissional. Diferentemente de outras perspectivas, esta obra aposta na compreensão de cada professor — estruturada como uma teoria prática baseada em ferramentas de análise, que disponham e considerem apropriado utilizar — como um pilar fundamental da profissionalização docente. É precisamente essa compreensão que, em última instância, possibilita e sustenta a ocorrência de mudanças profundas nas práticas docentes por meio de processos — sempre singulares — de investigação prática da prática docente.



ISBN 978-65-5630-630-8



9 786556 306308