OS SABERES ESCOLARES E O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA *

School knowledge's and the historical consciousness concept

Los saberes escolares y el concepto de conciencia histórica

Luis Fernando Cerri[1]

Resumo

Este ensaio teórico procura confrontar e buscar as intersecções entre os conceitos de saberes escolares e consciência histórica. Identificam-se bases ontológicas do primeiro conceito, com apoio nas reflexões de FREIRE (1987) e MCLAREN (1997), e revisão de alguns autores que o discutem em História. O conceito de saberes escolares é colocado em relação com o conceito de consciência histórica partindo do destaque de alguns aspectos da obra de CHEVALLARD (2009), considerando que a transposição didática é uma reflexão transitiva entre a didática da matemática e das outras disciplinas, com vantagens teóricas e metodológicas para a reflexão educacional. A consciência histórica, por sua vez, é contextualizada em sua repercussão atual na área do ensino de História com apoio em textos de BERGMANN (1989/1990), LAVILLE (2005) e RÜSEN (2007). Buscam-se por fim os pontos de contato entre as perspectivas, como o paradigma do ensino e aprendizagem como saberes em relação, em vez de transmissão e absorção de saberes, da alocação da ciência como instância da vida prática, em vez de instância separada. É reconhecido o papel tradicionalizante do conteúdo nos processos de transposição didática, o que constitui, ao lado da noção de modo tradicional de geração de sentido histórico, um apoio para a compreensão profunda das dificuldades de inovação no ensino, que estão na base das reflexões que contextualizam os conceitos de saberes escolares e consciência histórica.

PALAVRAS CHAVE: Transposição didática. Consciência histórica. Didática da história. Inovação educativa.

Abstract

This theoretical paper attempts to confront and seek the intersections between the concepts of school knowledge and historical consciousness. It identifies ontological foundations of the first concept with support in the reflections of FREIRE (1987) and MCLAREN (1997), and reviews some authors argue about it in history. The concept of school knowledge is placed in relation to the concept of historical consciousness highlighting some aspects of the work of CHEVALLARD (2009), taking into account that didactic transposition is a transitive reflection between the didactics of mathematics and of other disciplines, with theoretical and methodological advantages for educational reflection. Historical consciousness, in turn, is contextualized in its current impact on the history didactics with the support of texts of BERGMANN (1989/1990), LAVILLE (2005) and RÜSEN (2007). We finally seek for the points of contact between these perspectives, as the paradigm of teaching and learning as knowledge in relationship, instead of transmission and absorption of knowledge, and also the allocation of science as part of practical life, rather than a separate instance. We recognize the role of didactic transposition

* Esse texto resulta das notas do autor para a participação na mesa-redonda "Produção de saberes escolares e consciência histórica", no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, na UNICAMP em julho de 2012.

[1] Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná – Brasil. Departamento de História e Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. Grupo de Estudos em Didática da História - http://gedhiblog.blogspot.com/. Telefone: 55 (42) 3220-3794. Blog -lfcronos.blogspot.com.br

process in fitting out a traditional way of thinking the scholar contents, which is beside the notion of traditional way of generating historical sense, a support for deep understanding of the difficulties in teaching innovation, that is the theme that underpin the reflections that gave context to the concepts of school knowledge and historical consciousness.

KEYWORDS: Didactic transposition. Historical consciousness. Educative innovation. History didactics.

Resumen
El presente estudio tiene como objetivo enfrentar y buscar las intersecciones entre los conceptos de saberes escolares y conciencia histórica. Se identifican las bases ontológicas del primer concepto, con el apoyo en las reflexiones de FREIRE (1987) y MCLAREN (1997) y la revisión de algunos autores que los sostienen en la historia. El concepto de saberes escolares es puesto en relación con el concepto de la conciencia histórica, desde el relieve a algunos aspectos de la obra de CHEVALLARD (2009), mientras que la transposición didáctica es una reflexión transitiva entre enseñanza de las matemáticas y de las otras disciplinas, con las ventajas teóricas y metodológicas para la reflexión educativa. La conciencia histórica, a su vez, se contextualiza en su impacto actual en el área de la enseñanza de la historia, con apoyo en textos de BERGMANN (1989/1990), LAVILLE (2005) y RÜSEN (2007). Fueran buscados por fin los puntos de contacto entre los conceptos, como el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje entendidos como conocimiento en relación, al revés de transmisión y absorción de conocimientos, la asignación de la ciencia como un cuerpo de la vida práctica, en lugar de instancia separada de ella. Se reconoce el papel del proceso de transposición didáctica en conformar de manera tradicional los contenidos escolares, que es compatible con la noción de la forma tradicional de generación de sentido histórico, que apoya la comprensión profunda de las dificultades de innovación en la enseñanza, temática que ha estado en la base de las reflexiones que contextualizan los conceptos de saveres escolares y conciencia histórica.

PALABRAS CLAVE: Transposición didáctica, conciencia histórica, innovación educativa, didáctica de la historia.

INTRODUÇÃO

Um ensaio teórico sobre saberes escolares e consciência histórica não pode perder de vista o contexto escolar. Não pode ignorar a simplicidade, e ao mesmo tempo a complexidade e a multiplicidade do fenômeno da aprendizagem, nem que as condições socioeconômicas turvam o quadro que temos sobre como e por que as crianças e adolescentes aprendem ou não aprendem, como e por que deveriam ou não deveriam aprender. Deve-se ter presente sempre o endurecimento que o dia a dia da escola pública vai lentamente causando nos espíritos de seus professores, como é difícil manter aceso o idealismo, e quão esmagadoramente sedutor é o chamado por burocratizar-se, fazer parte de um batalhão de cínicos. Não se pode ignorar, ainda, que professores e alunos, por exemplo, faltam mais do que seria esperado, e no caso daqueles, o sistema educacional, tanto por benefícios funcionais quanto pelas condições de trabalho, praticamente convida a faltar. Que professores adoecem mentalmente mais do que outras profissões por causa de seu trabalho. E tantas outras mazelas

que assolam o sistema educacional nacional e colaboram para que esteja no fim da lista dos *rankings* internacionais de qualidade da educação.

A produção de saberes escolares se dá num contexto em que as potencialidades e dificuldades de aprendizagem estão postas sobre a percepção e conceitualização do tempo, a capacidade de abstração, a presença de regimes próprios de verdade e de validade ou utilidade dos discursos por parte dos alunos. Essa produção de saberes se dá entre professores reais, que desanimam, que se desesperam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. Alguns estão apenas esperando uma oportunidade para sair desse mundo da escola, outros estão apenas resistindo, no "piloto automático". Outros, ainda, assumiram a profissão como resistência, como lutadores que têm como ponto de honra não ir à lona, não pedir água, e enfrentam os desafios gigantes com aquilo que se chama refinadamente de obstinação, mas no dia a dia é teimosia mesmo. Mesmo assim, em alguns momentos, tudo parece fazer sentido, porque um aluno dos "terríveis" procura o professor no corredor e diz que quer ser professor de História, porque história é "muito massa", ou porque é possível enxergar aquela lampadazinha sobre a cabeça de um aluno que estabeleceu uma relação, construiu um conceito, ou ainda quando um teatro sobre a Roma Antiga, contra todas as expectativas, dá certo, e funciona para que os alunos aprendam. A produção de saberes não se dá numa escola idealizada para bem ou para mal, dá-se com sujeitos reais em condições idem, que frequentemente não são as ideais. Afinal de contas, o mundo ideal é apenas utopia: sabe-se que existe porque nos motivamos a buscá-lo dia após dia, em vez de esperar por ele.

Saberes escolares e sua produção

Em algum momento a consciência coletiva dos educadores vai descobrindo pouco a pouco: o que os alunos aprendem e sabem que não corresponde ao que se ensina. Em várias partes, essa percepção passa a exigir novas interpretações para os fenômenos do ensino e da aprendizagem. Esta última é avessa à metáfora do recipiente vazio. Os alunos têm saberes, todo sujeito os tem. A ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores em si se desfaz rapidamente na sala de aula: a professora atenta percebe que não adianta tentar subjugar os saberes dos alunos à força. O professor desatento já acha que há alguma coisa errada com o aluno, que o problema é da mãe que é solteira e está presa, da gravidez em que faltaram nutrientes ao menino que agora é o aluno, ou os pais que não dão os necessários limites: em suma, seria impossível trabalhar. Mas a professora atenta nota que esses alunos, em algumas situações, aprendem sim! Todos os sujeitos envolvidos no ensino e na

aprendizagem escolar são portadores de saberes, que por sua vez geram condições, predisposições, resistências, expectativas.

Falar de saberes escolares é admitir, junto com FREIRE (1987), que ninguém é um completo ignorante, todos sabem alguma coisa:

> O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir. Isso significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica na existência de alguém que decreta a alguém. No ato dessa decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber (FREIRE, 1987, p. 75).

Assim, os saberes escolares são aqueles postos na roda da escola, desiguais, uns mais sistematizados, outros menos, uns apresentados como os queridinhos de professores e diretores, outros só compreendidos pelos alunos como um código secreto, um gosto exótico, um espaço alternativo protegido do mundo dos adultos para a afirmação da identidade juvenil. Alguns são expostos à luz solar, outros ficam nas sombras. No entrecruzamento, na dialética e mesmo no combate entre todos esses saberes emerge aquilo que chamam de saberes escolares, sempre no plural, para dar conta da sua diversidade, multiplicidade e complexidade.

Não é por acaso que o saber dos alunos é o ponto de partida, é a chave para um currículo emancipatório. Para ser crítico, o conhecimento tem que ser antes significativo, e para isso, tem que ser o saber do aluno, ou trazê-lo à cena por meio do diálogo (MCLAREN, 1997). Admitir os saberes escolares como uma realidade que o conceito representa não é apenas um ato científico: pode e deve ser também um ato político-pedagógico.

Quando se pensa nos saberes da escola - representante do Estado - e de professores - funcionários da escola – se agregam saberes externos, que são os saberes científicos de referência, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos, e os saberes da prática docente, feitos de experiência e reflexão, autônoma ou mediada pelas teorias da educação ou das demais disciplinas e saberes eruditos, acadêmicos ou científicos que fundam os saberes disciplinares da escola. Kátia Abud (2007), sintetiza esse quadro:

> Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular no cotidiano da sala de aula (ABUD, 2007, p. 115)

A autora Ana Maria Monteiro (2007) traz uma das sínteses mais completas sobre as teorias referentes aos saberes escolares e saberes docentes. A revisão do debate inclui autores

seminais nesse campo, como Yves Chevallard, Jean Claude Forquin, Michel Develay e as brasileiras Vera Candau e Alice Lopes. O contexto do aparecimento dessas noções, para Monteiro (2007), se dá quando da percepção, por círculos crescentes de professores e pesquisadores, da escola como configurada por culturas e também configuradora delas, superando a crença/ representação anterior da escola como transmissora de conhecimentos.

É razoável supor que a disseminação, enraizamento e, portanto, sucesso de determinados conceitos responda a contextos específicos. No caso do Brasil o conceito teria vindo a substituir um conceito anterior que descrevia mal a realidade ou há uma nova realidade que enseja o sucesso do novo conceito? Pensa-se que seria mais difícil falar em saberes escolares em um quadro mais restritivo de acesso à escola, que caracteriza o país até os anos 1970. Nesse quadro, em que a educação escolar significava pouco mais que a transmissão do patrimônio cultural da elite (entendido então e até hoje, por tantos, como "universal") para as novas gerações, o esquema explicativo saberes eruditos → didatização → ensino escolar funcionava teoricamente e na prática. Com os novos personagens – parafraseando Eder Sader (2001) – que entram em cena na escola, esta se vê convertida num espaço multicultural, multiétnico e multiclassista (não por muito tempo, logo as elites deixarão a escola pública) em que o aprendizado cada vez mais resiste ao ensino, porque culturas, ideias e forças distintas se confrontam. Esse quadro – que persiste – é profícuo para pensar que o saber escolar não é banalização, simplificação ou distorção do saber científico. É uma nova ordem de saber, produzido por e destinado a outra esfera da vida humana que não a instituição ciência. Quando se assume o conceito de transposição didática, desde Verret (1975) e Chevallard (2009), o conceito de saber escolar surge com as seguintes características:

- é saber que emerge do sistema didático (professor – saber – aluno) aberto e compatível com o seu entorno (por isso não se resume, em termos de fontes, ao saber erudito ou acadêmico);
- é posterior ao saber acadêmico (embora, em muitos casos, necessidades sociais/ escolares tenha sido a fonte dos estudos acadêmicos);
- é dessincretizado, despersonalizado, programado, publicizado, socialmente controlado;

- envelhece e se gasta, com a sociedade como parâmetro, abandono de alguns conhecimentos ao longo do tempo (por isso é institucionalizada a crítica e a revisão dos conteúdos).[2]

Há muito para falar sobre os saberes escolares e sua produção; este recorte se dá no sentido do desafio posto para o debate para o qual esse texto foi elaborado, ou seja, as relações entre a produção dos saberes escolares e a consciência histórica. Para esse objetivo, então, foi realizada a escolha de destacar alguns aspectos da obra de Chevallard (2009) que serão relevantes. Para isso, não se pode desconhecer as críticas posteriores ao conceito de transposição didática, tal como formulado por Chevallard (2009). Seus debatedores apontam aquilo que consideram como algumas limitações do conceito. Em primeiro lugar, o termo, que parece não atender à necessidade de indicar a distinção entre os saberes sábios e os saberes didatizados, mas sim denotar apenas um deslocamento de lugar. Por esse motivo, alguns autores procuraram rebatizar o conceito, mudando também seu enfoque. Mas um nome "infeliz" não significa necessariamente uma ideia ruim, e é o caso aqui: a perspectiva de uma epistemologia do saber escolar, profícua, não se perde.

Chevallard (2009) participa do debate com a sua época, e, portanto, precisa ser previamente pensado no seu contexto, em vez de generalizado indiscriminadamente. Um dos aspectos, destacado por Forquin (1992), é a filiação daquele autor ao grupo de pensadores intitulado neo-republicanos, preocupados com as reformas educativas que teriam entre seus efeitos, na França, a profunda queda dos níveis de exigência. Se, por um lado, não se identificam totalmente com a sociologia que pensa a educação a partir da chave de uma reprodução sufocante do sistema, por outro têm dificuldade de considerar os aspectos culturais que determinam as desigualdades sociais em termos de escolarização (MONTEIRO, 2007).

Outra limitação apontada seria decorrente das especificidades da obra: francesa e vinculada à didática das matemáticas. Esta última seria responsável pela supervalorização do saber acadêmico, até porque, por questão de linguagem (algarismo, símbolos, fórmulas), tratar-se-ia de uma área de saber com restrita existência independente fora do mundo acadêmico. Chevallard (2009), para Gómez (1998) refletiu sobre a matemática desde um enfoque didático formalista e funcionalista.

[2] No Brasil, em história, o conteúdo e sua organização escolar se gastaram primeiro para pesquisadores universitários e alguns poucos professores da escola, mas não para a escola em geral e para a sociedade, que tendem a rechaçar as mudanças propostas de mudança indicadas por aqueles sujeitos (ver ABUD , 2007, p. 114) o que apenas reforça a ideia de que os saberes escolares guardam uma larga margem de independência relativa à universidade, instituição modelar da produção de saberes eruditos.

Com ciência das críticas à categoria da transposição didática, postas assim laconicamente neste texto, busca-se na obra de Chevallard (2009) o que pode ajudar a pensar a produção de saberes escolares em geral, e os saberes históricos em particular. Para Plá (2009), por exemplo, a transposição didática pode ser pensada também para os processos de ensino e aprendizagem de história, para o que propõe a categoria de discurso histórico escolar. Com isso, demonstra que, mesmo considerando dificuldades e adaptações necessárias, a transposição didática não pressupõe uma montanha *intransponível* entre a didática da matemática e a didática das ciências sociais. Em auxílio a essa opinião, considera-se que o surgimento de campos novos de investigação, como é o caso da etnomatemática, reduzem bastante as distâncias entre concepções do que vem a ser a matemática ou a história e seus usos sociais, sobretudo educacionais. Quando consideramos os pressupostos da etnomatemática, fica cada vez mais difícil sustentar a visão de matemática como saber exclusivamente teórico e produzido isoladamente da vida prática. Consolida-se a perspectiva de que não há "(...) somente o conhecimento matemático dominante, acadêmico, mas também o saber o fazer matemático das culturas periféricas" (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 7). Embora a validade do teorema de Pitágoras seja supracultural, a geração, organização intelectual, organização social e difusão dele não é universal, e a determinação de ângulos retos e tamanho dos lados do triângulo não é universalmente determinante na prática das culturas, nem necessariamente passa pelo dito teorema. Por isso, mestres de obras sem escolaridade constroem boas casas e prédios contornando Pitágoras, desde o tempo da inexistência de engenheiros civis e seus conselhos. No caso da história, embora seja consenso entre os historiadores que o ano de 1789 é o marco político de entrada na idade contemporânea e ato inaugural da Revolução Francesa, as pessoas são capazes de se orientar no tempo e decidir cursos de ação pessoais e coletivos sem pagar tributos ao conhecimento histórico acadêmico ou escolar. Em suma, a crítica que vê a didática das matemáticas produzindo reflexões que não seriam compatíveis com a didática das ciências sociais está considerando a matemática em senso estrito, isolando o saber de seus produtores e usuários e reduzindo-a a uma forma unívoca, que não corresponde ao real que as reflexões mais recentes vêm descortinando.

Foge do âmbito desse texto a argumentação extensiva sobre a aplicabilidade do conceito de transposição didática para as outras didáticas específicas além da didática da matemática, bem como a confrontação com todas as críticas feitas ao conceito. Esse trabalho, a propósito, já foi feito por distintos autores, entre os quais o próprio Chevallard (2009) no prefácio à segunda edição de sua obra. Para este momento, se admite o postulado de que a

transposição didática não é, ao menos *a priori*, uma categoria ilhada em uma didática específica ou numa cultura particular (no caso, a francesa).

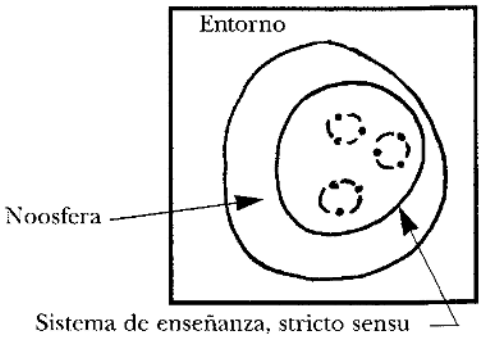
Ademais de confrontar as críticas à categoria em tela, defende-se, também, as vantagens de utilizá-la, para o que recorre-se a Anhorn (2001), que destacou as potencialidades teórico-metodológicas do conceito de transposição didática:

- leva ao reconhecimento dos saberes acadêmico e escolar em suas naturezas e funções sociais distintas;
- obriga a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar, desnaturalizando-o;
- subsidia a reflexão sobre as relações entre o saber acadêmico e o saber escolar, sobretudo relações de legitimação;
- fornece pistas para pensar o papel dos diferentes atores, em diferentes instâncias, que intervêm no processo, oferecendo para isso o conceito de noosfera;
- permite pensar a transposição didática como um processo complexo, que por sua vez enseja a reflexão sobre o papel do professor nas propostas curriculares para a disciplina.

A independência relativa entre os saberes, por exemplo, indica que não há obrigatoriedade da renovação historiográfica refletir-se mecanicamente nas prescrições de saberes a ensinar ou de como ensinar esses saberes. Assim, não é porque o conceito de consciência histórica, por exemplo, tem cumprido um papel importante na pesquisa, que isso significa que deva constar numa proposta curricular, legitimando-a como atual ou completa ou de boa qualidade. A qualidade, para o saber escolar, não está na sintonia imediata com o saber acadêmico.

O conceito de noosfera nos permite pensar um espaço do qual participam a cultura histórica, a cultura política, a consciência histórica, além de tantos outros fatores daquilo que Chevallard (2009) chama de "entorno", cujos sentidos produzidos são peneirados, negociados por parte dos que ocupam os postos principais do funcionamento didático.

Figura 1 – Esquema do conceito de noosfera



Fonte: CHEVALLARD (2009, p. 28).

Uma das propostas mais instigantes de Chevallard (2009), de certa forma respondendo à crítica de que sua reflexão não tem vida útil significativa fora da didática específica da matemática, é a alocação da didática como um campo da antropologia. O fenômeno didático, para esse autor, atravessa toda a antropologia, pois esta envolve necessariamente o conhecimento, suas trocas: toda vez que um sujeito tem a intenção de fazer que outro (ou, às vezes, si mesmo) mude a sua relação com um determinado objeto, está dado o *didático*, Chevallard (2009), de forma análoga, por exemplo, ao *religioso*, que se põe quando um ou mais sujeitos desenvolvem ações para traçar uma ligação com o sobrenatural ou o transcendente. A didática, em outras palavras, é uma antropologia do conhecimento.

> Creio que só isso bastaria para reconhecer nos saberes, tal como eles emergem no âmbito real antropológico, *um certo tipo de objetos* que servem para designar, correlativamente, no campo da antropologia, o espaço de uma *antropologia dos saberes*. É aí onde, como se verá, devemos situar rigorosamente a teoria da transposição didática (dos saberes)(CHEVALLARD, 2009, p. 153, grifos do autor).

À consideração de que uma antropologia dos saberes seria, na verdade, uma epistemologia, segue-se que a didática permite antropologizar a epistemologia, ou seja, pensar os saberes não como se estivessem numa esfera isolada da vida prática, de onde seriam transmitidos ou lançados para as pessoas, mas como um elemento intrinsecamente ligado, determinado e condicionante da vida prática. Dito de outro modo, não existe objeto de saber independente de quem o saiba, as práticas de significação do saber são condição essencial para a sua epistemologia, e esse postulado, por sua vez, impõe consequências incontornáveis para a reflexão sobre os saberes escolares, mais especificamente a história na/da escola.

Consciência histórica

O aclamado Geertz (2008), ao introduzir seus argumentos a favor de uma teoria interpretativa da cultura, recupera o argumento sobre as ideias que irrompem na cena intelectual com ímpeto e ampla repercussão:

> Elas solucionam imediatamente tantos problemas fundamentais que parecem prometer também resolver *todos* os problemas fundamentais, esclarecer todos os pontos obscuros. Todos se agarram a elas como um 'abre-te sésamo' de alguma nova ciência positiva, o ponto central em termos conceituais em trono do qual pode ser construído um sistema de análise abrangente. [...] Entretanto, ao nos familiarizarmos com a nova ideia, após ela se tornar parte de nosso suprimento geral de conceitos teóricos, nossas expectativas são levadas a um maior equilíbrio quanto às suas reais utilizações, e termina a sua popularidade excessiva. Alguns fanáticos persistem em sua opinião anterior sobre ela, a 'chave para o universo', os pensadores menos bitolados, depois de algum tempo, fixam-se nos problemas que a ideia gerou efetivamente. Tentam aplicá-la e ampliá-la onde ela realmente se aplica e onde é possível expandi-la, desistindo quando ela não pode ser aplicada ou ampliada (GEERTZ, 2008, p. 3).

Assume-se que este texto poderá ser de alguma valia se puder contribuir com o equilíbrio quanto às potencialidades do conceito de consciência histórica, ainda em meio ao seu *boom*. Deve-se reconhecer, antes de qualquer coisa, que a ampla disseminação do conceito não ultrapassa significativamente, no Brasil, as fronteiras da comunidade de pesquisadores do ensino de História, não tendo, por exemplo, na historiografia em senso estrito, o mesmo grau de repercussão[3]. Essa repercussão específica está ligada, além das óbvias potencialidades do conceito para a pesquisa na área, a seu poder de legitimação dessa mesma área diante dos critérios de pertencimento à História, da qual, segundo Rüsen (2007, p. 90), e na qual, defende, deve ter um papel central. Também na Alemanha, então Ocidental, essa virada epistemológica que afeta a reflexão histórica a partir da perspectiva do ensino da disciplina vem a calhar com "a necessidade urgente de auto-representação e legitimidade dos historiadores preocupados com o campo da educação" (RÜSEN, 2006, p. 11), necessidade que encontra resposta no conceito de consciência histórica com uma amplitude que nenhum novo conceito na área ainda havia alcançado.

Para Bergmann (1989/1990), a Didática da História se constitui, após as transformações epistemológicas pelas quais passou[4] como uma disciplina vinculada à teoria

[3] vide Baron (2012).

[4] Segundo Rüsen (2006), há nos anos 1960 /1970 na Alemanha Ocidental uma mudança paradigmática que retira a Didática da História do campo instrumental dos métodos e técnicas de ensino para instalá-la no campo das reflexões teóricas da história, estabelecendo como seu novo objeto a reflexão sobre todos os tipos de história em sua importância para os sujeitos, ou seja, um deslocamento de foco do ensino de história para a aprendizagem, e ao mesmo tempo um amplo alargamento de sua base, ao pensar em todos os processos educativos em que o

da história que pode ser definida, em termos, pelo seu objeto, que são os processos de produção, divulgação e uso dos sentidos produzidos pela consciência histórica. Essa proposta de Didática da História expõe o que Chevallard (2009) poderia considerar como uma antropologia didática ou epistemologia referenciada não apenas à produção quanto ao uso do conhecimento.

Com caráter programático, o texto de Bergmann (1989/1990) traduzido na Revista Brasileira de História, Bergmann (1989/1990) é indicador do redesenhar de um campo, ao definir seu saber - fazer e objeto: a reflexão histórico-didática; esta pode ser reconhecida pelo objeto de reflexão, que refere-se ao ensino e à aprendizagem, pela preocupação com a análise dos conteúdos e por investigar seu objeto enfocando-o desde a vida prática. A conexão entre essa nova didática da história e o conceito de consciência histórica fica clara na citação abaixo em que Bergmann (1989), partindo do postulado de Jeissmann, define essa disciplina pelo seu âmbito de investigação:

> [a didática da história] indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido [...] se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica (BERGMANN, 1989/90, p. 29).

Consciência histórica não é um conceito novo, mas sua retomada contemporânea no campo da didática da história busca novas formas de reflexão diante de desafios também novos. Uma retomada crítica da trajetória dos conceitos e suas variações é feita por Laville (2005).

O leitor deve notar como a ideia discutida acima de didática como um campo da antropologia, em busca de uma epistemologia que inclua os contextos sociais e sujeitos, além dos saberes, indica algumas compatibilidades importantes com a matriz disciplinar da História proposta por Rüsen (2001), em que o parâmetro é a busca por permeabilidade (e, mais que isso, interdependência e mesmo causalidade mútua) entre o saber científico – ou erudito – e os saberes de produção e uso corrente na vida prática ou cotidiana. Chevallard (20090) indica, nesse sentido, que a epistemologia tem se dedicado quase exclusivamente à produção dos saberes e o estudo dos seus produtores, ignorando as demais relações com o saber. O ensino de um saber não é compreensível em muitos de seus aspectos sem compreender suas utilizações e sua produção: isso reflete um modo que nossa cultura tem de se relacionar com os saberes, valorizando sua produção em detrimento de sua utilização. Nas instituições

conhecimento sobre o tempo se envolve, muito além e acima portanto da disciplina escolar e formal que "transmite" dados sobre o passado.

utilizadoras do saber, os saberes são exógenos, quer dizer, não são produzidos ali. Assim, a epistemologia acaba por faltar com seus deveres de ciência e limita seu poder libertador, porque são cada vez mais as práticas sociais que funcionam em relação com saberes. (CHEVALLARD, 2009). Ao estabelecer como pressuposto que o objeto do saber preexiste e independe dos esforços de conhecê-lo, por exemplo, por meio da atividade científica, tem-se um "materialismo mínimo" em Chevallard (BEHARES, citado por PLÁ, (2009) que poderia muito bem ser atribuído também à matriz disciplinar da História de Rüsen (2007). Nesta matriz, a escola e a aprendizagem histórica escolar e extra-escolar estão localizadas no campo da vida prática, e é lícito afirmar que há diversos processos de transposição de saberes de seus âmbitos próprios de origem em campos diversos da vida prática para a escola, o que torna complexo o processo de transposição didática entre o saber erudito e os saberes escolares. Por outro lado, considerando tal matriz disciplinar, também há um processo que, por falta de melhor termo, poderia chamar de "transposição acadêmica", pelo qual as demandas da vida prática são incorporadas como tema, como ideias, como conteúdo, como projeto pela ciência especializada, como no exemplo recente e expressivo da história da África e dos afrobrasileiros. Surgida como demanda social, ela foi filtrada no âmbito do poder político por meio de instrumento legal, foi transposta (nem sempre desde os saberes eruditos) em saber escolar e, por fim, exerceu uma pressão ou estímulo sobre os currículos de formação do profissional de história, que por sua vez estão ligados direta ou indiretamente ao fomento de linhas de pesquisa na ciência especializada. O que a matriz disciplinar desenhada por Rüsen (2007) aporta à transposição didática, e portanto aos saberes escolares, é que se está diante de processos de mão dupla.

Ora, o fenômeno da consciência histórica, nesses termos, é um fenômeno eminentemente didático, embora não (primeiramente) escolar, em que o objeto relacionado com os sujeitos é o tempo como experiência, relato, expectativa e projeção. Não se compreende o ensino de um saber sem compreender suas utilizações e sua produção, o que também, diz Bergmann (1989/90) sobre a Didática da História.

Produção de saberes escolares e consciência histórica

Quais serão os pontos de contato entre as noções ou conceitos de saberes escolares e de consciência histórica? Para começar, da assertiva de que todos são dotados de consciência histórica, decorre obrigatoriamente que todos também são possuidores da matéria-prima da consciência histórica, que são saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade

no tempo. Então, da mesma forma que os demais saberes (incluindo os saberes-fazer), não se vai à escola para adquirir consciência histórica, mas para colocar a sua em relação com a dos outros. Do mesmo jeito que ocorre com os demais saberes, por exemplo, toda vez que se considera que o saber do outro não existe e o único saber em jogo é o meu, ocorre um efeito do tipo "água e óleo": meu saber não se mistura com o saber do outro (que nego), não faz conexões, não ganha a chance de se tornar significativo para o outro, e desaparece assim que termine a coerção que obriga o outro a declamar o meu saber. Esta perspectiva é dialógica, o que não se pode dizer de qualquer perspectiva que queira "conscientizar" historicamente (no sentido de dar consciência a quem não a tem), ou mesmo impor uma forma "correta" de consciência, o que por fim disfarça mal a própria matriz transmissiva.

Pode-se dizer que tanto o conceito de saberes escolares quanto o de consciência histórica participa de um novo paradigma. Nesse sentido, não faze a revolução (científica), mas participa dela. Esse paradigma, emergindo, resume-se no entendimento de que a ciência não é um polo oposto à vida cotidiana, mas sua continuação, o aprofundamento e a metodização do pensamento, das técnicas e das aplicações. Aqui, a ciência é um saber inútil se não dialoga com os outros saberes que se produzem nos diversos campos da vida social: o discurso político, a prédica religiosa, os saberes curativos populares, os saberes escolares.

Saberes históricos são produzidos na sociedade o tempo todo, inclusive pela ciência. Ao contrário desta, porém, o objetivo das outras esferas ou focos de consciência histórica, para usar a expressão de Ferro (1989) não é a produção metódica dos saberes em si, como fim, mas a produção de sentidos. Pela noosfera, são "peneirados" para constituírem saberes a ensinar, e não se esqueçam das assimetrias de poder nesse processo. O que a pedagogia crítica aporta a essa explicação é que a escola não é permeável apenas via noosfera, mas também através dos seus sujeitos. Ou seja, os sentidos entram também através dos alunos e através dos professores, estes formados durante três, quatro ou mais anos em instituições que são ou almejam ser templos laicos do saber acadêmico. Todos esses sentidos tomam suas posições e preparam suas armas para que as aulas comecem. Os produtos da consciência histórica, portanto, como saberes docentes e saberes discentes, sobrepõem-se como um fator a mais no sistema didático de Chevallard (2009).

CONSIDERAÇÕES

A título de fechamento, que tipo de contribuição pode vir do exercício de aproximação entre a categoria dos saberes escolares e o conceito de consciência histórica, mediado pela

categoria de transposição didática? Em primeiro lugar, o reconhecimento de um paradigma emergente na teoria do conhecimento expressando-se na reflexão didática, que, entre outras características, busca a reaproximação e o reconhecimento mútuo entre a ciência especializada e a vida prática.

Entre outras possibilidades, esse exercício pode prover de instrumentos que melhorem a análise do que se passa na escola e na sala de aula, e com isso prevenir voluntarismos do tipo que, a cada novo conceito que surge no horizonte da disciplina, traçam novos objetivos de aprendizagem. Uma "medição" rápida, como um breve ensaio dos instrumentos intelectuais fornecidos por esse exercício aporta alguma hipótese, por exemplo, para o relativo fracasso em desgastar a legitimidade, na escola, da história nacional canônica, de cunho factual, político, elitista, machista, cronológica, e todos os seus outros epítetos.

Uma das incompatibilidades entre a proposta inovadora para a história e o efetivo funcionamento do ensino escolar é que aquela depende de historicização dos conteúdos, necessidade, aliás, de todo discurso crítico, e por sua vez a transposição didática funciona desistoricizando o saber, exilando-o de suas origens (CHEVALLARD, 2009). É possível afirmar que, assim desistoricizado, o saber na escola (no caso da história) funciona no modo tradicional de produção de sentido histórico, ao mesmo tempo em que, socialmente (ou seja, em termos de noosfera) o que se espera do ensino da história é que cumpra com a aprendizagem de conteúdos que são tomados como necessários dentro da representação dominante, na cultura histórica, do que vem a ser o conhecimento histórico e a sua função de orientação da vida prática. Trocando em miúdos, num contexto em que a cultura histórica mantém para o ensino de história, na noosfera, função de orientação temporal que derivam de seu próprio modelo, ainda agarrado às origens tradicionais, nacionalistas e nacionalizantes do conteúdo, verifica-se um clima que não é favorável ao enraizamento da inovação. Pensando freirianamente, por fim, o que se impõe frente a esse contexto não são ações que ignorem ou neguem esse estado de coisas, mas ações dialógicas e tolerantes.

REFERÊNCIAS

ABUD, K.M. *A história nossa de cada dia*: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007, p. 107-117.

ANHORN, C. T. G. *Usos e abusos do conceito de transposição didática:* considerações a partir do campo disciplinar de História. ANAIS do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto: UFOP. 2001. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BARON, W.C.C. Pesquisas a partir das contribuições de Rüsen: perspectivas para o ensino de história. *Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História.* Campinas: FE/UNICAMP; CMU, 2012.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.9, n. 19, p. 29 - 42, set.1989/fev. 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica:* del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. *Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul v. 10 n. 1 p. 7-19, jan./jun. 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

FERRO, Marc. *A História Vigiada.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVILLE, C. Em educação histórica a memória não vale a razão. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, n. 41, p. 12 – 39, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓMEZ, Alberto Luis. Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Biblio 3W.* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, n. 128, dez.1998.

MONTEIRO, A. M. F. D. C. *Professores de História:* entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PLÁ, Sebastián. Desplazamientos en la didáctica de la historia o transposición psicológica de una asignatura escolar. In: SORIANO, R.; ÁVALOS, M. D. (coords.). *Análisis Político de Discurso.* Dispositivos intelectuales en la investigación social. México: Juan Pablos Editor; Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2009, p. 313-327.

RÜSEN, J. *História viva.* Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa.* Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 - 16, jul.-dez. 2006.

_____. *Razão histórica***.** Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Brasília:

Editora da UnB, 2001.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Université de Paris V; Librairie Honoré Champion, 1975.

RECEBIDO EM: 18/05/2014
APROVADADO EM: 23/05/2014