

ARTES DE FAZER, ARTES DE APRENDER: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA

Ivone Cordeiro Barbosa
Professora do Departamento de História da UFC

Michel de Certeau¹ na obra *"A Invenção do Cotidiano: artes de fazer"*, resultante de pesquisa realizada por um grupo de estudiosos sob sua coordenação durante o período de 1974-1978, momento de trabalho mais continuado e intensivo do grupo, uma vez que antes e depois desse período funcionaram como "círculos de pesquisadores", discute a pretensão de uma razão técnica que acredita saber organizar do melhor modo possível, não só a vida das pessoas (incluindo-se aí as formas de pensamento, as práticas, os desejos, as aspirações, etc.), como também, organizar as coisas e os lugares, atribuindo-lhes significados "lógicos e racionais".

Criticando essa pretensão, Certeau aponta para o fato de que, muitas vezes, esses significados estão descolados das experiências sociais, das situações experimentadas no cotidiano "vulgar" e "comum" das pessoas, principalmente das pessoas "comuns e ordinárias". Pesquisas realizadas com as populações dos bairros periféricos de Paris e de outros países, inclusive o Brasil, demonstraram que na vivência do dia a dia, o homem comum rompe com essa lógica ordenadora, "inventa o cotidiano" e cria suas próprias formas de "consumo" e de apropriação dos espaços, dos códigos e das circunstâncias.

Entendendo essas práticas inventivas ou inventadas como formas de resistência às imposições de uma lógica ordenadora, Certeau chama a atenção para o fato de que por maior que seja a pretensão de impor formas

de pensar e de agir, essas imposições não são aceitas de forma passiva e sem críticas por parte daqueles que as recebem e que, ao contrário, estes se utilizam de uma ampla liberdade de desfazer/refazer e de reapropriar-se do social à sua maneira, do modo que lhe convém e de acordo com seus interesses.

A esses procedimentos de recusa das imposições e reapropriações Certeau atribui um caráter de transgressão, no sentido de que rompem com normas, regras e códigos instituídos e, nesse processo, recriam e dinamizam práticas culturais, atualizando-as, sem perder os elos dados pela tradição, ao mesmo tempo em que incorporam e agregam novos valores e significados. São mecanismos desse tipo, por exemplo, que possibilitam as permanências e as mudanças culturais.

Embora as pesquisas desenvolvidas lidassem com temas referidos a situações sociais bastante diferenciadas, uma vez que as reflexões do autor referem-se à uma dimensão das experiências como recusa ao social institucionalizado, enquanto que as questões que pretendemos discutir referem-se exatamente ao mundo das instituições – no caso, a escola e as instituições de memória – a leitura de Certeau foi profundamente inspiradora para essa reflexão, pela valorização dada pelo autor para as práticas cotidianas, como releitura do mundo institucionalizado.

Essa pequena introdução sobre a abordagem de Certeau pretende situar, em largos traços, o caminho/percurso que orienta esta reflexão sobre ensino e aprendizagem, a partir da própria experiência docente de professora de história, na qual a formação do historiador como profissional de ensino e pesquisa em história, sempre esteve no centro das minhas preocupações. Este texto, pela sua natureza quase que de “relato de experiências” tem um caráter ensaístico, de expor problemáticas, levantar questões para o debate e não propriamente de apresentar resultados de pesquisas realizadas.

Ao tomar de empréstimo a expressão de Certeau “**Artes de fazer**”, como pressuposto (não somente teórico, mas também prático, como espero demonstrar ao longo desta exposição) para desenvolver uma reflexão sobre a formação do historiador, pretendo estar explicitando o paradigma que orienta o meu entendimento sobre a “**arte de aprender**”, expressão que me pareceu adequada para dar conta das idéias que aqui serão apresentadas, na medida em que apreende e assegura o significado

do que suponho ser essencial no debate sobre o conhecimento histórico e a formação do historiador; ou seja, a dimensão prática do exercício do ofício de historiador.

Inicialmente, situemos o sentido do termo **artes** para além do que em geral lhe é atribuído, como belas artes, como produção estética erudita ou popular, e recuperemos o seu sentido essencial enquanto expressão criativa, como produção e materialização de sentimentos, idéias e valores. Ora, o que Certeau chama de artes de fazer e de inventar é a capacidade que os sujeitos sociais têm de elaborar soluções para as situações que enfrentam na sua vida cotidiana, muitas vezes de forma impositiva, ao acessar os recursos dados pela sua tradição, pelas circunstâncias, pelos seus interesses, pelos seus micro-poderes, que são apropriados como saber/fazer, isto é, experiência vivida.

É nessa perspectiva, como movimento operatório, como forma de abordagem, demarcando aproximações e distanciamentos das situações e circunstâncias, enfim, como maneira/modo de fazer, que recorro à noção de **artes** cunhada por Certeau, concebendo-a como ato criativo. É principalmente o caráter de interioridade, de manifestação interna dos indivíduos (sem perder a dimensão coletiva desses processos, porque pensados como expressão da nossa tradição de cultura), como elaboração das experiências vividas que nos interessa aqui, uma vez que, ensinar/aprender, é um processo que exige um engajamento pessoal daqueles que estão envolvidos na situação de ensino/aprendizagem.

Ao chamar a atenção para essa relação de interioridade estou querendo apontar o equívoco no qual tem incorrido determinadas concepções de história e de educação, que supõem a existência de um conhecimento já dado, pronto em algum lugar. O suposto dessa concepção é o de que o ato de aprender se realiza como ato de consumo e que a relação com o conhecimento se dá como relação de exterioridade, isto é, algo que está fora dos indivíduos e é por estes "adquirido". Com o aporte da teoria marxista da alienação poderíamos afirmar que o processo de ensino/aprendizagem separa a produção do produtor, uma vez que o ato de aprender resulta expropriado de uma dimensão essencial que é a produção do conhecimento. Identificamos aí um processo análogo ao da produção de outras mercadorias, no qual o trabalhador só tem o domínio mecânico de uma parcela mínima do processo de produção

dos objetos, condição esta que não permite que a sua dimensão humana criativa interfira nos processos de produção e produtividade, ordenada dentro de uma lógica racionalista da acumulação do capital. Dessa forma, o seu saber/fazer ao ser fragmentado, perde valor e, nesse processo de desqualificação, o trabalhador ao ser expropriado, sofre uma maior exploração do trabalho.

No âmbito dos processos educativos como prática social, uma das decorrências da concepção que separa os sujeitos sociais entre os que produzem, transmitem e os que aprendem os conhecimentos é entender os processos de pesquisa (entendida aqui como produção do conhecimento) e de ensino como atividades separadas, realizadas por profissionais com qualificações diferentes (professor ou pesquisador), ou ainda, mesmo quando realizados pelo mesmo profissional, aconteceriam, contudo, em momentos diferentes. O mais grave desse processo é, inclusive, uma histórica expropriação a qual têm sido submetidos não só o professor, principalmente mas não somente, os das séries iniciais de escolarização, mas também aqueles que estão na condição de aprendizes/alunos. E não vou entrar aqui numa discussão sobre a indústria cultural relativa à produção dos materiais didáticos, apesar de considerá-la da maior importância, porque levaria esta reflexão para outra direção. Mas não custa registrar que nessa fase do processo fica explicitamente configurado o saber como mercadoria e objeto de consumo.

Colocadas estas questões de caráter mais geral, que incluo no rol das problemáticas relativas à produção do conhecimento e aos métodos de ensino/aprendizagem, antes de entrar numa reflexão mais específica sobre o conhecimento histórico, coloco a seguinte questão: onde está o foco da nossa dificuldade em dar o salto de qualidade necessário à superação desses impasses? Que elementos dispomos para agregar ao debate? Encontro em Thompson² na obra *A Miséria da Teoria*, uma passagem, provavelmente não muito valorizada por outros leitores, que permanece sempre como um referencial e muito tem me ajudado a refletir sobre estas e outras questões. Diz o autor: “O mais velho erro do racionalismo foi supor que definindo o não-racional como não fazendo parte do seu vocabulário havia, de alguma forma, conseguido eliminá-lo da vida”. Em que esta afirmação me ajuda a pensar as questões objeto desta reflexão? A primeira foi reconhecer e ter a clareza do conteúdo paradigmático do

racionalismo que, na sociedade moderna, impôs ao conhecimento uma taxionomia que, mais que uma razão puramente organizativa, instituiu uma valoração do conhecimento. Evidentemente que o resultado disso foi colocar os saberes que se traduziam numa razão técnica propulsora dos processos industriais e da acumulação do capital num patamar de superioridade sobre as demais formas de conhecimento. Em segundo lugar, foi o efeito contundente que este pressuposto teve sobre as chamadas ciências humanas, que dedicaram um enorme esforço de enquadramento ao paradigma racionalista, na busca de construir campos de domínios próprios de um conhecimento específico, para se fazerem reconhecidas e respeitadas como saberes. Uma história da ciência e do pensamento social indica o quanto foi acirrado o debate no século XIX, envolvendo as mais diferentes tradições de pensamento, para estabelecer campos de saber, objetos e métodos, para áreas de conhecimento como a sociologia, a história, a antropologia, a geografia, a psicologia e até para ressignificar o lugar da filosofia no quadro da constelação de saberes de base científica. A grande dificuldade localizava-se exatamente no fato das ciências humanas terem como objeto o homem na sua dimensão criativa e subjetiva, e não como ser objetivo, o corpo humano na sua materialidade pretensamente tão bem dissecada e conhecida pela anatomia. Os saberes que não conseguiram preencher os requisitos dados por uma concepção de ciência de base filosófica e teórico-metodológica cartesiana permaneceram no limbo do não-racional, do senso comum, do folclore, todas estas formas de se classificar um certo “saber da ignorância”.

O esforço das ciências humanas que, diga-se de passagem, resultou muito fecundo, foi o de responder a questões como: qual o caminho para garantir a objetividade do conhecimento se o seu objeto era subjetivo? Como cumprir os preceitos e assepsias propugnados pelo método científico formulado ao nível das ciências naturais como salvaguarda para que os resultados fossem verdadeiros e, portanto, aceitos como verdades científicas? Não cabe aqui reproduzir todo o debate que se estabeleceu, apenas lembrar o quanto os preceitos da objetividade e da neutralidade saíram fortalecidos e confirmados como condição básica de uma ciência positiva e se tornaram mais do que uma exigência metodológica, foram incorporados à cultura como postura ideológica para outras dimensões da vida.

A própria palavra *disciplina* utilizada para designar o conhecimento, a matéria que deve ser ensinada/aprendida e constitui o objeto da ação pedagógica exige ser problematizada, pois não tem só um sentido designativo. Lembremos que a sua conotação principal é, dentre outras, sujeitar, submeter, ordenar e na forma verbal *disciplinar* está referida a acomodar, obedecer e até ao sentido de penitenciar. Assim, não podemos perder a perspectiva que o conhecimento produzido que fornece a matéria para a constituição das disciplinas decorre de escolhas que determinam o que deve ser ensinado/aprendido. Cabe perguntar, pelo menos, quais são os fundamentos destas escolhas.

Estas não são questões fáceis de se enfrentar, exatamente porque estão imbricadas nas nossas estruturas de pensamento como cultura, orientando não só as nossas práticas acadêmicas, mas a nossa condição de *ser no mundo*³, localizando-se aí o *nó górdio* da nossa (in)capacidade de fazer a crítica que desnude os fundamentos epistemológicos dessa concepção, pois com todas as possibilidades que o debate contemporâneo sobre o conhecimento histórico tem apontado, ainda nos enredamos em questões mezinhas que denunciam o apego a certos maniqueísmos que teimamos em preservar dentro da nossa tradição de pensamento. A oposição/separação entre professor x pesquisador, ensino x pesquisa, produção x transmissão do conhecimento, disciplinas de conteúdo x disciplinas teóricas, teoria e prática pedagógica, dentre outras presentes no discurso acadêmico, são indícios da dificuldade que ainda temos em traduzir ao nível empírico o que pretensamente já superamos ao nível conceitual.

Embora o debate em torno desta questão, tenha no Brasil dado largos passos no sentido de ser melhor contingenciada, continua ainda bastante atual, exigindo de nós historiadores um contínuo movimento de reflexão, pois o que tem acontecido é a manutenção de uma lógica perversa, que hierarquiza o saber histórico e os profissionais. Os cursos de história ao definirem seus objetivos (às vezes fala-se até em vocação, pressupondo um determinismo imponderável) colocam-se como alternativas ser formadores de professores de história - profissionais que transmitem conhecimento, ou historiadores/pesquisadores, profissionais que teriam a responsabilidade de pesquisar e produzir conhecimento, que se traduzem institucionalmente na licenciatura e no bacharelado, como modalidades

profissionais diferentes. Se, em alguns poucos casos, na licenciatura os alunos são instrumentalizados para a pesquisa, no bacharelado a questão do ensino é definitivamente eliminada.

Tem-se assim uma nítida clivagem entre os profissionais: os que pesquisam, produzem conhecimento; os que ensinam, transmitem conhecimentos produzidos por outrem. Os que sabem mais, os que sabem menos. Na ponta desse linha estão os estudantes que, supostamente, apenas aprendem o que alguns produzem e outros transmitem. Historicamente essa divisão tem servido como forma de desqualificação profissional do historiador e da história como disciplina e como área de conhecimento. Dessa forma, não é sem razão que a concepção que se generalizou e tornou-se senso comum é a de que a história é “matéria decorativa”. A expressão tem o duplo sentido de remeter à memorização de nomes, datas e fatos (tributo que pagamos à história factual) e de ser um conhecimento acessório, sem um sentido prático.

Pergunto: onde está a **arte de fazer**, o sentido criativo das apropriações do social apontadas por Certeau? Onde está a condição de **interioridade**, de elaboração da experiência, de que falamos anteriormente? Será que as salas de aulas estão imunes a esses processos? Como se dá a apropriação do saber histórico? Poderíamos falar de uma **arte de aprender**?

Quando se faz a crítica à concepção que separa os processos de produção do conhecimento histórico do processo de ensino, começamos por colocar que o professor, na sua prática cotidiana, ao realizar escolhas – de conteúdos, materiais didáticos, temas, métodos, etc, está elaborando seu próprio conhecimento, portanto, produzindo recortes, (des)construindo interpretações e não somente colocando-se como transmissor de um conhecimento já dado. Se levarmos essa crítica mais a fundo, dizemos que processo idêntico realiza-se ao nível da aprendizagem do aluno.

A questão é que esses processos tornar-se-ão mais ricos e fecundos, na medida em que forem assumidos conscientemente como processos de conhecimento, cabendo ao professor explicitar os critérios das suas escolhas, pois assim, o mecanicismo da relação sujeito/objeto tende a ser superado, uma vez que quem pensa/produz/interpreta/escolhe/fala terá seu lugar demarcado no processo, como lugar social de onde fala um sujeito social.

Pensar em **artes de aprender** como uma possibilidade é acreditar que nos processos de ensino/aprendizagem, em qualquer nível de escolarização, há lugar para as práticas inventivas, isto é, que os saberes ordenados e racionalizados a partir de determinadas lógicas, não são absorvidos passivamente, pois passam pelo crivo de experiências outras e são (re)apropriados de maneira ativa pelos alunos.

Lembro aqui velhas assertivas piagetianas, que estão até meio esquecidas e fora de moda, embora não estejam superadas como suposto teórico-metodológico do conhecimento “só se aprende a fazer, fazendo” e “aprender é aprender a pensar”, para lembrar o caráter ativo do ato de aprender.

Quando colocamos como perspectiva metodológica a **pesquisa como pedagogia para o ensino de história**, pretendemos superar a dicotomia que mantém separados ensino/pesquisa, principalmente, por entendermos ser a investigação o caminho necessário da formação do profissional de história, qualquer que seja a sua inserção profissional ou institucional.

Assegurar a importância da pesquisa como pedagogia, isto é, como conjunto de ideais, valores, teorias e, principalmente, como método para o ensino de história é incorporá-la ao cotidiano da sala de aula, não somente nas disciplinas chamadas teórico-metodológicas, mas também, naquelas que se convencionou chamar “de conteúdo” e que prefiro chamar historiográficas. O que queremos afirmar é o pressuposto de que não é possível desvincular os conteúdos dos procedimentos que foram necessários à sua produção.

Isto significa desenvolver no cotidiano escolar um esforço permanente de exercício de historicidade, de crítica à concepção de que o conhecimento já está dado, da sacralização dos livros didáticos, fazendo das leituras da produção historiográfica um ato de investigação - dialogar com essa produção, problematizá-la, percebê-la como produção histórica e, por isso, carregada de provisoriade, passível de crítica e de novas interpretações, abandonando a postura simples e passiva de produção/consumo.

Falando da identidade entre ensino e pesquisa o Professor Marcos Silva, chama a atenção para o risco de transformar a pesquisa em panacéia,

um fazer de conta, que lhe roube o que contém de mais essencial, que é a sua dimensão de criação. Diz Marcos Silva⁴:

“É evidente que defender a identidade entre ensino e pesquisa não se confunde com os usos vulgarizadores desses termos praticados em algumas escolas de 1º, 2º e 3º graus (às vezes, entende-se pesquisar como transcrever informações contidas em bibliografia de referência - enciclopédias ou dicionários - e ensinar como enunciação de conteúdos a partir de certas regras psicopedagógicas separadas do campo de saber estudado) e até em centros de pós-graduação (oferecimento, sem qualquer projeto conjunto, e dissertações de mestrado ou teses de doutoramento que se contentam com uma ampliação dos procedimentos escritos para o 1,2,3º graus, transcrevendo mais fontes).”

E acrescenta: “Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção do saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada sob o controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese de atributos.” (p. 18-19)

Do ponto de vista da produção do conhecimento existem certos procedimentos para assegurar um maior poder de confiabilidade e rigor, no trato dos materiais que o historiador elege como suas fontes e que o instrumentalizam para a crítica e a interpretação.

Entendemos ser necessário que sejam propostas para o aluno de graduação em história, desde a sua iniciação, na disciplina Introdução aos Estudos Históricos, por exemplo, situações de investigação que apresentem possibilidades de incorporação sistemática de pressupostos, métodos e técnicas de pesquisa, interpretação e apresentação de resultados.

Por outro lado, a incorporação da pesquisa como método para o ensino nos remete para outra questão da maior importância, a qual não poderia deixar de referir aqui, mesmo que de forma muito breve, uma vez que por si só já constitui tema para longos debates: refere-se aos materiais, o corpus documental, o patrimônio material e edificado, ou outros elementos da cultura material e imaterial, que se constituem nas fontes para o trabalho do historiador. Não esqueçamos que os registros, vestígios e indícios que sejam escritos, iconográficos, estéticos, edificados, por si só não se constituem em fontes históricas. Não existem em

status absoluto. O que os torna fontes históricas? (já pensaram na carga simbólica dessa palavra? Uma ida ao dicionário às vezes pode ser bastante esclarecedora!) é a intervenção do pesquisador, que com a sua curiosidade e interrogações, problematiza, recorta, seleciona, analisa, classifica, interpreta. Com isso retira-a (a fonte) da sua condição de registro latente e vivifica-a com um olhar interrogador em busca de respostas colocadas pelo presente. É importante lembrar que a memória se inscreve nos suportes mais inusitados e diferenciados, exigindo um olhar educado para descobrir historicidades ocultas ou suprimidas pela memória triunfante. É na situação de pesquisa, que se cria a possibilidade, estou falando de possibilidade, pois nada está assegurado de antemão, de se estabelecer, como diz Chesneaux “uma relação ativa com o passado”.

Enfim, se de fato temos a convicção de que a história – tanto como experiência vivida, quanto como interpretação – é uma construção, creio ser pertinente lembrar que também o historiador se constrói como tal na vivência do ofício, o que significa dizer que a formação profissional, se começa no ingresso à Universidade, não termina com a colação de grau e expedição de um diploma, prolongando-se nas experiências profissionais vividas. Mas, também, não esqueçamos que esse ínterim, o do ingresso até a saída da Universidade, constitui-se num momento privilegiado do fazer-se historiador.

¹ CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes, 1994

² THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981. p 196

³ RICOEUR, Paul. *Do texto à acção*. Porto/Portugal, Rés Editores,s/d.

⁴ SILVA, Marcos Antonio. *História. O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1995



IMPRESA UNIVERSITÁRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Impressão e Acabamento
Av. da Universidade, 2932 (fundos), Benfica
Fortaleza - CE - Fone: (85) 3366.7485 - Fax: 3366.7486