

6

Costurando os fios

O objeto não é separável do olhar que o constrói. (Abdallah-Preteille, 1986, p.14)

Enquadrado, de uma maneira geral, no que Wittrock (1989) chama de "pesquisas sociais interpretativas", a intenção deste estudo é interpretar práticas sociais e discursivas presentes em contextos específicos de transposição e de ensino de saberes de uma determinada disciplina. Trata-se, pois, de procurar compreender um fenômeno e não de acumular os traços descritivos para torná-lo verdadeiro, tampouco de confirmar, verificar ou legitimar certas realidades.

Os fios da trama traçados nesta primeira parte representam a busca de pontos de ancoragem susceptíveis de orientar e estruturar minhas reflexões. O delineamento do contorno da temática, bem como a definição do encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa, tornou-se mais nítido e visível à medida que as contribuições de cada um dos eixos de discussão foram sendo incorporadas e articuladas para dar inteligibilidade a meu objeto de investigação. O instrumental de análise elaborado ou selecionado (conceitos, categorias, grades de análise dos documentos e das entrevistas) é, assim, o resultado de meu posicionamento e da adequação das reflexões dos diferentes autores frente às questões colocadas pela empiria.

O diálogo com Chevallard foi responsável pela construção da viga mestra sobre a qual se apóia a estrutura desta pesquisa. As reflexões desenvolvidas no primeiro eixo foram fundamentais para determinar tanto o lugar de onde falo — o campo da didática — como o enfoque privilegiado a partir deste posicionamento. A articulação entre didática, epistemologia e poder, pelo caminho proposto por Chevallard, trouxe à tona a centralidade e a complexidade do papel desempenhado pelos saberes no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a ampliação do conceito de epistemologia, na linha de pesquisa deste autor, ofereceu pistas para se pensar a questão dos saberes escolares, de forma mais ampla, inserida em instâncias de problematização e de

didatização, cuja articulação, historicamente construída, nem sempre é fácil de ser percebida, muito menos, reconhecida.

Falar em termos de tramas da didatização, como se propõe esta pesquisa, subentende incorporar a importância atribuída ao funcionamento específico de cada uma dessas instâncias — de transposição, de ensino e de produção —, todas de vital importância para a manutenção do sistema de saberes. Além disso, essa expressão contempla duas noções fundamentais à vida dos saberes: a noção de processo, que incorpora movimento e transformação contínua, e a noção de relação, que exige pensar de forma articulada os seus diferentes *habitats*, como as diversas práticas dos atores envolvidos no movimento da transposição didática. Por outro lado, o termo trama não impõe uma direção pré-determinada ao processo da transposição, como parece indicar o título da obra de Chevallard — *A transposição didática: do saber acadêmico ao saber escolar*. A possibilidade de abordar esse movimento de forma mais flexível é bem-vinda quando se trata de pensar as questões no âmbito da disciplina de História

A partir dessas reflexões, organizar-se-á a segunda parte deste estudo, correspondendo à análise das características e das tensões assumidas pelo saber histórico acadêmico, quando reelaborado em função da dinâmica interna específica de dois de seus diferentes *habitats* acolhedores — a noosfera e a sala de aula — no decorrer da transposição didática. Assim, nessa segunda parte os terrenos de observação privilegiados são o espaço transpositor, relativo à instância onde os saberes são repensados e "preparados" para serem ensinados nas instituições didáticas e a sala de aula. Meu objetivo é identificar e caracterizar variáveis passíveis de interferir no processo de elaboração dos saberes escolares nessas diferentes etapas de transposição. Partindo da análise de situações específicas e historicamente contextualizadas, estruturei essa parte do estudo de forma a perceber as modalidades de articulação estabelecida com o saber acadêmico, isto é, com a História produzida pelos historiadores, em função das particularidades assumidas pelos saberes em cada uma dessas esferas de didatização.

Minha preocupação é menos a de confirmar ou refutar a existência da relação entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado e o ensinado do que perceber os mecanismos e as estratégias de distanciamento e de aproximação mobilizados em cada uma das duas instâncias de problematização do saber. É

justamente a comparação entre essas mobilizações particulares que permite apreender as complexas tramas que envolvem o processo de didatização dos saberes.

Como deixa transparecer a estrutura deste texto, a intenção foi destacar, na minha análise, as instâncias de transposição e de ensino. No entanto, essa opção não pressupôs minimizar a importância do saber acadêmico na minha reflexão. Ainda que não lhe tenha sido atribuída parte diferenciada na minha argumentação, a História produzida pelos historiadores está presente nas duas partes que compõem este estudo. Na primeira, ela permite — juntamente com os campos da educação e da linguagem — elaborar o quadro de reflexão mais amplo no qual se insere a presente pesquisa. Na outra parte, sua abordagem far-se-á a partir de seu homônimo escolar, na medida em que for possível identificá-la implícita e/ou explicitamente como referencial dos objetos de saber a ensinar e ensinado, analisados nos campos de observação escolhidos.

Com efeito, o saber histórico acadêmico ocupa um duplo papel de referência nesta pesquisa: referencial teórico para minhas próprias reflexões e saber de referência privilegiado entre os demais saberes que exercem essa função na elaboração do saber histórico escolar. Como fonte de interlocução teórica para pensar a temática deste estudo, a História, e mais especificamente a epistemologia da História, tal como discutida nesta primeira parte, foi de fundamental importância para a compreensão da natureza epistemológica do saber histórico, interferindo diretamente tanto na identificação dos objetos de saber dessa disciplina, como na compreensão de seu papel de fonte de referência legitimadora do saber escolar. O reconhecimento da epistemologia mista, que está na base da produção do conhecimento histórico, implica considerar que a História dos historiadores não se apresenta como referencial simples e reconfortante para o saber histórico escolar, que tem a obrigação de ensinar saberes válidos, considerados como verdadeiros e significativos, como desenvolverei nas próximas duas partes.

A teoria da transposição didática oferece, assim, o quadro teórico mais amplo a partir do qual emergem meus questionamentos para o campo da História. Nesse sentido, interessou-me mais o problema colocado por Chevallard do que suas respostas no âmbito da Didática das Matemáticas. Reconhecendo que o processo de transposição existe e é inevitável, o desafio consiste em perceber suas

características no âmbito da disciplina de História. Em que medida as especificidades epistemológicas desse saber interferem na composição das tramas de didatização? No caso da História, como se coloca a questão da "necessidade em saberes" (Chevallard, 1991), que está na base do processo de transposição didática? Como é possível detectar as estratégias de reprodução embutidas no saberes históricos responsáveis pela manutenção do que Chevallard denomina de "mito da conformidade", que contribui para a naturalização dos saberes escolares? Como se manifesta, no âmbito da História, a tensão inerente ao sistema didático entre a necessária adequação ao funcionamento interno e a indispensável compatibilidade com o mundo exterior? Quando e por que se coloca em marcha o processo de transposição didática nesta área? Qual a margem de manobra dos professores de História para intervir nesse processo? Esses são alguns exemplos de questões que surgiram no primeiro eixo de discussão e que esta pesquisa procurou responder.

A aproximação com o campo da linguagem foi fundamental na busca das respostas para as questões colocadas. Práticas sociais de forte orientação política e cultural, os saberes históricos tornam-se apreensíveis como práticas discursivas. O conceito de discurso, de Fairclough, e o de narrativa histórica, de Ricoeur, ajudaram a enfrentar os desafios colocados pela aproximação com o universo da Lingüística. A perspectiva tridimensional, contida em ambos os conceitos, permitiu-me operar com uma concepção de linguagem condizente com os questionamentos acima mencionados e as idiossincrasias dos saberes históricos. Eles foram essenciais para caracterizar a prática discursiva em cada uma das instâncias de didatização do saber em discussão. As dimensões pré-figurativa, configurativa e refigurativa da narrativa histórica de Ricoeur podem ser inseridas na reflexão mais ampla sobre o discurso de Fairclough. O reconhecimento da dupla inserção do discurso em referenciais textuais e extra-textuais, da tensão permanente entre objetividade e subjetividade, da importância de contextualizar historicamente toda construção discursiva, da capacidade de reprodução e de transformação presente nas práticas discursivas, do encontro necessário entre o mundo do autor e o mundo do leitor para garantir a plena inteligibilidade discursiva — tudo isso — está contemplado em ambos os autores.

A noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo da História e contribuição específica desse saber para a construção de sentido do mundo —

oferece elementos para operar tanto com a concepção de epistemologia mais ampla, defendida por Chevallard, como de Discurso, desenvolvida por Fairclough. A apreensão do saber histórico em termos de narrativa, tal como elaborada no projeto hermenêutico de Ricoeur, implica extrapolar as condições de produção deste saber — privilegiadas pela epistemologia tradicional — e refletir sobre as condições de recepção, consumo, circulação do mesmo, incluindo, desta forma, as demais esferas de problematização do saber apontadas por Chevallard.

Pelo viés da dimensão interpretativa inerente ao conhecimento histórico, essa noção permite explorar ainda outros aspectos de igual importância para esta pesquisa. Em primeiro lugar, no que diz respeito à apreensão do pólo subjetivo da tensão estrutura x atores. Em seguida, pela possibilidade de pensar as dimensões axiológica e epistemológica, de maneira articulada e interdependente, no cerne do saber histórico. Conceitos como representância, coerência prática, coerência teórica, que intervêm de maneira diferenciada na construção da narrativa histórica, são potencialmente fecundos para pensar, na pauta da complexidade, as tensões inerentes ao saber histórico.

O diálogo entre Ricoeur e Koselleck, permitindo a aproximação da noção de narrativa do primeiro com a de tempo histórico do segundo, reforça ainda mais a potencialidade dessa abordagem para enfrentar outras tensões. Em primeiro lugar, na medida em que oferece pistas para lidar com a tensão totalidade x fragmentação no bojo do discurso histórico. A percepção das narrativas históricas como configurações discursivas onde se articulam espaços de experiências e horizontes de expectativas, disponíveis em cada presente histórico em que são elaboradas, é essencial para a reflexão sobre a unicidade do tempo histórico, abrindo caminhos alternativos para se pensar os processos de totalização tanto em termos epistemológicos como políticos.

O último eixo contribui para pensar essas questões a partir de um recorte mais preciso. Ao invés de falar em narrativas históricas em geral, esta pesquisa se preocupa em pensar a construção de uma narrativa específica e expressiva no campo da História, que se organiza em torno do enredo da brasilidade. Os debates teóricos entre modernos e pós-modernos sobre o conceito de identidade e identidade nacional, tanto no campo da Educação como no da História, dão visibilidade aos desafios a serem enfrentados quando se trata de discutir tais temáticas. Nesse aspecto, o conceito de identidade narrativa, elaborado por

Ricoeur, é de grande valia, desempenhando um papel central em minhas reflexões. Seu valor heurístico é capaz de dar conta da complexidade das tensões que envolvem a problemática das identidades, evitando visões dicotômicas e/ou o reforço de concepções que se quer combater.

Por quais intrigas e sub-tramas se tecem no âmbito da História nacional os fios da nacionalidade brasileira? Como e por quem são construídas as narrativas identitárias do brasileiro nas diferentes esferas de problematização do saber histórico? Que variáveis da intriga em torno da brasilidade são privilegiadas em cada uma dessas instâncias do saber histórico? Que relações podem ser estabelecidas entre as identidades narrativas das diferentes esferas de didatização? Que fatores intervêm na construção das identidades narrativas em cada uma dessas instâncias? Como é negociada a identidade nacional em relação as outras identidades culturais? Que estratégias discursivas o ensino dessa disciplina mobiliza, contribuindo para que nos tornemos brasileiros? Como se articulam na identidade narrativa a busca da verdade e a construção de sentido? Que campos de experiência e que horizontes de expectativa interagem na narrativa histórica nacional da atualidade, possibilitando entrever o significado de "estar sendo" brasileiro nas diferentes práticas discursivas observadas? Ou ainda: em que medida o enredo da brasilidade ainda está presente no horizonte de expectativa dos autores e leitores, isto é, dos intérpretes da História do Brasil produzida, transposta e ensinada? O conceito de identidade narrativa, ao permitir compreender o processo de individuação do brasileiro, desempenha um papel preponderante na procura de respostas para essas questões. Ele autoriza que a construção da brasilidade possa ser vista como um processo aberto, dinâmico e inacabado. Diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do povo brasileiro. Em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados.

Os diferentes eixos de discussão e de interrogações aparecem imbricados na próxima parte que compõe este estudo. Trata-se de um corte vertical, passível de dar visibilidade às instâncias de didatização — a noosfera e a sala de aula — do saber histórico acadêmico de forma sincrônica. A fertilidade de um enfoque desse tipo pode ser avaliada em termos da pertinência da escala do campo de observação que ele sugere.

Tal abordagem permite situar a abrangência do campo de investigação a ser considerado na perspectiva do que Nóvoa (1995) chama de “meso-análise”, cuja marca fundamental é tentar resgatar as potencialidades para a investigação tanto do plano micro como do plano macro, procurando, todavia, evitar os limites presentes em ambas perspectivas. De um lado, na perspectiva micro, a limitação do campo de investigação a um espaço mais restrito — como, por exemplo, a sala de aula ou a escola — ao mesmo tempo que permite apreender, em sua maior complexidade, as práticas sociais nele presentes, corre o risco de isolar esse mesmo espaço, impedindo a percepção das práticas sociais em contextos mais amplos, nos quais estão inseridas. De outro, as análises macro, ao permitirem uma maior compreensão do contexto histórico mais abrangente, podem não contribuir para a compreensão de fenômenos sociais mais específicos, como é o caso do objeto de investigação desta pesquisa.

O enfoque pela linguagem, segundo a perspectiva aqui privilegiada, implica aceitar o desafio de superar a dicotomia micro e macro na análise das práticas sociais, na medida em que as duas escalas de observação são apreendidas de forma articulada, na própria configuração dos saberes ou, mais especificamente, das práticas discursivas em cada uma das instâncias de didatização consideradas. Essa opção refuta a tendência, no campo educacional, de isolar no plano micro as pesquisas que se centram nas práticas pedagógicas cotidianas, e, no plano macro, aquelas que se preocupam com as análises das estruturas políticas, econômicas e sociais mais amplas, nas quais essas práticas cotidianas estão inseridas.

A preocupação em articular os dois planos também esteve presente na escolha do recorte cronológico: as décadas de 80 e 90. O período é apreendido como o cenário político-econômico mais amplo, no qual se busca dar inteligibilidade e sentido à brasilidade, podendo, assim, ser visto em uma escala mais telescópica, como um momento de redefinição entre os campos de experiência e as expectativas de futuro, cujos desdobramentos no âmbito do saber histórico se fazem sentir de diferentes maneiras. O acirramento das lutas entre as correntes historiográficas, a intensificação do processo de transposição, a proliferação de propostas curriculares, a multiplicação de experiências de inovação metodológica nas salas de aula, etc, não deixam de ser, no plano mais micro, manifestações — de durações e intensidade distintas — de novas tentativas

de equacionamento entre passado e futuro, a partir das questões colocadas pelo presente histórico correspondente às duas últimas décadas do século XX. .

Os desafios estão postos. O que segue é uma forma possível de começar a enfrentá-los.