

OPERAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDO DE ARAUJO PENNA*

Em história, é abstrata toda “doutrina” que recalca sua relação com a sociedade. Ela nega aquilo em função de que se elabora. Sofre então os efeitos de distorção devidos à eliminação daquilo que a situa de fato, sem que ela o diga ou saiba: o poder que tem sua lógica; o lugar que sustenta e “mantém” uma disciplina no seu desdobramento em obras sucessivas, etc. O discurso “científico” que não fala a sua relação com o corpo social é, precisamente, o objeto da história. Não se poderia tratar dela sem questionar o próprio discurso historiográfico. (CERTEAU, 2002:70- 71)

Estas palavras de Certeau carregam uma crítica muito profunda sobre uma determinada concepção do ofício do historiador, uma crítica tão apurada que pode ser voltada inclusive sobre os não-ditos do seu próprio texto clássico sobre a operação historiográfica. Ao discutir a disciplina história, o autor aponta que um peso demasiado grande vinha sendo dado às opções individuais dos “pensadores que se vestem de historiadores” e isso gerava um curto-circuito que impossibilitava a percepção do papel exercido pela localização social sobre as idéias. “Demoliam uma pretensão do saber, mas reforçavam o poder “isento” dos sábios” (p. 68). A importância do lugar social foi ocultada pela análise que exorbitou a relação de um sujeito individual com o seu objeto – o que o autor percebe como um fenômeno histórico que remonta ao nascimento das disciplinas associado à criação de grupos (instauração de um saber indissociável de uma instituição social) e tornou-se um modelo originário que se encontra em toda parte. No entanto, o próprio Certeau, no seu texto, deixa de tratar de uma relação especialmente significativa entre a história e a sociedade: o ensino de história na educação básica (níveis fundamental e médio). Defendo que é inegável que o ensino de história faça parte do ofício do historiador: ensinar história para as próximas gerações é uma das tarefas deste profissional. Sendo assim, as seguintes perguntas far-se-iam necessárias: O

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) e professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e do Colégio Santo Inácio (CSI).

E-mail: f_penna@yahoo.com

ensino de história faz parte da operação historiográfica? É possível que algo produzido pelo historiador não seja historiografia? Se não é historiografia, o que é? Em busca das respostas para estas perguntas recorreremos ao próprio texto de Certeau como ponto de partida para nossa problematização.

O ensino de história faz parte da operação historiográfica?

Certeau afirma que existem poucas pesquisas que, discutindo a historiografia, mostrem a articulação entre um *saber* e um *lugar*, entre o “estatuto de uma ciência” e uma situação social que é o seu não dito. Numa saída genial e criativa, Certeau vai buscar no próprio discurso historiográfico sua relação com a instituição, em especial à convenção do uso da primeira pessoa do plural, o “nós” nos textos históricos.

É, pois, impossível analisar o discurso histórico independente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente [...] o texto assume, ele próprio, sua relação com a instituição. Por exemplo, o nós do autor remete a uma convenção (dir-se-á semiótica, que ele remete a um “verossímil enunciativo”). No texto ele é a encenação de um contrato social “entre nós”. É um sujeito plural que sustenta o discurso. [...] Ao “nós” do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus “pares” e seus “colegas”. (CERTEAU, 2002: 71,-72)

O autor percebe na convenção do uso da primeira pessoa do plural nos textos historiográficos um indício desta articulação entre a pesquisa historiografia e um lugar social de produção, pois o “nós” remete aos verdadeiros destinatários deste discurso. A noção de auditório associada à teoria da argumentação:

Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar. Como definir semelhante auditório? Será pela pessoa que o orador interpela pelo nome? Nem sempre: o deputado que, no parlamento inglês, deve dirigir-se ao presidente pode estar procurando convencer não só

os que o ouvem, mas ainda a opinião pública do seu país. Será o conjunto de pessoas que o orador vê à sua frente quando toma a palavra? Não necessariamente. Ele pode perfeitamente deixar de lado uma parte delas: um chefe de governo, num discurso ao parlamento, pode renunciar de antemão a convencer os membros da oposição e contentar-se com a adesão de sua maioria. Por outro lado, quem concede uma entrevista a um jornalista considera que seu auditório é constituído mais pelos leitores do jornal que pela pessoa que está a sua frente. [...] Em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002: 21-22)

O auditório, em matéria de argumentação, seria sempre uma construção do orador, um auditório presumido composto pelo conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação e não necessariamente a pessoa que ele interpela pelo nome ou aqueles que estão na sua frente. O próprio Certeau parece ter plena consciência disso e propõe uma comparação muito interessante: ele afirma que o público que comprará o livro de história não é o verdadeiro destinatário deste discurso, assim como a turma a quem o aluno se dirige durante a sua fala não é o seu o seu “auditório”, mas a professora que o avaliará. Quem avalia um livro de história? Em termos do seu valor enquanto historiografia, são os seus pares, e não o público geral que serve de suporte financeiro e moral. Estes “pares” de ofício que

apreciam [o livro de história] segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem leis no meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma “polícia” do trabalho. Não “recebido” pelo grupo, o livro cairá na categoria de “vulgarização” que considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como “historiográfico”. Ser-lhe-á necessário o ser “acreditado” para aceder à enunciação historiográfica. (CERTEAU, 2002: 72)

O que determina, portanto, quando um livro pode ser considerado historiografia ou não é o auditório especializado composto pelos historiadores, os pares de ofício. É interessante notar que os trabalhos não “recebidos” pelo grupo, deixam a categoria de

“historiografia” para “cair” na categoria de “vulgarização”, considerada com maior ou menor simpatia. Esta tensão entre o que pode ser considerado historiografia ou vulgarização deve ser repensada com base na (1) especificidade do discurso historiográfico como produção de um grupo profissional e nas (2) imposições que as determinações sociais desvendam sobre este discurso.

Certeau oferece no seu texto indicações de algumas possibilidades do que constituiria um texto histórico: “uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento da definição e do uso do documento, um método de organização característico, etc.” (CERTEAU, 2002: 72.). Estas indicações apontariam para a produção de conhecimento novo e original dentro do “conjunto operatório” do discurso historiográfico, que representassem um avanço na produção coletiva. No entanto, a originalidade não bastaria, o novo texto histórico teria que respeitar os métodos que orientam o trabalho do historiador, pois são estes métodos que esboçam as leis de um meio (p. 73). Certeau afirma que a decisão se um texto será considerado historiográfico ou vulgarização é prerrogativa dos historiadores, dos pares de ofício, levando em consideração as leis do meio (chega a compará-los a uma polícia que deve impor esta lei). O texto que não é recebido pelos pares – ou seja, não está de acordo com as leis do meio – é considerado vulgarização. O auditório presumido dos textos historiográficos são pares de ofício, e a instituição científica fornece um vínculo entre os ele, como insiste Certeau e confirma Perelman e Olbrechts-Tyteca:

É verdade que esses autores [de trabalhos científicos] na medida em que tomam a palavra numa sociedade científica ou publicam artigo numa revista especializada, podem descuidar dos meios de entrar em contato com o seu público, porque uma instituição científica, sociedade ou revista, fornece o vínculo indispensável entre o orador e seu auditório. O papel do autor é apenas manter, entre ele e o seu público, o contato que a instituição científica possibilitou estabelecer. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002: 20)

Ao escrever um artigo um historiador não perde páginas e mais páginas justificando a importância da pesquisa histórica e da relevância do seu objeto porque um trabalho historiográfico já parte de vários acordos prévios (o que é a história, o que constitui um trabalho historiográfico, o que são as fontes e como trabalhá-las, etc.)

característicos deste auditório especializado. Sem essa base comum, seria praticamente impossível escrever um livro de história, porque todos os autores teriam que começar a discussão sobre as concepções mais básicas. E, até mais do que isso, os textos historiográficos avançam sobre os trabalhos já produzidos dentro do que Certeau chama de “conjunto operatório”, em relação aos outros trabalhos já produzidos:

Mais genericamente um texto histórico [...] enuncia uma operação que se situa num conjunto de práticas. Este aspecto é o primeiro. É o essencial numa pesquisa científica. Um estudo particular será definido pela relação que mantém com os outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os pontos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado. (CERTEAU, 2002, p. 72)

E assim avança o conhecimento histórico, através de contribuições individuais que se inscrevem numa rede, na qual os elementos dependem uns dos outros e sua combinação dinâmica forma a história. Associando este caráter de conjunto operatório ao fato do valor de uma obra histórica só ser reconhecido pelos pares, podemos afirmar que a história é um processo no qual se avança através da argumentação entre os historiadores, mas sem desconsiderar as especificidades deste lugar social. Não existiria uma antinomia entre uma análise social da ciência e sua interpretação em termos de história das idéias - as imposições que as determinações sociais desvendam sobre a escrita da história não são acidentais e fazem parte da pesquisa. “Longe de representar a inconfessável intromissão de um estranho no Santo dos santos da vida intelectual, constituem a textura dos procedimentos científicos” (p. 73). Os “métodos”, por exemplo, não esboçam apenas as leis de uma produção historiográfica, mas possuem o valor de iniciação a um grupo e estão relacionados com uma força social que confere legitimidade a um determinado discurso.

É ao discutir como estas imposições que Certeau volta novamente a falar sobre a vulgarização e como esta pode ser fruto das demandas sociais:

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da escrita: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sócio-cultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um ensino, logo, às flutuações de uma clientela; às pressões que exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre pesquisa e pedagogia. O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao “grande público” (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila do circuito de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem “constitui autoridade” e o esoterismo científico de quem “faz pesquisa”... (CERTEAU, 2002: 73-74)

Certeau, de forma significativa, associa a vulgarização com o ensino: o acesso de um público mais amplo à universidade fez com que esta deixasse de ser um pequeno lugar de trocas entre a pesquisa e a pedagogia. Neste fenômeno, o professor é empurrado para a vulgarização destinada ao grande público e reforça a dicotomia com o especialista que se exila do circuito de consumo. Podemos perceber alguns indícios significativos: (a) a única forma de ensino mencionado no seu estudo sobre a operação historiográfica é o ensino superior (iniciação ao grupo); (b) mesmo o ensino superior, quando não se restringe a um lugar de iniciação à pesquisa, restrito a poucos, e tem que se dirigir a um público mais amplo, deixa de ser historiografia e passa a ser vulgarização. Isto confirma que a vulgarização está associada à necessidade de adaptação a um público mais amplo, que remete a uma perda de rigor científico e faz com que os pares não mais considerem determinado discurso como historiográfico (não está de acordo com as leis do meio).

Destas considerações podemos concluir que o ensino de história na educação básica não faz parte da operação historiográfica, por algumas razões: o ensino de história não produz nenhum avanço com relação ao conjunto operatório constituído pelas pesquisas historiográficas; o ensino só faz parte da operação historiográfica enquanto uma iniciação à pesquisa e, simultaneamente, ao grupo dos historiadores, e, mesmo no nível superior, se este ensino tiver que se adaptar para tornar-se acessível a

um grande público, pode tornar-se vulgarização; como a adaptação dos conhecimentos produzidos na universidade seria inevitável para o trabalho com alunos de ensino médio e fundamental, necessariamente seria considerado como vulgarização pela perspectiva defendida por Certeau. Mas, como o ensino de história na educação básica não faz parte da operação historiográfica e, ao mesmo tempo, é uma das tarefas dos historiadores na nossa sociedade?

Frente a esta questão, existem duas possibilidades de resposta. Uma primeira que negaria a definição de Certeau da operação historiográfica por não incluir o ensino de história na educação básica e uma segunda que concordaria que este ensino não faz realmente parte da operação historiográfica, mas não deixaria de ser uma das tarefas do historiador na nossa sociedade e poderia ser pensado enquanto uma outra operação também associada ao ofício do historiador. Filio-me à segunda possibilidade explicativa e minha proposta, neste texto, é pensar o ensino de história na educação básica enquanto uma operação: que se refere à combinação de um *lugar* social, de uma *prática* de mediação didática, e de uma *aula* na qual se realiza o ensino.

A operação ensino de história.

Nossa proposta é utilizar a noção de *operação* para pensar o ensino de história na educação básica. Encarar uma forma de conhecimento como uma operação será compreendê-la como relação entre um *lugar*, *procedimentos*, e um *texto* – assim como Certeau fez com a escrita da história:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas, e de uma escrita.
(CERTEAU, 2002: 66)

A tentativa de encarar o ensino de história na educação básica como uma operação, nos levaria a compreendê-lo como a relação entre um lugar, práticas e um texto. Se partimos da premissa de que a operação ensino de história não faz parte da operação historiográfica, podemos concluir que a primeira não compartilha do mesmo lugar social, das mesmas práticas e do mesmo texto.

Certeau, ao revolucionar a forma como entendemos a pesquisa histórica, enfatizou, especialmente, a escrita como o meio pelo qual os historiadores “fazem a história” – tanto que esta operação recebe o nome de “historiográfica” e seu terceiro elemento constitutivo seria justamente a “escrita”. No entanto, no seu próprio texto, o pensador deixa espaço para uma nova interpretação (uma “heterodoxia”) da sua própria noção de operação ao utilizar algumas vezes o termo “escrita” e outras o termo “texto”. Esta brecha pode ser explorada se seguirmos Ilmar Mattos (2007), ao questionar que a única forma de se fazer história seria através da escrita e propor que o professor ao ensinar história também faz história – a “aula como texto”:

Porque é no ato de questionar a afirmativa de que “fazer história é contar um história” apenas por meio de um texto escrito (e impresso) que se situam as condições de uma desforra e de uma heterodoxia. Assim, recusamos uma exclusão, que não raro se desdobrava em um sentimento de inferioridade – os que ensinam história contam uma história, mas não fazem história – para afirmar que os professores de história fazem história por meio de uma aula – a Aula como texto. Um sentimento de desforra e uma heterodoxia que se expressam por meio de uma denominação – a Aula como texto – que a muitos poderá parecer pedante e desnecessária. Guarde-se, porém, que o que ela expressa, antes de mais nada, é a consciência de uma prática; a diferença que nos identifica. Quer os que se servem de um texto escrito para contar uma história, quer os que o fazem por meio de uma aula parecem ser acompanhados, em seu labor cotidiano, pela indagação que inicia o texto derradeiro e inconcluso de Marc Bloch: “Pai, diga-me lá para que serve a história”. A uma indagação que encerra uma inquietação têm sido dadas respostas diferentes, em diferentes momentos e lugares, por diferentes historiadores – isto é, escritores de história e professores de história. (MATTOS, 2007: 11-12)

Mattos propõe, portanto, uma interpretação original: “fazer história” seria tarefa dos historiadores, porém, estes não seriam apenas os escritores de história (que normalmente chamaríamos de “pesquisadores”), mas também os professores de história. Os primeiros “fariam história” através do texto escrito, enquanto os segundos o fariam através da aula como texto. Esta proposta teria a enorme vantagem de (a) deslocar o critério de diferenciação entre o professor e o escritor de história da questão da pesquisa (ambos poderiam ser considerados pesquisadores), e (b) desconstruir a concepção de que só se poderia fazer história através da escrita *stricto sensu* (utilizando a noção do texto, que abarcaria tanto a escrita quanto a aula).

Esta desvalorização da aula enquanto uma maneira de fazer história e, conseqüentemente, do próprio professor de história não passaria apenas por uma desvalorização do conhecimento apresentado de outras formas que não o texto escrito, mas também por uma diferença de *lugar social*. Este lugar seria justamente o primeiro elemento a ser considerado ao abordar o ensino de história enquanto uma operação, que articularia um lugar, uma prática e um texto. O lugar social é, indubitavelmente, a principal e mais original contribuição de Certeau ao discutir o conceito de operação, porque realiza a ruptura com toda uma forma de perceber o conhecimento de maneira desconexa do contexto concreto no qual ele é produzido. O historiador, ao exercer a função de professor desta disciplina na educação básica, certamente encontra-se num lugar social distinto daquele que exerce a função de escritor de história ou professor universitário que inicia na pesquisa. Um lugar bem menos valorizado, seja em termos de status ou de recursos, e que, em termos de legislação, pode até constituir profissões diferentes: a de professor (já plenamente reconhecida) e a de historiador (que passa por um longo e incerto processo de regulamentação no legislativo). Apenas para exemplificar a diferença de lugar social entre os “professores da educação básica” e os “pesquisadores universitários”, podemos citar a disputa política dentro da ANPUH nos anos 1980 sobre a entrada dos professores da educação básica nesta associação (MESQUITA, 2008). Muitos professores universitários acreditavam então que a entrada dos professores de educação básica iria destruir a ANPUH:

Nós apresentamos em Florianópolis uma primeira proposta de incorporar os professores de 1º e 2º graus, como naquele tempo era chamado, à Anpuh com direito a voz e voto, como sócios. Eles tinham direito

de assistir, de observar, mas não podiam participar como sócios. [...] A discussão foi grande e começaram a aparecer reações contra a presença dos professores como sócios. [...] Mas o que era a reação? Era muito pelo lado de que a Associação era uma Associação Científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos. Era uma coisa dos “historiadores”. Fazia-se muito essa diferença. E o professor ainda estava numa fase que não produzia, que não era um pesquisador. E por outro lado, houve uma reação também grande contra a proposta. Essa reação foi assim: a Professora Cecília Westphalen, que é uma das primeiras presidentes da Associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh. Eles acharam que a falta de um nome, o que iria substituir a Anpuh, iria destruí-la. (Depoimento de Déa Fenelon¹ - MESQUITA, 2008: 67)

Indubitavelmente, a percepção desta distinção entre “professores” e “pesquisadores” está num processo de mudança, com uma valorização do professor como produtor de conhecimento. No entanto, isso não apaga esta diferença de lugar, que reflete em questões de status, territórios e recursos. No espaço deste texto, não é possível avançar nesta análise da diferença entre o lugar social ocupado pelo professor e pelo escritor de história, limito-me apenas a identificar esta diferença e destacar a sua importância para a realização destas duas operações.

Assim como as duas operações são realizadas em lugares sociais diferentes, os *procedimentos* também diferem. Estas práticas diferem até porque os objetivos são diversos: Certeau considera como um texto histórico “uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento da definição e do uso do documento, um método de organização característico, etc.” (CERTEAU, 2002: 72). Certamente, o texto produzido por professores e alunos nas salas de aula nas escolas não tem como objetivo chegar a uma interpretação original ou a

¹ “Déa Ribeiro Fenelon, professora universitária aposentada desde 2000, natural da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Formou-se em História, bacharelado e licenciatura, em 1961, na Universidade Federal de Minas Gerais. Kursou duas especializações nos Estados Unidos, na Duke University (1964) e na Johns Hopkins University (1970). Doutorou-se em História da América no ano de 1973 pela UFMG e trabalhou como professora universitária e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui larga experiência na formação de professores de História, como professora, avaliadora de Cursos, palestrante, conferencista e publicações referentes à área. Participa ativamente da Anpuh desde o seu nascimento e foi presidente dessa Associação durante o biênio 1983-1985” (MESQUITA, 2008: 47).

aplicação de uma nova metodologia de análise da documentação que os pesquisadores ainda não tenham imaginado. Mattos define este objetivo da seguinte maneira:

Ela é a condição de passagem do velho para o novo conhecimento, por parte dos que aprendem; de superação das explicações da vida social, tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; e da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história. (MATTOS, 2007: 14-15)

Esta citação deixa claro que o objetivo da operação ensino de história não é alterar o estado do conhecimento, mas o estado de quem conhece – os alunos. Uma pista interessante para ajudar nesta reflexão é a distinção proposta por Forquin entre exposição didática e exposição teórica: a primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, enquanto a segunda, o estado de quem conhece – os estados de quem aprende e de quem ensina (FORQUIN, 1992: 34). Como vimos, a distinção feita por Certeau entre historiografia e vulgarização passa justamente por esta questão: a primeira está preocupada com a teoria e o respeito às leis do meio, e a segunda com a adaptação para um público mais amplo não familiarizado com o tema. Se pensarmos em termos da teoria da argumentação, o debate historiográfico se dá entre um auditório especializado normalmente associado a uma instituição que garante a manutenção do vínculo entre os oradores e seu auditório; enquanto no ensino de história na educação básica o historiador tem como seu auditório um grupo de indivíduos que não são especialistas e, muito pelo contrário, algumas vezes nem tem interesse pela matéria em questão, pelo menos a princípio. Esta diferença é essencial para identificar as especificidades entre as duas operações, uma voltada para a produção da historiografia e a outra para o ensino de história.

Esta diferença de objetivos entre a operação historiográfica e a operação ensino de história implica também numa diferença de *procedimentos* para a produção do conhecimento histórico. A confusão entre estes diferentes procedimentos pode levar o ensino de história na educação básica a buscar uma aproximação equivocada com a

metodologia característica da pesquisa histórica, incorrendo na ambição de transformar o aluno num pequeno historiador:

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de história pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. Neste caso, há certa ambição em transformar o aluno numa “espécie de historiador”, situação complexa que conduz a problemas de difícil solução. Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina [escolar], cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal. (BITTENCOURT, 2004:327-328)

É interessante notar que Bittencourt, ao destacar a especificidade dos procedimentos realizados pelos professores de história na educação básica, também reforça a diferença no objetivo da disciplina escolar (que visa alterar o estado de quem conhece, neste caso desenvolvendo uma “autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”). Um conceito que tem a ambição de dar conta destes procedimentos característicos da operação voltada para o ensino da educação básica é o de transposição didática, originalmente proposto por Verret (1975) e Chevallard (1991) e depois repensado por autores como Martinand (1986), Develay (1992), Lopes (1999), Monteiro (2007) e Anhorn (2003). Na proposta de Develay (1992), o processo de transposição didática já articularia o saber acadêmico, o saber a ensinar e as práticas sociais de referência no trabalho de didatização e nas escolhas axiológicas. Entender como o saber a ensinar se constituiria a partir da sua relação com o saber acadêmico e com a cultura mais ampla seria um dos desafios mais instigantes postos aos pesquisadores que operam com este conceito.

O texto, por fim, produzido pela operação ensino de história seria de natureza distinta da historiografia acadêmica, até devido ao fato (acima mencionado) destes textos, de natureza diferente, terem objetivos bem distintos. A aula como texto tem por objetivo mudar o estado do conhecimento do aluno, e, assim como os “pares de ofício” tem um papel central na operação historiográfica, estes mesmo alunos desempenham um papel central na produção da aula:

E em todas estas diferenças reside mais uma das razões – a principal, talvez – por que contamos uma história por meio de uma aula, já que estas diferenças não fazem senão revelar o lugar ocupado pelo aluno na produção de uma aula como texto. A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. (MATTOS, 2007: 14)

Utilizando a teoria da argumentação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002), poderíamos identificar como uma diferença essencial entre o professor que realiza a operação ensino de história e o escritor que realiza a operação historiográfica justamente o auditório ao qual cada um deles se dirige. Enquanto o auditório do escritor de história são os seus pares de ofício que dominam uma metodologia de trabalho e conhecem bem os períodos trabalhados, o professor tem como auditório um grupo de alunos heterogêneo que não dominam a metodologia de trabalho nem os períodos discutidos. O professor tem como objetivo alterar o estado deste aluno e, para isso, adapta a sua argumentação para alcançar esta finalidade. Por esta razão, defendendo que a aula enquanto texto não é uma simples vulgarização da historiografia, mas uma forma de conhecimento com uma especificidade epistemológica.

A proposta de pensar um conhecimento histórico produzido na escola vai de encontro aos estudos mais recentes sobre o ensino de história, que já discutem a escrita de uma história escolar (ROCHA, MAGALHÃES & CONTIJO, 2009). Pesquisadores que trabalham com os conceitos de conhecimento escolar (LOPES, 1999) ou saber escolar (MONTEIRO, 2007a; ANHORN, 2003) também operam com o pressuposto teórico de que o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar possuem configurações epistemológicas específicas e distintas, apesar de relacionadas.

Considerações finais

O profissional de história é formado para realizar uma operação voltada para a pesquisa documental que tem como produto final a redação de um texto histórico a ser avaliado pelos seus pares de ofício. No entanto, segundo a nossa interpretação do já clássico texto de Certeau, o ensino de história na educação básica não faria parte desta operação historiográfica. Nossa proposta neste artigo foi realizar uma reflexão inicial sobre a possibilidade de utilizar o conceito de operação para pensar o ensino de história, articulando um lugar social, um procedimento e um texto. Vimos que o profissional de história que realiza a operação ensino de história ocupa um lugar social diferente daquele que trabalha na operação historiográfica – lugares estes que podem até entrar em conflito político. Os procedimentos também seriam de natureza diferente e o conceito de mediação (transposição) didática seria uma ferramenta teórica que nos ajudaria a entender esta prática característica da operação ensino de história. Por fim, o texto produzido pela operação ensino de história (a aula como texto) também seria de natureza diversa da historiografia acadêmica, por ter outros objetivos e direcionar-se a auditórios diferentes. Os conceitos de conhecimento (ou saber) escolar e história escolar buscam dar conta desta diferença epistemológica.

Bibliografia

- ANHORN, C.T.G. “Um objeto de ensino chamado história. Disciplina de história nas tramas da didatização.” **Tese de doutorado**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História : fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.
- DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris, ESF Editeur, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais" in **Teoria&Educação** nº 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (28-49).

- _____. **Escola e Cultura.** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes médicas, 1993.
- _____. "As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa." in **Educação e Realidade.** Currículo e política de identidade. v.21nº1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996. (187-198)
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997.
- LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História". In: **Tempo**, vol.11, n. 21, 2007, pp. 5-16.
- MESQUITA, I. M. de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais.** Campinas, SP: [s.n.], 2008.
- MEYER, M. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução.** Lisboa: Edições 70, 1998.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a)
- _____. *Ensino de história: lugar de fronteira.* In: ARIAS NETO, M. (Org.) **História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História.** Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007.(b)
- OLIVEIRA, R. **A nova retórica e a educação – as contribuições de Chaïm Perelman.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REBOUL, O. **Introdução à Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- TARDIF, LESSARD e LAHAYE. "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente." In **Teoria e Educação.** N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.