

TECENDO A HISTÓRIA: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO FAZER DOCENTE

Maria da Conceição Sousa de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

mariacscarvalho@yahoo.com.br

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.

Ecléa Bosi, 2006, p.90

O que leva as instituições de educação a selecionarem determinados conteúdos de ensino e por que tais escolhas mudam ao longo do tempo e nos diferentes contextos? Enfim, por que a escola (ou a universidade) ensina o que ensina? Questões desta natureza não são certamente respondidas por uma única via. No Brasil, inicialmente ganhou força a concepção de transposição didática, formulada por Yves Chevallard, e bastante difundida pelos mentores da pedagogia oficial presente nas políticas públicas de educação. Para Chevallard (1991), a passagem do saber *sabido* (dos especialistas) para o saber *ensinado* no interior dos sistemas de ensino se faz por meio da operação de transposição didática. Esta, por sua vez, deve garantir não apenas a adequação dos procedimentos de ensino, mas também a aproximação do saber escolar com o saber *sabido*, para manter sua legitimidade. Neste sentido, as disciplinas escolares se constituiriam a partir dos conhecimentos científicos de referência.

O avanço das pesquisas, entretanto, vem sedimentando novos aportes analíticos. Para tal, contribuiu a aproximação da história da educação com outros campos investigativos e a inclusão de novos temas, referenciados em uma história social vinculada ao conceito antropológico de cultura. Neste horizonte, as análises que se debruçam sobre os

agentes do processo educativo e seus saberes, na perspectiva de uma concepção de cultura escolar, vêm redirecionando o entendimento a respeito da gênese das disciplinas escolares. André Chervel, historiador francês, cujo trabalho intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, traduzido e publicado no Brasil em 1990, contribuiu decisivamente para a constituição desta perspectiva de investigação. Chervel (1990, p. 221) conclui neste trabalho que “É às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura”.

Dirigir o olhar para a história de uma disciplina como objeto de investigação, portanto, pode trazer luzes para interpretar o significado dos saberes mobilizados por uma dada instituição de ensino. Neste sentido, é Chervel, cuja contribuição na constituição deste campo foi fundante, quem nos desafia com a interrogação: “ Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de ‘educar’, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?” (CHERVEL, 1990, p.184).

Cabe aqui observar que a historiografia das disciplinas escolares tem se endereçado com mais ênfase para os níveis de ensino anteriores ao nível superior. Quer se origine o propósito de explicar a dinâmica curricular, quer se dirijam para o entendimento da gênese histórica de uma dada disciplina, de seus conteúdos e práticas, é significativo o volume de trabalhos que toma a educação básica, ou o seu correspondente em outros países, como *locus* de investigação. Não sem razão tem se consagrado uso do termo *disciplinas escolares*, e não disciplinas acadêmicas ou simplesmente disciplinas, no âmbito dessas investigações.

O desafio colocado para a pesquisa direcionada à história de uma disciplina acadêmica é, antes de mais nada, precisar o lugar a partir do qual ela se instaura. Mesmo que proceda admitir que as ciências de referência guardam uma aproximação muito estreita com as disciplinas ministradas nos cursos superiores, ainda assim impõe-se indagar se outros componentes culturais não se agregam a elas, e se esta amálgama não se faz de modo peculiar nas diferentes disciplinas. Se detivermos nossa atenção nas disciplinas constitutivas dos cursos superiores na área de educação, veremos, até sem muito esforço, que em grande parte elas revelam uma sistematização de conhecimentos gestados em

diferentes lugares teóricos, criam práticas originais, produzem articulações com disciplinas de outros níveis de ensino, desenvolvem uma teorização a partir de suas peculiaridades, bem como refletem as representações dos professores que as ministram. Assim, parece procedente admitir que também estas disciplinas, e não apenas as disciplinas ditas escolares, produzem e são produtos de uma cultura, quer se denomine cultura acadêmica ou cultura escolar. É este o pressuposto que orienta a proposta de investigar a história da disciplina Prática de Ensino (ou Estágio Supervisionado) no contexto dos cursos de formação de professores, na Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, esta pesquisa busca explicitar como foram construídos os discursos e os modos de ensinabilidade da disciplina Prática de Ensino na Universidade Federal do Piauí (UFPI). O estudo se estrutura a partir das seguintes questões norteadoras: Quais objetivos de ensino direcionaram a disciplina ao longo do período estudado? Quais referências teóricas a fundamentaram? De que maneira seus professores produziram um conjunto de práticas definidoras da natureza mesma desta disciplina? Especificamente, procura compreender as permanências e transformações ocorridas no interior da disciplina, no âmbito de uma dada cultura acadêmica, a partir das memórias e dos registros produzidos por seus professores.

A disciplina como objeto de estudo

A produção científica sobre a história das disciplinas e sua relação com a cultura é relativamente recente e originada de tradições teóricas diferenciadas, embora passíveis de aproximação. Assim, tanto as investigações ancoradas na sociologia do currículo quanto aquelas que se inscrevem no âmbito da história da educação, têm convergido para o entendimento de que as disciplinas escolares não podem ser concebidas como simples transposição dos conhecimentos exteriores à escola, nem são vulgarizações das ciências de referência. Tal posicionamento, contrapõe-se ao uso corrente do termo *disciplina*, cujo significado, aparentemente consensual, leva a compreendê-la como parte de um campo de conhecimentos mais abrangente, didaticamente organizada e passível de ser ensinada e aprendida. Ao contrário, uma disciplina se materializa em uma cultura escolar (ou acadêmica) própria, elaborada por atores sociais com determinadas histórias de vida.

O próprio termo *disciplina* é relativamente recente. Teria surgido, segundo Chervel (1990, p. 178) após a Primeira Guerra Mundial, em resposta à necessidade de preencher uma lacuna lexicológica, vez que diferentes expressões – “objetos”, “partes”, “ramos”, ou ainda “matérias de ensino” - foram indistintamente empregadas ao longo da história da educação escolar.

A adoção do termo *disciplina*, no entanto, não resolveu de todo a ambigüidade de seu significado. Por um lado, ainda tem peso a idéia de que as disciplinas que constituem o saber escolar, ou seja, tudo aquilo que deve ser transmitido de uma geração a outra, através da escola, tem sua origem nas ciências de referência, separando deste modo o *locus* da produção do *locus* da transmissão do conhecimento. As disciplinas escolares, assim entendidas, seriam reduções de um conhecimento maior, cientificamente elaborado, transposto para as situações de ensino, e traduzido de maneira compatível com o nível de compreensão de seus destinatários.

A trajetória da produção científica no campo da história das disciplinas escolares e de sua relação com a cultura, por outro lado, revela também que as investigações surgidas, quase que simultaneamente, em diferentes países, orientaram-se por perspectivas diversas. Alguns estudos, notadamente aqueles realizados por pesquisadores anglo-saxões, chegam à análise das disciplinas escolares a partir da história dos currículos. Uma outra vertente (na qual se inclui o trabalho de André Chervel) aborda as questões epistemológicas, “busca a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, para então inserir estas problemáticas na constituição dos currículos” (BITTENCOURT, 2005, p. 1).

Aires e Ern (2005) também observam que o objeto mais amplo da história das disciplinas escolares, ou seja, o estudo da emergência e das transformações de uma disciplina ao longo do tempo, incorpora encaminhamentos teóricos diferenciados. Deste modo, o enfoque teórico da sociologia do currículo é mais presente nos países de língua inglesa, enquanto nos estudos produzidos na França predomina a perspectiva da história da educação e da cultura escolar. No primeiro caso têm relevo os trabalhos de Goodson (apud Aires; Ern, 2005; Ferreira; Moreira, 2005; Hora, 2005). A segunda perspectiva busca aportes na história cultural, notadamente a tradição francesa, proposta e realizada por Roger Chartier.

Por outro lado, o avanço dos estudos neste campo tem trazido novas perspectivas de análise para esta questão. Assim, tanto as investigações teoricamente ancoradas na sociologia do currículo, quanto as que se inscrevem no campo da história da educação, convergem para o entendimento de que as disciplinas escolares não podem ser concebidas como construções de saberes exteriores à escola, nem são apenas vulgarizações ou transposições do conhecimento de referência” (AIRES; ERN, 2005, p. 3). De acordo com Mello e Lopes (2004, p.1),

Tais estudos compreendem que a disciplina escolar tem sua gênese em uma instituição específica, desenvolvida por atores sociais com determinadas histórias de vida, capazes de mediar as relações macro em um contexto particular. A disciplina se materializa em uma cultura escolar própria, que precisa ser considerada no processo de investigação.

A noção de cultura escolar certamente não é unívoca, nem pode ser tomada como categoria de análise de forma mecânica. Os estudos desenvolvidos no Brasil referenciam com frequência os trabalhos de Chervel (1990), Julia (2001), Forquin (1992) e Viñao Frago (1995), dentre outros. Faria Filho (2002) articula a noção de cultura escolar proposta por Julia (2001, p. 10) – ‘um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas e enunciar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos’ – com a definição do pesquisador espanhol Viñao Frago (1995), que inclui os espaços, os tempos e a materialidade da escola. Assim, entende Faria Filho (2002, p. 19), é possível articular “duas outras dimensões importantes do fenômeno educativo: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares.”

Em decorrência dos inúmeros estudos que têm sido desenvolvidos neste campo, pode-se dizer que a noção de disciplina escolar é hoje adotada com bastante clareza. O mesmo não ocorre, no entanto, com relação às disciplinas acadêmicas. As pesquisas que analisam disciplinas ministradas em cursos do nível superior de ensino ainda são bastante escassas. Há imprecisões, inclusive de nomenclatura, ora adotando-se o termo disciplina *acadêmica* ora disciplina *universitária*. Além disso, os limites e relações entre as disciplinas acadêmicas e as respectivas ciências de referência ainda carecem de explicitações. Bittencourt (2003, p.36) pondera que os estudos sobre a história das

disciplinas acadêmicas e a vida universitária têm se voltado para a “apreensão da lógica interna do funcionamento do conhecimento científico, seus avanços ou conflitos, considerando o espaço da instituição universitária, com suas especificidades de conteúdos, mas nem sempre são associados ao campo educacional ou à educação escolar.” Neste sentido, o estudo das disciplinas acadêmicas, que começa a ganhar atenção no Brasil, amplia os contextos de análise da problemática até então predominantemente delimitada às disciplinas escolares, aí então introduzindo novos objetos de investigação.

Não se pode esquecer que o pesquisador da história das disciplinas acadêmicas tem pela frente inúmeros desafios. Um destes desafios, possivelmente o maior deles, consiste em não transpor negligentemente as explicações epistemológicas e históricas construídas nas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares. É preciso estabelecer com clareza os limites, interrelações, aproximações e diferenças entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas. Entretanto, admitindo que tal como ocorre em relação às disciplinas escolares as disciplinas acadêmicas, considerada sua especificidade, também não são simples transposições de um conhecimento de referência, torna-se imperioso entender como se estabelecem suas relações com o conhecimento científico, como se instituem historicamente no interior de uma dada cultura acadêmica, qual o lugar de cada disciplina acadêmica no contexto curricular onde se encontra e para qual finalidade social da educação se endereça. Estes são alguns dos tópicos fundamentais que estão a demandar mais reflexão por parte dos pesquisadores deste campo.

A disciplina revisitada: memórias e registros

No caso do presente estudo, que foca a disciplina de Prática de Ensino no interior dos cursos de licenciatura, o que está em jogo é o significado dos saberes mobilizados por seus professores. Entender o que fazem os formadores de novos professores, como vão produzindo e sistematizando concepções teóricas, elegendo práticas, e assim dando corpo à disciplina que tem por tarefa central inserir o licenciando no seu espaço de trabalho, lança luzes sobre as questões complexas e múltiplas que permeiam o caminho da formação de professores.

Indagando sobre o sentido dos objetivos propostos para a disciplina de Prática de Ensino, das referências teóricas privilegiadas e do conjunto das práticas com as quais seus professores foram definindo a natureza mesma desta disciplina, este estudo se vale de fontes orais e dos registros produzidos por seus professores ao longo do período estudado – décadas de 1970, 1980 e 1990. Fontes orais e registros têm aqui a natureza de documentos, na perspectiva do alargamento da noção de *documento*. Assim, neste estudo as fontes orais têm como alicerce as narrativas dos professores, construídas a partir de suas memórias de trabalho. Philippe Joutard, fazendo um balanço da metodologia e da produção da História oral nos últimos vinte e cinco anos, pondera que

(...) se existem múltiplos vestígios da memória, das inscrições em pedra, o testemunho oral é o documento mais adaptado por sua ambivalência. Os defeitos que lhe atribuem, as distorções ou os esquecimentos tornam-se uma força e uma matéria histórica. Mas a memória é também constitutiva da identidade pessoal e coletiva, tema caro à etnologia mas que interessa igualmente aos historiadores orais. (JOUTARD, 2006, p. 54).

Há dois aspectos nas considerações do autor citado que merecem ser destacados, ainda que brevemente: a ambivalência do testemunho oral não o desqualifica como fonte histórica, se entendermos – e este é um posicionamento de ampla aceitação entre os historiadores ligados à história do tempo presente e à história cultural – que a memória é dinâmica. A memória não é reprodução/cópia do passado, mas reconstrução. O outro aspecto que inclusive tem merecido muitas discussões refere-se à suposta individualização do depoimento oral. Aceitando tal perspectiva, o historiador se vê diante de um problema epistemológico sem saída – a impossibilidade de generalizar, de chegar a conclusões cientificamente válidas a partir do singular. Joutard (2006), ao contrário, assume claramente o pressuposto de que a memória traz a marca da identidade pessoal, mas também da identidade coletiva. Os sujeitos da história, mesmo quando interpelados individualmente, são por suas próprias vivências, por suas histórias de vida, também sujeitos sociais, coletivos.

Enfim, tudo o que pode ser captado por meio de entrevistas de História oral - lembranças, esquecimentos, repetições, constitui um conjunto de indícios que, articulado

com outros documentos, produz os fios com os quais pode ser possível reconstruir a história da Prática de Ensino na UFPI e explicitar seus desdobramentos em relação ao trabalho dos formadores de professores. Neste sentido, também estão sendo analisados diários de classe, programas, livros didáticos indicados nos programas, atas de reuniões dos colegiados, normas de funcionamento da disciplina, dentre outros documentos cuja interpretação forneça as pistas necessárias à urdidura da questão em foco. Não há aqui a idéia de uma hierarquização das fontes, orais ou escritas, mas o entendimento de que a diversidade de documentos, sua contextualização e a observação rigorosa de suas condições de produção são balizadores indispensáveis para explicar a história da constituição de uma disciplina acadêmica.

Referências Bibliográficas

- AIRES, J. A.; ERN, E. *A influência dos professores na construção das disciplinas escolares: o caso da química em instituição de ensino secundário catarinense*. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em <www.anped.org.br/28> Acesso em 20/08/2007.
- BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação da obra “As humanidades no ensino”, de André Chervel e Marie-Madeleine Campère. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, jul.dez. 2005.
- _____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *A transposição didática*. Grenoble: O Pensamento Selvagem, 1991.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: MACEDO, E.; LOPES, A. C. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, M. S.; MOREIRA, A. F. B. *A história da disciplina escolar ciências nas dissertações e teses brasileiras no período de 1981 a 1995*. Disponível em <www.fae.ufmg.br/ensaio> Acesso em 24/10/2005.

FORQUIM, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

HORA, D. M. *Racionalidade médica: uma matriz mediadora na produção curricular*. Disponível em <www.anped.org.br/reuniões/23> Acesso em 24/10/2005.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-62.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-45, 2001.

MELLO, J. C. D. de; LOPES, A.C. Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores em nível médio: hibridismo e discursos. *Educação em Foco*, v. 8, n. 1 e 2, mar./ago./2003, set./fev./2004.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set.dez./1995.