



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR

FERNANDO DE ARAUJO PENNA

RIO DE JANEIRO

2013

FERNANDO DE ARAUJO PENNA

ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA:

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

COORIENTADOR:

Renato Oliveira

RIO DE JANEIRO

2013

Agradecimentos

À CAPES por ter garantido a minha bolsa de doutorado por quatro anos.

À minha orientadora, professora Ana Maria Monteiro, por todo o seu apoio e ajuda em mais de dez anos de parceria.

Ao meu coorientador, professor Renato Oliveira, por ter me mostrado o caminho para o império retórico.

Aos professores que me acolheram nas suas salas de aula e colaboraram em tudo que foi possível com o meu trabalho de campo.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Janeiro, em especial à Solange que deu nova vida ao programa com a sua entrada.

Aos membros da minha banca da defesa do doutorado. Em especial ao professor Marcelo Magalhães, cujas considerações e anotações minuciosas ajudaram muito nas correções desta tese.

À professora Helenice Rocha: as suas considerações na banca de qualificação alteraram os rumos desta tese.

À professora Regina Bustamante. Nossas parcerias no Projeto da Pró-Docência e no CESPEB foram importantíssimas para a minha formação.

A todos os colegas que já passaram pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Ana Maria Monteiro. Neste espaço construímos em grupo as nossas pesquisas sempre com muito bom humor e companheirismo.

Aos meus amigos e colegas da equipe do 9º ano do Santo Inácio. Trabalhar com este grupo é um prazer.

Aos meus amigos e colegas da equipe de História do Santo Inácio, especialmente os professores Cesar Tovar, Patrícia Brito e Ana Maria.

Aos meus alunos da UFRJ, da UERJ, do Colégio Estadual Portugal, do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, e do Colégio Santo Inácio.

Aos meus grandes amigos da época do CSVP, do IFCS e do PPGE!

À minha tia Maria Célia, sempre disponível para me ajudar, especialmente quando o assunto é Santo Inácio.

À minha amada Isadora. Sem a sua ajuda, especialmente na paz de Teresópolis, esta tese não teria ficado pronta.

A toda minha família pelo apoio constante, em especial aos meus pais, Humberto e Maria do Carmo, e ao meu irmão, Bruno Penna. Sem vocês nada disso seria possível.

RESUMO

PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa tem como objeto de análise a operação historiográfica realizada cotidianamente pelo professor de história na sua prática docente, tendo esta o objetivo de produzir uma versão local do texto do conhecimento escolar e ensinar história para os seus alunos em sala de aula. A formulação deste objeto só pode ser compreendida no contexto de uma definição do termo historiografia mais ampla, no qual este se refere às *operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*. Esta definição implica no uso da noção de operação para pensar outros processos de produção do conhecimento histórico, além daquele produzido em âmbito acadêmico, e tem como base a proposta de Chevallard (1997) de que existem dois regimes de conhecimento diferentes, mas interligados. A existência de operações historiográficas escolares que produzem conhecimento histórico é a tese da presente pesquisa. Esta está situada no campo da didática da história, pensada como uma pesquisa sobre o ensino de história em lugar de fronteira, no qual Monteiro (2007) defende a articulação de referenciais teóricos do campo da educação e da história. Seguindo esta proposta, articulo as contribuições de Chevallard sobre a transposição didática (1997) às reflexões teóricas de Certeau (2002) e Ricoeur (2007) sobre a operação historiográfica e à teoria da argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Esta articulação visa à construção de um referencial teórico para a análise das aulas de história.

Palavras-chave: ensino de história, didática da história, transposição didática, operação historiográfica, teoria da argumentação, retórica.

ABSTRACT

PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This research aims to analyze the historiographical operation performed daily by history teachers in their teaching practice – operation in which the goal is to produce a local version of the text of school knowledge and teach history to their students in the classroom. The formulation of this object can only be understood in the context of a broader definition of the term historiography that refers to the operations in which historical knowledge is undertaken in action. This definition implies the use of the concept of operation for thinking other production processes of historical knowledge, beyond that produced in the academic realm, and is based on the Chevallard's proposal that there are two different, but interconnected, systems of knowledge. The existence of historiographical school operations that produce historical knowledge is the thesis of this research. This research is located in the field of history teaching, conceived as a survey on the teaching of history in the frontier of different fields, in which Monteiro (2007) defends the theoretical articulation of the field of education and of history. Following this proposal, I articulate contributions from Chevallard on the didactic transposition (1997) to the theoretical reflections of Certeau (2002) and Ricoeur (2007) on the historiographical operation and argumentation theory, as defined by Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996). This coordination aims to build a theoretical framework to analyze the lessons of history.

Key Words: history teaching, didactics of history, didactic transposition, historiographical operation, theory of argumentation, rhetoric.

LISTA DE FIGURAS

ESQUEMA 1 – SISTEMA DE ENSINO DE ENSINO E SEU ENTORNO.....	106
ESQUEMA 2 – FLUXOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	168
ESQUEMA 3 – A AULA DE HISTÓRIA.....	169
ESQUEMA 4 – OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS.....	170
ESQUEMA 5 – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS “OBJETOS DE SABER”.	172
ESQUEMA 6 – ESQUELETO CAUSAL DO TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO.	204
ESQUEMA 7 – ESQUELETO CAUSAL DA FOLHA 20.....	206
ESQUEMA 8 – “ESQUEMA DE REFORÇO” DA AULA DE REVISÃO.....	217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 FILIAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA	3
1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS DISCUTIDAS	6
1.3 A ESTRUTURA DA TESE	13
1.4 O TRABALHO DE CAMPO E A ANÁLISE DA EMPÍRIA PRODUZIDA	16
2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO	23
2.1 A <i>RETÓRICA</i> DE ARISTÓTELES	23
2.1.1 A retórica antes de Aristóteles: entre a onipotência e o nada	24
2.1.2 As diferentes leituras da <i>Retórica</i> de Aristóteles	29
2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO DE PERELMAN	42
2.2.1 A <i>noção de auditório</i>	44
2.2.2 O objeto da Nova Retórica: o estudo das técnicas discursivas	46
2.2.3 Noção de prova: opinião, adesão, verdade e referência	48
2.2.4 Instrumento de ação social: adesão e a escolha razoável para orientar a ação	51
3 CONHECIMENTO HISTÓRICO: ARGUMENTAÇÃO, NARRATIVA E IMAGINAÇÃO.....	53
3.1 CONHECIMENTO HISTÓRICO: ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E A NARRATIVA.....	54
3.1.1 A história e a <i>Retórica</i>: a argumentação como núcleo racional	55
3.1.2 A história e a <i>Poética</i>: entre a narrativa e a argumentação.....	58
3.2 A IMPUTAÇÃO CAUSAL SINGULAR E A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA	62

3.3 DOIS EXEMPLOS DO USO DA IMAGINAÇÃO HISTÓRIA EM EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS	68
3.3.1 Um exemplo do uso da imaginação histórica em uma explicação histórica em um livro de história	68
3.3.2 Um exemplo do uso da imaginação histórica em uma explicação histórica no ensino de história	76
3.4 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA	82
4 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO HISTORIOGRAFIA	84
4.1 HISTORIOGRAFIA, OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E INTENCIONALIDADE HISTÓRICA	85
4.1.1 Operação Historiográfica	86
4.1.2 Intencionalidade Histórica.....	88
4.1.3 Uma perspectiva epistemológica limitada à produção do conhecimento	90
4.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DOS SABERES	93
4.2.1 Chevallard e a transposição didática: uma obra fragmentada.	93
4.2.2 Por uma nova relação entre a epistemologia e a didática.....	95
4.2.3 Ensino de história na fronteira entre a didática e a epistemologia	98
4.3 O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE DOIS REGIMES DE SABER DISTINTOS.....	100
4.3.1 As primeiras definições do conceito de transposição didática por Chevallard	101
4.3.2 Ampliando o escopo do conceito de transposição didática	105
4.3.3 O saber sábio.....	108
4.4 ENSINO DE HISTÓRIA COMO HISTORIOGRAFIA	110

5 CONHECIMENTO E SABER.....	112
5.1 DISTINÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE CONHECIMENTO E SABER – ENTRE A OBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE	114
5.2 NOÇÕES ARGUMENTATIVAS DE SABER E CONHECIMENTO – O LUGAR DA INTERSUBJETIVIDADE.....	118
5.2.1 Uma noção de saber.....	118
5.2.2 Uma noção de conhecimento	121
5.2.3 Problematizando a noção de objetividade.....	125
5.3 UMA PROPOSTA DE DISTINÇÃO: O SABER SUBJETIVO E O CONHECIMENTO ESCRITO.....	128
5.3.1 A dialética e a retórica	130
5.3.2 A escrita.....	133
5.3.3 Propondo um critério de distinção entre o saber e o conhecimento	136
6 OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS	139
6.1 A RELEVÂNCIA DO LUGAR SOCIAL NO CONCEITO DE OPERAÇÃO.....	140
6.1.1 O lugar social de Certeau.....	140
6.1.2 Interpretação e/ou argumentação, segundo Paul Ricoeur.....	147
6.2.3 Operações historiográficas, lugares sociais e transposições didáticas.....	151
6.2 O ESTABELECIMENTO DA PERTINÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ACADÊMICA	153
6.2.1 A fase documental.....	155
6.2.2 A fase explicativa/ compreensiva	159
6.2.3 A fase representativa	160
6.3 OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES	163
6.3.1 A manutenção da pertinência epistemológica nas operações historiográficas escolares.....	170

6.3.2 Analisando a operação historiográfica escolar voltada para a realização da aula de história.....	173
---	------------

7 A NEGOCIAÇÃO DE DISTÂNCIAS NA SALA DE AULA: ANALISANDO A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	175
--	------------

7.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DAS AULAS: NEGOCIANDO DISTÂNCIAS ATRAVÉS DA ARGUMENTAÇÃO.	177
---	------------

7.1.1 Defesa da ênfase na dimensão argumentativa da persuasão e da retórica ..	178
---	------------

7.1.2 Defesa da ausência de incompatibilidade entre a Teoria da Argumentação e a questão da atribuição de sentido de acordo com o contexto de enunciação.....	185
--	------------

7.2 ARTICULANDO A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COM A TEORIA DA HISTÓRIA: “EVENTOS” E “ESTRUTURAS”	189
--	------------

7.3 ANALISANDO AS DIFERENTES ETAPAS DA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA PELO PROFESSOR: AS EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A CRISE DO FEUDALISMO	201
--	------------

7.3.1 A crise do Feudalismo no texto do livro didático.....	203
--	------------

7.3.2 A Crise do Feudalismo no texto produzido pelo professor William	205
--	------------

7.3.3 A Crise do Feudalismo na aula ministrada pelo professor William	208
--	------------

7.3.4 A Crise do Feudalismo nos exercícios e na prova.....	214
---	------------

7.3.5 A Crise do Feudalismo no esquema de reforço.....	216
---	------------

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
------------------------------------	------------

8.1 A REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE AS OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES	221
---	------------

8.2 A ANÁLISE DA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA POR UM PROFESSOR EM ÂMBITO ESCOLAR.....	225
--	------------

REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	235
ANEXO 1 – FOLHA 08	236
ANEXO 2 – FOLHA 10	240
ANEXO 3 – FOLHA 13	243
ANEXO 4 – SEQUÊNCIA DAS CENAS	245
ANEXO 5 – FOLHA 15	249
ANEXO 6 – FOLHA 20	252
ANEXO 7 – FOLHA 21	254
ANEXO 8 – PROVA 2 TRI	255

1 INTRODUÇÃO

Uma experiência profissional na formação continuada de professores de história ilustra melhor do que qualquer outra a inquietação que deu origem à presente pesquisa. Não me lembro precisamente o ano, mas foi durante uma aula para uma turma do CESPEB sobre o conceito de transposição didática. A turma era bastante numerosa e a grande maioria dos “alunos” era composta de professores com muito mais anos de experiência docente do que eu, que estavam ali com diferentes objetivos. Durante aquela aula, eu fiz uma afirmativa que chocou muito dos professores presentes: eles, no exercício da sua profissão docente produziam cotidianamente conhecimento histórico. Um dos professores, em especial, ficou muito surpreso e falou que em todos os anos dele de profissão ninguém nunca havia dito que ele produzia conhecimento e ele mesmo nunca tinha imaginado a sua atividade cotidiana daquela maneira. Inicialmente, ele me questionou como um professor de educação básica poderia produzir conhecimento histórico nas suas aulas. Reproduzir um conhecimento produzido pelos historiadores sim, mas produzir conhecimento? Eu tentei persuadi-lo que sim através da minha leitura da obra de Chevallard (1997) sobre a teoria da transposição didática. Não creio que ele tenha ficado completamente convencido, mas foi gentil e me disse que tinha ganhado o seu dia só de saber que ele produzia conhecimento histórico todos os dias em sala de aula. No entanto, a sua dúvida sincera me contagiou e, apesar de manter a minha convicção de que o professor produzia sim conhecimento histórico, ficou daquela experiência uma série de questões: como o professor da educação básica poderia produzir conhecimento? Qual era a relação entre o conhecimento produzido na academia e na escola? Como essa relação se dava especificamente no caso da história?

A presente tese situa-se no campo da didática da história, pensado enquanto um uma área de pesquisa dedicada ao ensino de história na educação básica. Monteiro defende a proposta de que as pesquisas sobre o ensino de história são realizadas em um lugar de fronteiras entre o campo da educação e o campo da história. Um estudo sobre o ensino de história, que desconsiderasse as contribuições do campo educacional, estaria incorrendo o risco de ignorar reflexões importantes sobre a especificidade da prática pedagógica, assim como aquele que fizesse o mesmo com o campo da história, possivelmente não levaria em conta a especificidade da disciplina ensinada (MONTEIRO, 2007b; MONTEIRO & PENNA, 2011). Concordo com a proposta de Monteiro e, por isso, realizo na presente tese um esforço teórico com o objetivo de

articular contribuições específicas do campo da didática, tanto uma didática geral quanto a didática da história, e da teoria da história. Além destas contribuições, a teoria da argumentação será a perspectiva filosófica dentro das quais estas articulações serão pensadas.

O tema da presente tese é, portanto, o ensino de história na educação básica, mais precisamente como o professor explica¹ os fenômenos históricos para os seus alunos. Com base neste tema e nas questões propostas acima, o problema desta pesquisa pode ser formulado na hipótese de que *a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia*². Encontrei o caminho para lidar com este problema na proposta defendida por Chevallard (1997, p. 27) de que existem dois regimes de saber distintos, mas inter-relacionados, e que a teoria da transposição didática pode nos ajudar a pensar a relação entre eles. Este é o objetivo desta tese: investigar o regime escolar do conhecimento histórico e a sua relação com o regime acadêmico. Estes diferentes regimes do conhecimento não serão interrogados de maneira estática e abstrata, mas nas *operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*.

A sentença em itálico acima reproduzida remete a uma citação de Paul Ricoeur na qual ele afirma que tanto ele mesmo como Certeau empregam o termo historiografia “para designar a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação” (2007, p. 148). Esta operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação seria a operação historiográfica como definida por estes dois autores, que, independente das suas diferenças, convergem ao tratar apenas da produção acadêmica do conhecimento histórico. Se expandíssemos a nossa perspectiva epistemológica para incluir outras instâncias de produção do conhecimento ou a possibilidade da existência de outro registro dentro deste campo de conhecimento, o conhecimento histórico empreendido em ação não se limitaria ao meio acadêmico e incluiria outros lugares sociais de produção, como a noosfera³ e a escola. Como não pretendo reformular a maneira como a operação historiográfica foi pensada por Ricoeur

¹ O termo explicar é utilizado no sentido de fazer alguém compreender algo, tornar algo inteligível para alguém. Ver a seção 7.1 para a definição do aspecto argumentativo da persuasão como um esforço para fazer compreender.

² Este problema de pesquisa foi formulado com base nas considerações decorrentes de análises da empiria realizadas no capítulo 3

³ O conceito de noosfera faz parte da discussão teórica de Chevallard (1997) sobre a transposição didática e será apresentado no capítulo 4.

e Certeau, vou postular a existência de outras operações historiográficas voltadas para a produção do conhecimento histórico escolar e para o ensino de história. Então a definição do termo historiografia seria levemente reformulada para incluir estas outras operações historiográficas – este termo designaria as diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. Esta é a tese desta pesquisa.

A presente tese tem um caráter eminentemente teórico, visando à construção de reflexões com uma dupla função: pensar o ensino de história como uma operação historiográfica que tem como objetivo a produção de um conhecimento histórico escolar e o ensino de história em sala de aula; e a própria análise deste conhecimento histórico escolar e das aulas de história utilizando a teoria da argumentação em articulação com referenciais do campo da história e da educação. A própria teoria constitui-se, portanto, na empiria desta tese, em conjunção com o trabalho de campo observando aulas de história na educação básica.

1.1 FILIAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA

A presente tese constitui-se como um desenvolvimento de uma proposta de análise que fez parte da pesquisa intitulada “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar”⁴. Esta foi desenvolvida por um grupo pesquisa, coordenado pela autora do projeto, prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro, e composto de outros pesquisadores, que, na sua maioria, cursavam a pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵. Faço parte deste grupo de pesquisa desde o seu início em 2005, ano no qual ingressei no mestrado do citado programa de pós-graduação, e continuo envolvido ativamente na realização das análises e produção de textos para publicação. O projeto “A história ensinada” buscava desenvolver uma perspectiva de análise que se mostrou profícua e de grande potencial para um aprofundamento na tese de Monteiro (2002):

Ao concluir a pesquisa realizada para o doutoramento, com base na qual defendi a tese de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que estes saberes que ensinam são, por sua vez, uma

⁴ A partir deste ponto, farei referência a esta pesquisa apenas como o projeto “A história ensinada”.

⁵ A participação em pesquisas desenvolvidas por um dos professores do PPGE-UFRJ era obrigatória em pelo menos dois semestres enquanto “Prática de Pesquisa” 1 e 2, disciplinas obrigatórias do curso de pós-graduação tanto para o mestrado quanto o doutorado.

criação da cultura escolar – os saberes escolares, com epistemologia própria, verifiquei que suas conclusões indicavam a possibilidade de aprofundamento da investigação. Realmente, foi possível identificar e analisar construções do saber escolar no ensino de história, no contexto do currículo em ação, ou do saber ensinado, (CHEVALLARD,1997) e de registrar as explicações, reflexões e justificativas dos professores sobre suas opções e encaminhamentos, considerando as contribuições teóricas de Shulman (1986,1987) sobre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados.

MONTEIRO, 2004, p. 1.

Monteiro, na sua tese de doutoramento (2002), buscou entender como os professores produziam, dominavam e mobilizavam saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam através de análise das entrevistas com professores e das aulas observadas. A mesma metodologia (observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas) foi adotada na nova pesquisa coordenada pela prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro, com pequenas diferenças como o critério de seleção dos professores (na tese os “professores de sucesso” indicados pelos seus colegas de profissão, e, na nova pesquisa, os “professores marcantes” indicados pelos alunos). A base do quadro teórico também permaneceria a mesma, com conceitos como o de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1997) e conteúdos pedagogizados (SHULMAN, 1986 & 1987), mas também buscando novas contribuições teóricas que pudessem auxiliar nas análises. É justamente na busca da articulação de referenciais teórico-metodológicos para a análise das aulas que a presente pesquisa de doutoramento busca dar a sua maior contribuição.

Na pesquisa “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar”, buscamos um referencial teórico-metodológico que ajudasse a entender como, durante as suas aulas, os professores produziam, dominavam e mobilizavam saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam – ou, utilizando os termos correntes na cultura escolar, entender como o professor explica os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de forma que os alunos entendam e aprendam. Este era um dos objetos que analisamos no grupo de pesquisa e este é, de maneira geral, o objeto que analiso nesta tese: a maneira como o professor explica os fenômenos históricos em sala de aula.

Como ficou claro na descrição do objeto em questão, o foco recai sobre a figura do professor, mas sem ignorar a figura do aluno – e aqui o binômio indissociável ensino-aprendizagem se torna patente. Apesar do foco desta pesquisa recair sobre o ensino, é óbvio que não desconsideramos a questão da aprendizagem. A opção metodológica por identificar os professores que seriam os sujeitos da pesquisa através da indicação dos alunos reflete essa preocupação. Na pesquisa “A história ensinada:

saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar”, decidimos buscar professores que tivessem marcado a trajetória escolar dos alunos, levando em consideração que aqueles que tivessem sucesso na mobilização dos diversos saberes para ensinar história conseguiriam que os alunos compreendessem história e dessem sentido a esse aprendizado - chamamos estes de “professores marcantes”⁶. Uma contribuição realizada no âmbito da pesquisa “A história ensinada” e que desejamos desenvolver aqui é uma perspectiva teórico-metodológica para a análise das aulas usando a teoria da argumentação.

Reconheço também a ligação da presente pesquisa com outras que analisaram o ensino de história utilizando o conceito de transposição didática, como a tese de Gabriel (2003) e de Costa (2012). A tese de Gabriel ainda foi pioneira no uso das reflexões teóricas de Paul Ricoeur para pensar o ensino de história. Apesar do seu foco estar na questão da tripla mimesis e de identidade narrativa, enquanto o meu está na explicação histórica e na operação historiográfica, reconheço a minha dívida para com o trabalho da professora Gabriel e também com o da professora Costa, que segue a mesma linha. A tese de Gabriel (2003) e Monteiro (2007) são também pioneiras na articulação da pesquisa sobre o ensino de história e do campo do currículo, representados nesta tese pelo trabalho destas duas autoras e de Forquin (1992, 1993). Minha pesquisa segue a trilha aberta por estas pesquisas.

Um busca no banco de teses da CAPES, com o resumo de dissertações e teses defendidas a partir de 1987, revelou que poucas pesquisas aproximam-se da proposta específica desenvolvida no presente trabalho. A busca pelas palavras-chave “ensino de história” e “operação historiográfica” (pesquisa por assunto – com todas as palavras) não apresentou nenhum resultado significativo, que discutisse especificamente a relação entre estes dois elementos. A busca por “ensino de história” articulado aos termos “retórica” e “teoria da argumentação” apresentou dois resultados interessantes: duas teses de doutorado no campo da psicologia cognitiva, orientadas por Selma Leitão Santos na Universidade Federal de Pernambuco. A tese de Pereira Neto (2005) discute a relação entre a argumentação e a construção do conhecimento através da análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de história e a tese de Ximenes (2010) trata das especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento. A primeira destas duas teses especialmente é interessante

⁶ Na presente tese, por sua vez, o critério de seleção dos professores será outro, identificado na seção 1.3.

porque trata do ensino de história na educação básica e trabalha, dentre vários outros referenciais, com a nova retórica de Perelman e Tyteca. No entanto, o diálogo com ambas as teses é prejudicado pela adoção de um referencial teórico de difícil compreensão pelos não especialistas em psicologia cognitiva, como a linguística pragmática, a psicologia sócio-histórica e a psicologia do discurso. A pesquisa pelo “ensino de história” articulado ao termo “transposição didática” revelou que posteriormente às teses de Monteiro (2002) e Gabriel (2003) poucas pesquisas vem utilizando o referencial teórico da teoria da transposição didática para a análise do conhecimento histórico escolar produzido na sala de aula. Encontrei apenas uma dissertação de mestrado (CUNHA, 2005) que tinha como objeto as apropriações das narrativas históricas escolares na prática pedagógica utilizando como referencial a teoria da transposição didática. Por fim, a busca pela palavra-chave “didática da história” (pesquisa por assunto – com expressão exata) revelou uma pesquisa significativa, mas que também opta por um caminho muito diferente. A tese de Ana Cláudia Urban (2009), orientada por Maria Auxiliadora Schmidt, estuda os percursos do código disciplinar da Didática da História no Brasil e na Espanha. Nesta tese o conceito de transposição didática é associado à discussão específica da cognição histórica, em um caminho teórico diferente daquele realizado na presente pesquisa.

1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS DISCUTIDAS

Afirmar acima que esta é uma tese eminentemente teórica, na qual discutiremos a proposta de uma operação historiográfica escolar e a construção de um referencial teórico-metodológico que permita analisar o conhecimento escolar produzido. Para tanto, torna-se necessário discutir o contexto de produção da maioria das obras articuladas nesta proposta teórica e situá-las em um debate mais amplo sobre a própria história⁷. Este é objetivo desta seção, localizada na introdução justamente devido ao seu caráter mais amplo que permite situar as discussões específicas que surgem ao longo da tese.

Para nos ajudar a justificar a escolha dos autores do campo da teoria da história que serão chamados a dialogar nesta tese, e a exclusão de outros, devemos compreender o contexto no qual estes autores produziram as suas obras. Uma obra de um historiador

⁷ O trabalho de contextualização das obras que não são especificamente do campo da história será realizada no corpo dos capítulos.

em especial pode nos ajudar a compreender este contexto de produção: *A beira da falésia: o historiador entre certezas e inquietudes* de Roger Chartier (2002). Esta coletânea de artigos produzidos entre as décadas de 1970 e 1990, publicada originalmente em 1998, pode nos ajudar justamente por ser uma coletânea de artigos na qual Chartier tentou compreender a “constatação de crise ou, no mínimo, de incerteza frequente enunciada hoje em dia acerca da história” (p.7). Chartier recuperou a imagem, originalmente proposta por Michel de Certeau para caracterizar a obra de Michel de Foucault, de estar “à beira da falésia”, que parecia a ele designar as tentativas intelectuais que colocavam no centro de seu método as relações que mantém os discursos e as práticas sociais. Então, quais eram as questões que instauraram este “tempo de dúvidas e inquietações” e como recorrer à relação entre os discursos e as práticas sociais pode ajudar a repensar estas questões?

Em um dos textos que compõem a primeira parte do livro, intitulado *A história entre a narrativa e o conhecimento* e publicado originalmente em 1994, Chartier reconhece que estes diagnósticos, que falam em “tempos de incerteza” ou “crise epistemológica”, parecem ter algo de paradoxal, especialmente frente ao sucesso editorial e a diversidade de publicações relativas à história. A interpretação do autor é que estes diagnósticos designam “uma mutação maior que é o apagamento dos modelos de compreensão, dos princípios de inteligibilidade que tinham sido aceitos de comum acordo pelos historiadores (ou, pelo menos, pela maioria deles) a partir dos anos 60” (CHARTIER, 2002, p. 82). Estes princípios de inteligibilidade aceitos pela maioria dos historiadores estariam baseados em dois projetos: a aplicação de paradigmas estruturalistas ao estudo das sociedades passadas ou contemporâneas e a exigência de submeter a história aos procedimentos de número ou de série (um paradigma galileano, segundo GINZBURG, 1989). Os efeitos desta dupla revolução da história, estruturalista e “galileana”, foram o fortalecimento da sua pretensão de cientificidade dentro de um modelo característico das “ciências duras” e o seu conseqüente sucesso na sua ambição federalista com relação às outras ciências sociais (CHARTIER, 2002, pp. 81-83). Em um primeiro momento, que compreendia a década de 1960 e início da década de 1970, estas certezas e pretensões foram amplamente compartilhadas. A “mutação” que abalou certezas tão fortemente estabelecidas e instaurou este “tempo de incertezas” pode ser identificada inicialmente em obras que surgiram na primeira metade de década de 1970.

“Na segunda metade dos anos 60 o clima começou a mudar. Algum tempo depois, anunciou-se com grande clamor que os historiadores escreviam” (GINZBURG,

2002, p. 8). A tomada de consciência de que os historiadores escreviam e que seu discurso, independente da sua forma, é sempre uma narrativa foi uma das mais profundas razões a abalar as antigas certezas dos historiadores. Algumas obras, em perspectivas bastante diferentes e produzidas em contextos que não dialogavam diretamente entre si, revelam esta conscientização. Na França, Paul Veyne publica, em 1971, o livro *Comment on écrit l'histoire*, que provoca uma ampla discussão sobre a história na França. Nesta obra, Veyne recusa as certezas que fundavam a cientificidade da história quantitativa e serial, porque a história não poderia ser separada das formas literárias tradicionais e ela não pode servir senão a fins de curiosidade (VEYNE, 1998; CHARTIER, 2002, pp. 101-102). A constatação da pertença da história ao gênero da narrativa foi um choque para aqueles que defendiam a cientificidade da história com base na recusa de uma narrativa factual dos grandes homens e grandes acontecimentos. A articulação desta constatação com a negação da cientificidade da pesquisa histórica e da historiografia, no entanto, foi mais problemática. Vem de Michel de Certeau, apenas quatro anos depois, a resposta mais vigorosa às proposições polêmicas de Paul Veyne:

A réplica mais viva veio de Michel de Certeau, primeiramente em uma crítica nos *Annales*, e depois em um ensaio que parecia endossado pela comunidade “analista”, pois Jacques Le Goff e Pierre Nora publicaram-no como abertura de *Faire de l'histoire*. O texto foi retomado no ano seguinte, em sua versão completa, na coletânea de artigos de Michel de Certeau intitulada *L'Écriture de l'histoire*. Como Veyne, de Certeau salienta que toda escritura histórica, seja qual for sua forma, é uma narrativa que constrói seu discurso de acordo com processos de “narrativização” que reorganizam e reordenam as operações da pesquisa. Mas, distanciando-se de Veyne, ele sugere um duplo deslocamento. O que determina as escolhas dos historiadores (no recorte dos objetos, na preferência dada uma forma de trabalho, na eleição de um modo de escritura) é muito mais o lugar que eles ocupam na “instituição de saber” do que o prazer de sua subjetividade. O que dá coerência ao seu discurso não é, ou não somente, o respeito às regras próprias aos gêneros literários que eles empregam, mas as práticas específicas determinadas pelas técnicas de sua disciplina.

CHARTIER, 2002, p. 102

A proposta de pensar a historiografia de acordo com a sua operação de produção – situada em um lugar social e adotando práticas científicas para a produção de um texto – aceita a constatação da narratividade da história sem negar a sua pretensão à cientificidade. Ao referir-se a *práticas científicas*, Certeau as define como a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações destinadas à produção de objetos determinados (CERTEAU, 2002, p. 109, n. 5). As

opções dos historiadores remeteriam menos a questões subjetivas e mais ao lugar social, que permite e proíbe através de práticas que constituem as leis do meio.

Chartier, em um texto dedicado às proposições teóricas de Certeau e intitulado *Estratégias e táticas. De Certeau e as “artes de fazer”*, discute as contribuições valiosas deste autor para os estudos históricos e identifica com precisão o mérito do artigo “A operação historiográfica”:

Em “L’opération historiographique”, Michel de Certeau abria um espaço inédito, em um momento chave da evolução da disciplina, dividida entre uma prática das séries, garantia de sua cientificidade enfim conquistada, e suas caracterizações como um gênero literário, traçadas por um Barthes ou um Veyne. Deslocando os termos da antinomia, ele se esforçava para estabelecer em que condições um discurso construído de acordo com os procedimentos específicos do trabalho histórico pode ser recebido como delineando adequadamente a configuração histórica que construiu como seu objeto. O que supõe, evidentemente, repudiar qualquer epistemologia da coincidência imediata ou da transferência entre o saber e o verdadeiro, entre o discurso e o real. Mas o que supõe, igualmente, pensar a operação histórica como um conhecimento (que outros dirão indicial ou conjectural), como uma operação que é “científica” pelo fato que “transforma algo que tinha seu estatuto e seu papel [aqui o documento, o arquivo] em uma *outra coisa* que funciona diferentemente [o texto histórico]”. Por conseguir manter essa tensão primeira, o ensaio de Michel de Certeau formula, como que por antecipação, os próprios termos dos debates que, nestes últimos anos, têm tratado dos paradigmas organizadores do discurso de história.

CHARTIER, 2002, p. 159-160

Esta tensão entre o gênero narrativo e a pesquisa científica e o espaço aberto por Certeau para a história nesta fronteira através do conceito de operação serão elementos centrais na presente pesquisa. No entanto, a contribuição de autores de língua inglesa também será importante nos debates posteriores sobre a historiografia, em especial a obra de Hayden White intitulada *Metahistory* e publicada em 1973, dois anos depois do livro de Paul Veyne e dois anos antes do de Michel de Certeau. Apesar da proximidade no tempo, as contribuições de White não foram integradas nas discussões em curso na França – Chartier lastima este encontro perdido em um texto dedicado ao debate da obra de White, intitulado *Figuras retóricas e representações históricas* (CHARTIER, 2002, pp. 101-116). A ambição maior de Hayden White em *Metahistory* é compreender a estrutura profunda da imaginação histórica que comanda as possíveis combinações entre os diferentes modos de intriga, os diferentes paradigmas de explicação histórica e as diferentes posições ideológicas.

O contexto americano dos debates acerca da história e das ciências humanas é importante para entender a obra de Hayden White. Nos Estados Unidos, o ataque às antigas certezas da história assumiu a forma do *linguistic turn*, que

em estrita ortodoxia saussureana, considera a linguagem como um sistema fechado de signos, cujas relações produzem por si mesmas a significação. A construção do sentido é assim separada de qualquer intenção e de qualquer controle subjetivos, já que se encontra atribuída a um funcionamento linguístico automático e impessoal. A realidade não deve mais ser pensada como uma referência objetiva, externa ao discurso, mas como constituída pela e na linguagem.

CHARTIER, 2002, p. 88.

A obra de Hayden White foi considerada por muitos como a mais importante a submeter a história a um *linguist turn*. Para este autor, as estruturas profundas da imaginação histórica devem ser localizadas nas prefigurações linguísticas do próprio campo histórico. O próprio emprego do termo “estruturas profundas”, argumenta Chartier, leva a pensar as prefigurações do discurso histórico “de acordo com um estrito modelo lingüístico e estruturalista, portanto, a considerar que elas regulam automática e impessoalmente as preferências historiográficas” (CHARTIER, 2002, p. 104). White tenta articular este referencial teórico da lingüística com a possibilidade de escolha por parte do historiador do estilo historiográfico a ser utilizado. Esta tentativa leva Chartier a questionar se é possível articular, sem grave contradição, a lingüística pós-saussureana e a liberdade do historiador como criador literário. No entanto, não é esta crítica à obra de Hayden White que nos interessa especialmente nesta tese.

Um dos desafios mais instigantes que ganharam força durante este período de incertezas acerca da história, que começou no início da década de 1970, foi a percepção de que a distinção entre a ficção e a história havia perdido seu sentido e a segunda seria apenas mais uma *fiction-making operation*, nas palavras de Hayden White. Esta é uma conclusão bastante questionável da constatação de que toda história, independente de sua forma, faz sempre parte do gênero narrativo. A história não produziria um conhecimento mais ou menos verdadeiro do que um romance e seria ilusório tentar qualificar e hierarquizar as obras dos historiadores segundo critérios epistemológicos (CHARTIER, 2002, pp. 97-98). Esta postura polêmica gerou inúmeras críticas à obra de Hayden White:

Face a seus adversários, que denunciam tal posição como destruidora de todo saber, Hayden White responde que considerar a história como uma ficção, como compartilhando com a literatura as mesmas estratégias e procedimentos, não significa retirar-lhe todo o valor de conhecimento, mas simplesmente considerar que ela não tem regime de verdade própria. [...] Engendrada pela mesma matriz, a narrativa histórica desenvolve o mesmo tipo de conhecimento que as construções de ficção. Hayden White não é portanto daqueles que opõem retórica e verdade. Contudo, sua resposta não é satisfatória. Como, de fato, pensar a história sem quase nunca fazer referência às operações próprias da disciplina: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, verificação crítica dos resultados, validação da coerência e da plausibilidade da interpretação? O que leva minha terceira questão a Hayden White: se a história produz um conhecimento que é idêntico àquele gerado pela ficção, nem mais nem menos, como considerar (e por que perpetuar) essas operações tão pesadas e exigentes que são a constituição de um corpus documental, o controle dos dados e das hipóteses, a construção de uma interpretação? Se realmente “o discurso histórico assemelha-se à ficção narrativa, e até mesmo converge com ela, tanto pelas estratégias que emprega para atribuir um sentido aos acontecimentos quanto pelo tipo de verdade com a qual lida”, se a realidade dos fatos tramados não importa à natureza do saber produzido, a “operação historiográfica” não seria tempo e pena perdidos?

CHARTIER, 2002, pp. 111-112.

Chartier, na sua crítica, toca em um ponto central: a narrativa histórica difere das outras por ser produto de uma operação complexa na qual práticas científicas são adotadas com o objetivo de produzir um conhecimento controlado e segundo um regime de verdade própria. A história escrita em forma narrativa é indissociável de seu complexo de produção – a operação historiográfica – e tem uma pretensão de validade específica e diferente das narrativas de ficção. Esta é a força da proposta teórica de Certeau sobre o fazer historiográfico e o motivo pelo qual o seu texto da década de 1970 continua pertinente ainda hoje: a abertura de um espaço entre as certezas da história serial e a concepção de uma história indistinguível da ficção.

A acusação de relativismo feita à obra de Hayden White ganha uma gravidade ainda maior quando relacionada aos fenômenos históricos relacionados a crimes de guerra ou genocídios. Com a emergência de historiadores revisionistas, ou negacionistas, – que pretendiam criar uma narrativa alternativa de eventos associados à Segunda Guerra Mundial, negando a existência dos campos de extermínio e genocídio de diversas minorias étnicas – estas questões tornaram-se ainda mais prementes. Na Alemanha entre 1986 e 1988, acontece um grande debate entre os historiadores e demais pensadores, chamado de *Historikerstreit* (controvérsia dos historiadores), que polemizaram em torno de temas como a singularidade do nazismo, a pertinência da comparação como o stalinismo, o holocausto e outras temáticas articuladas. Esta polêmica leva toda a discussão para além do campo epistemológico até o campo ético,

jurídico e político (RICOEUR, 2007, pp. 267-273), fazendo com que muitos autores reavaliem as suas posturas e repensem a suas próprias contribuições para os debates acerca da historiografia, da retórica e da narrativa. Um destes autores foi Carlo Ginzburg.

Ginzburg já havia articulado a temática da narrativa à interpretação dos rastros dentro de um paradigma indiciário no seu texto *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, de 1979 (GINZBURG, 1989). No entanto, neste período, o próprio autor reconhece que não tinha ainda percebido as possíveis implicações céticas desta relação, dentro de uma perspectiva hiperconstrutivista que nega a relação entre os testemunhos e a realidade testemunhada, tanto que esta possibilidade não é sequer mencionada no referido texto. A sua tomada de consciência tardia das implicações políticas e éticas do debate acerca da narrativa e da retórica levaram-no a rever as suas posições e debater a relevância dos testemunhos e uma concepção de retórica compatível com a noção de prova – a Retórica de Aristóteles (GINZBURG, 2002). Estes novos referenciais são mobilizados no combate daquilo que Ginzburg classifica da “máquina de guerra cética” e seu principal alvo neste embate é justamente Hayden White. “Diante de H. White, Carlo Ginzburg faz uma vibrante defesa não do realismo, mas da própria realidade histórica do ponto de vista do testemunho” (RICOEUR, 2007, p. 270).

Ricoeur vai classificar esta posição adotada por Ginzburg de realismo crítico e ele mesmo vai defender a mesma postura. No seu livro intitulado *A memória, a história, o esquecimento* (2007), Ricoeur também vai ser tocado pelas posturas negacionistas com relação ao genocídio que teve lugar durante a Segunda Guerra Mundial, e propor uma perspectiva que permita estabelecer um regime de verdade específico para a história. Com esta finalidade, o autor, na sua discussão sobre a epistemologia da história, irá recuperar justamente o conceito de operação historiográfica proposto por Certeau. Na sua discussão sobre a operação historiográfica, a fase documental vai reconhecer a importância do testemunho e a possibilidade de corroborar através da análise dos rastros a verdade dos fatos históricos (RICOEUR, 2007).

Na presente pesquisa, recuperarei as contribuições teóricas de Certeau sobre a operação historiográfica do seu texto original de 1975 e a apropriação de Ricoeur deste mesmo conceito no seu livro originalmente publicado em 2000 (CERTEAU, 2002; RICOEUR, 2007). Sobre a narrativa, recorrerei especialmente à obra de Paul Ricoeur, que, no campo aberto por Veyne, White e Certeau, discute o caráter narrativo da história (RICOEUR, 2010). Por fim, sobre a postura epistemológica do realismo crítico e uma

retórica compatível com a noção de prova, recorrerei às obras de Carlo Ginzburg depois da sua conscientização tardia das possibilidades céticas de algumas concepções de narrativa e retórica (GINZBURG, 2002, 2007). Estas reflexões teóricas serão mobilizadas de acordo com a temática de cada capítulo e o avanço das propostas de articulação realizadas ao longo da tese.

1.3 A ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em oito capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução e o último as considerações finais. No capítulo 2, intitulado *A teoria da argumentação*, eu apresento a perspectiva filosófica que orientará toda a discussão desta tese, articulada com outros referenciais advindos do campo educacional (a didática) e do campo da história (a teoria da história). A teoria da argumentação foi originalmente proposta na obra *O tratado da argumentação – a nova retórica* (1996), escrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca, e desenvolvida nos demais escritos de Chaïm Perelman. A teoria da argumentação seria uma retomada da retórica como definida na obra *A Retórica* de Aristóteles. Devido a esta filiação, optei por dedicar a primeira seção deste capítulo à discussão da Retórica de Aristóteles, recorrendo às reflexões de diversos autores como o próprio Perelman (1996, 1999 e 2004), Paul Ricoeur (2005), Olivier Reboul (2005), Michel Meyer (1998) e Carlo Ginzburg (2002). A segunda seção do segundo capítulo é dedicada à apresentação das noções básicas relativas à Teoria da argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e desenvolvida por Perelman nos seus diversos trabalhos (1999 e 2004). A Teoria da Argumentação, pensada como uma abordagem retórica que enfatiza a dimensão argumentativa da persuasão, voltará a ser objeto de reflexão teórica no capítulo sete, no qual alguns temas importantes para o seu uso como um referencial teórico-metodológico para a análise da operação historiográfica realizada pelos professores serão problematizados.

O capítulo 3, intitulado *Conhecimento histórico: argumentação, narrativa e imaginação*, começa com a seção 3.1 *Conhecimento histórico: entre a argumentação e a narrativa*, que questiona se a argumentação é um elemento central dentro da dinâmica interna do conhecimento histórico, de maneira a confirmar a pertinência da teoria da argumentação para analisá-lo. Como o conhecimento histórico é normalmente associado à narrativa e nem sempre à argumentação, optei por questionar se este campo de conhecimento estaria ligado a apenas um destes dois elementos ou articularia ambos

dentro da sua dinâmica interna. Os referenciais para realizar esta discussão foram Carlo Ginzburg (2002) e Paul Ricoeur (2010) e, como ambos recorrem a Aristóteles, ele retorna mais uma vez representado pelas suas obras *A Retórica* e *A Poética*.

As outras duas seções do terceiro capítulo estão voltadas para a análise da atividade proposta pelo professor William: *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*. A temática da imaginação histórica e a sua relação com a explicação histórica é complexa e remete à lógica da imputação causal singular. No entanto, nas minhas análises preliminares, sobre a atividade proposta pelo professor William, levaram-me a constatar que o uso da imaginação histórica nesta atividade não seguia a esta lógica da imputação causal singular. Frente a esta constatação, optei por expor a lógica da imputação causal singular e o seu uso da imaginação histórica na seção 3.2 *A imputação causal singular e a imaginação histórica*. As reflexões teóricas apresentadas nesta seção serviriam como referencial teórico para as análises realizadas na seção seguinte: 3.3 *Dois exemplos do uso da imaginação história em explicações históricas*. As análises realizadas não tem a pretensão de revelar uma problemática original que ainda não havia sido pensada, muito pelo contrário, ela visava ilustrar uma problemática já estabelecida inclusive pelo referencial que será discutido no capítulo seguinte. Este problema de pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: *a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia*.

O capítulo 4, intitulado *O ensino de história como historiografia*, começa com a seção 4.1 *Historiografia, operação historiográfica e intencionalidade histórica*. Esta seção tem um duplo objetivo: analisar alguns conceitos chaves para o desenvolvimento desta tese, trabalhados por Certeau e, especialmente, por Ricoeur; e, ao mesmo tempo, confirmar a minha interpretação defendida no capítulo anterior de que as reflexões destes dois autores no campo da teoria da história consideram apenas a produção do conhecimento histórico no meio acadêmico. Confirmada esta interpretação, na seção 4.2 – *Por uma epistemologia para além da produção dos saberes* – vou buscar outra perspectiva epistemológica que amplie a sua análise para além da produção do conhecimento acadêmico na obra de Chevallard (1997) e um lugar para a pesquisa sobre o ensino de história na fronteira entre a didática e a teoria da história na reflexão teórica de Monteiro (2007 e 2011). O capítulo conclui com uma terceira seção, intitulada *O conceito de transposição didática e a relação entre dois regimes de saber distintos*, que avança na discussão do nosso problema de pesquisa com a apresentação do conceito de

transposição didática que analisa a relação entre dois regimes de saber distintos, mas inter-relacionados. O capítulo quatro é central porque nele apresento a tese desta pesquisa.

Enfrentei, no capítulo 5, uma questão teórica deixada em suspenso durante os capítulos anteriores. A maioria dos autores do campo da teoria da história trabalha com a noção de conhecimento, enquanto Chevallard, por exemplo, trabalha com a noção de saber. Até o capítulo 5, intitulado *Conhecimento e saber*, eu não havia definido estes conceitos e vinha trabalhando com eles de forma indistinta. Este capítulo tem como objetivo a realização de um debate teórico sobre estes dois conceitos e a proposta de uma distinção que será empregada durante os próximos capítulos desta tese. Esta distinção será essencial para pensar a operação historiográfica realizada pelo professor e voltada para o ensino de história.

O capítulo 6, intitulado *Operações historiográficas*, tem como objetivo principal a produção de uma reflexão teórica sobre as operações historiográficas voltadas para a produção do conhecimento histórico escolar e o ensino de história em sala de aula. Para tanto, a primeira seção visa debater a centralidade da noção de lugar social no conceito de operação, contrapondo as propostas de Certeau (2002) e Ricoeur (2007), e a segunda, discutir a maneira através da qual a operação historiográfica acadêmica estabelece a sua pertinência epistemológica. Estes debates seriam utilizados, em conjunção com outros relativos aos capítulos anteriores, para fundamentar a nossa proposta teórica de outras operações historiográficas e discutir a maneira como estas operações realizariam a manutenção da pertinência epistemológica estabelecida na pesquisa acadêmica.

O último capítulo, que carrega o mesmo nome da tese, tem um duplo objetivo: realizar as articulações teóricas necessárias entre a teoria da argumentação e a teoria da história para constituir o referencial teórico-metodológico apropriado para a análise da operação historiográfica realizada pelo professor de educação básica voltada para o ensino de história em sala de aula. Para alcançar estes objetivos, o capítulo começa com uma seção introdutória voltada para algumas reflexões necessárias relativas à teoria da argumentação com relação à análise de aulas de história. As duas seções posteriores – 7.2 *Articulando a teoria da argumentação com a teoria da história: “eventos” e “estruturas”* e 7.3 *Analisando as diferentes etapas da operação historiográfica realizada pelo professor: as explicações históricas sobre a crise do feudalismo* – são, cada uma delas respectivamente, voltadas para a realização dos dois objetivos

delimitados para este capítulo e explicados na descrição do trabalho de campo e análise da empiria produzida.

1.4 O TRABALHO DE CAMPO E A ANÁLISE DA EMPIRIA PRODUZIDA

A presente tese, apesar de seu caráter eminentemente teórico, também conta com a análise de empiria produzida através do trabalho de campo. O objetivo desta seção é explicar a metodologia de produção desta empiria e justificar as opções realizadas no curso da realização deste trabalho de campo. Analisar o processo de transposição didática interna pensado como uma operação historiográfica realizada pelo professor de educação básica constitui um desafio em vários sentidos. Primeiro, porque implica num protagonismo do professor no processo de ensino, mesmo que este seja pensado como um diálogo constante com os alunos que compõem as suas turmas. O foco de análise da presente pesquisa é o discurso do professor, mas isso não quer dizer, de maneira alguma, que as vozes dos alunos sejam silenciadas. Muito pelo contrário, como veremos, elas se fazem presentes em todas as etapas deste processo: a interação constante com os alunos altera a todo momento a imagem que o professor tem das suas turmas (suas dificuldades, seus interesses, seu desempenho acadêmico, etc.) e é com base nesta imagem que o professor prepara suas aulas, seus materiais didáticos, suas atividades, suas avaliações, etc. É na interação com os alunos que as produções da noosfera e do próprio professor são colocadas a prova. Ou seja, a participação dos alunos nas aulas, mesmo que pontuais como no caso das aulas expositivas (por exemplo), é importantíssima para compreender as aulas de história. Tendo esta discussão em mente, o foco da análise da presente pesquisa é o discurso do professor, mas quantos e quais professores?

A análise proposta nesta tese tem como objeto as diferentes etapas na transformação do conhecimento histórico escolar produzido pela noosfera até as versões locais deste texto do conhecimento produzidas pelo professor no planejamento das aulas e na interação com os alunos nas próprias aulas. Esta proposta implica na escolha de apenas um tema que seria analisado em profundidade nas suas várias versões e de maneira a comparar estas versões. Na análise realizada no último capítulo desta tese, por exemplo, um único tema é analisado nas suas várias versões: o texto do conhecimento produzido pela noosfera e utilizado como material de referência para o estudo dos alunos (o subtítulo do livro didático dedicado à temática); a versão local do

texto do conhecimento produzida pelo professor (a folha produzida pelo professor e utilizada como material de base durante as aulas); a aula expositiva na qual a temática foi apresentada pela primeira vez tendo como base a folha entregue previamente; os exercícios presentes na folha entregue aos alunos e o comentário do professor ao corrigi-los em sala; as dúvidas sobre o tema surgidas na aula de revisão antes da prova e um novo esforço do professor para fazê-los compreender através de novas explicações; as questões da prova referentes a esta temática e os comentários do professor durante a correção com a turma; e, por fim, uma aula de revisão com a produção de um esquema de estudo como revisão, já que as temáticas apresentadas são a base do próximo conteúdo a ser estudado. Além de analisar cada uma destas etapas, elas ainda são comparadas entre si para perceber as mudanças nas explicações em cada uma delas. A profundidade destas múltiplas análises de caráter comparativo serve como justificativa para a escolha de apenas uma temática para a análise.

Outro argumento para justificar a escolha de apenas uma temática a ser analisada é o fato do referencial teórico para analisar esta temática nestas várias versões ainda precisar ser articulado. O referencial teórico-metodológico utilizado para analisar estas versões do texto do conhecimento é a Teoria da Argumentação. Esta Teoria, no entanto, trata das técnicas argumentativas de uma maneira geral e, para utilizá-la para analisar as explicações que fazem parte do conhecimento histórico, precisamos articulá-la com as reflexões teóricas específicas sobre o conhecimento histórico produzidas no campo da Teoria da História. Esta articulação teórica revelou-se muito complexa e específica para cada tipo de explicação. *Esta constatação, à qual eu cheguei durante a fase de análise da empiria, revelou a impossibilidade de trabalhar com mais de uma temática. Eu teria que escolher apenas um professor, assistir as suas aulas e identificar apenas uma temática para ser objeto da análise comparativa das suas várias versões. No entanto, antes e durante o trabalho de campo, como eu ainda não tinha real dimensão do trabalho que seria realizar esta análise comparativa de múltiplas versões do texto do conhecimento e ainda ter que articular dois referenciais teóricos distintos para realizar esta análise, optei por acompanhar dois professores. Preciso, portanto, justificar a escolha inicial destes dois professores e, num segundo momento, justificar a opção por apenas um deles, além de explicar como o trabalho de campo foi conduzido.*

Eu já tinha consciência, mesmo antes de iniciar o trabalho de campo, que o esforço na realização da análise aprofundada proposta implicaria no acompanhamento de apenas um ou no máximo dois professores durante um período de poucos meses, no

qual o trabalho com algumas temáticas pudesse ser realizado por completo, deste a sua introdução em sala de aula – passando por todas as aulas, exercícios, atividade, e avaliações – até entrega das avaliações finais e a possível articulação com as temáticas seguintes no programa. Este recorte temático observado durante um ciclo didático completo provavelmente implicaria no acompanhamento de cada professor em uma turma por um bimestre ou trimestre.

Outra característica da presente pesquisa seria essencial na decisão de quantos professores seriam estudados e qual seria o seu critério de seleção. Esta tese tem como um de seus principais desafios pensar a relação entre a operação de produção do conhecimento acadêmico e a operação de produção do conhecimento escolar. Frente a este desafio, minha proposta inicial foi buscar dois professores com perfis diferentes com relação a esta questão central: um(a) professor(a) que, além de seu trabalho na educação básica, tivesse mantido o seu vínculo com a pesquisa acadêmica e um(a) professor(a) que tivesse apenas a graduação em história, mas tivesse grande experiência e sucesso na profissão docente na educação básica. O objetivo da escolha destes dois perfis diferentes de professor de história da educação básica com relação à manutenção do seu vínculo com a academia foi analisar a possível influência da operação historiográfica que tem o seu lugar no meio acadêmico na operação historiográfica que tem seu lugar na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Este seria o principal critério na escolha dos dois professores a serem acompanhados durante o trabalho de campo, ficando os outros elementos (o sexo e a idade dos professores, escola pública ou particular, ensino fundamental ou médio, etc.) condicionados por este critério principal e questões de caráter prático que garantiriam a viabilidade da realização da pesquisa (aceitação dos professores em participar da pesquisa, proximidades das escolas, entraves burocráticos para a entrada do pesquisador, etc.).

Depois de uma longa busca por dois professores que se encaixassem nos perfis estabelecidos, aceitassem participar da pesquisa e trabalhassem em escolas que possibilitassem a realização da pesquisa, tive a felicidade de conseguir dois profissionais que trabalhavam numa mesma instituição: o professor William e a professora Raquel⁸. O primeiro é graduado, mestre e doutor em história, com experiência tanto na educação básica quanto no ensino superior, e, no momento da realização da pesquisa de campo, estava trabalhando como professor de história no

⁸ Estes são nome fictícios. Os nomes reais dos dois professores não são revelados para preservá-los, assim como o nome das instituições de ensino envolvidas.

sétimo ano do Colégio no qual observei as suas aulas e como professor substituto do curso de história de uma faculdade federal. A segunda é graduada em história, tem quase 20 anos de experiência trabalhando no ensino de história na educação básica e, no momento da realização da pesquisa de campo, lecionava história no oitavo ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio do Colégio no qual assisti às aulas e no nono ano do ensino fundamental de outra instituição particular de educação básica. O Colégio em questão, no qual os dois professores lecionavam, é uma instituição educacional particular e tradicional de educação básica da cidade do Rio de Janeiro e, depois de uma intermediação por parte dos dois professores, concordou com a realização da pesquisa, mediante a realização de alguns trâmites burocráticos. A pesquisa de campo seria realizada no ano letivo de 2012, mas devido a uma série de questões de cunho prático no estabelecimento do contato com a escola só consegui começar efetivamente o trabalho de campo no início do segundo semestre.

O Colégio em questão organiza os seus anos letivos em trimestres. Os trimestres de 2012 ocorreram nos seguintes períodos de aulas: o 1º de 06/02 até 13/05; o 2º de 14/05 até 26/08 (como um recesso de 09/07 até 29/07); e o 3º de 27/08 até 29/11. Frente a estes dados, decidi observar as aulas a partir do dia 30/07 até 07/09, desta maneira acompanharia todo o restante do segundo trimestre depois das férias, mais as duas primeiras semanas do terceiro semestre, nas quais seriam entregues as avaliações e as notas e começaria o trabalho com novas temáticas. No total, acompanharia cada professor em uma turma durante seis semanas – o professor William só lecionava no sétimo ano do ensino fundamental, portanto o acompanhei neste ano, e optei por acompanhar a professora Raquel no oitavo ano do ensino fundamental, para acompanhar a continuidade entre os trabalhos dos dois professores e acompanhá-los em um mesmo nível de ensino (fundamental). O professor William trabalhava com turmas do sétimo ano na segunda, na terça e na quarta-feira na parte da tarde, enquanto a professora Raquel estava com as turmas do oitavo ano na quarta e quinta também na parte da tarde. Como havia um dia em comum, a escolha de qual turma de cada professor seria acompanhada foi bastante limitada: fiquei com a turma 705 do professor William e a turma 803 da professora Raquel, cada uma com três tempos semanais de 45 minutos cada (705 – segunda-feira, segundo tempo; terça-feira, quarto tempo; e quarta-feira, segundo tempo; 803 – quarta-feira, primeiro tempo e quinto tempos; e quinta-feira, quarto tempo). Dentro deste planejamento, a princípio eu acompanharia 18 tempos de cada professor, mas devido à perda de aulas para a realização de reuniões

pedagógicas e realização de testes e provas, assisti efetivamente a 12 horas-aula do professor William e 15 horas-aula da professora Raquel.

O trabalho de campo foi constituído por uma observação de natureza didática, na qual eu assisti às aulas sentado em meio aos alunos, quando possível em um canto no fundo da sala, que possibilitasse a observação da sala na sua completude, fazendo anotações no meu diário de campo e gravando o áudio das aulas. Como não fiz um registro visual das aulas, por causa de questões legais relativas aos direitos de imagem dos alunos e ao uso de aparelhos eletrônicos na sala de aula, minha principal preocupação com relação aos registros no diário de campo foi reproduzir tudo que o professor desenhava ou escrevia no quadro da maneira mais fiel possível e registrar as reações dos alunos que pudessem não estar sendo captadas pelo gravador. Como as salas de aula do Colégio em questão são bastante espaçosas, com bastante espaço para a movimentação do professor durante a aula, optei por manter o gravador sempre com os professores. Como o foco de análise da presente pesquisa é o discurso do professor e eu não podia arriscar a não captação da sua voz caso o gravador ficasse parado num único ponto da sala, pedi para os professores usassem um pequeno gravador digital (*Digital Voice Recorder* modelo ICD-PX312 da SONY) preso por uma fita em volta dos seus pescoços. O áudio das gravações ficou ótimo, com a voz dos professores completamente clara e audível e as eventuais participações dos alunos mais ou menos claras dependendo da distância do professor para o aluno em questão. Na maioria dos casos, foi possível discernir o que os alunos estavam dizendo.

Os arquivos de áudio resultantes das gravações foram organizados utilizando um software chamado *Sound Organizer*, que acompanha o modelo de gravador utilizado. Este programa possibilita ao seu usuário marcar na visualização do arquivo de áudio momentos importante através de bandeiras (*flags*). Este recurso possibilitou que eu fizesse uma primeira análise das aulas sem transcrevê-las na sua totalidade, mas apenas identificando as diferentes explicações e marcando-as com uma bandeira em cada um dos arquivos. O uso das bandeiras me possibilitou mapear todas as aulas. Eu só realizei as transcrições das passagens das aulas que foram citadas textualmente durante as análises realizadas nesta tese, identificando o dia da aula observada e o intervalo de tempo referente ao arquivo de áudio correspondente a aula em questão.

Uma característica da organização curricular do Colégio em questão teve impactos importantes na observação e análise das aulas. Esta instituição, como a quase totalidade das outras, organiza o seu programa cronologicamente, mas, diferente da

maioria das outras, não estuda todo o curso da história ocidental uma primeira vez no ensino fundamental e depois uma segunda vez no ensino médio em maior profundidade. O programa de história começa no sexto ano do ensino fundamental e segue todo curso da história ocidental até o segundo ano do ensino médio, ficando para o ano terminal do médio apenas uma revisão. Esta organização curricular possibilita um tempo muito maior para o estudo de cada uma das temáticas e um campo maior de mobilidade no caso da inserção ou ampliação de tempo para alguma determinada temática por qualquer motivo que seja. Esta opção na organização curricular foi percebida na observação das aulas devido ao grande tempo dedicado a um trabalho cuidadoso com cada uma das temáticas trabalhadas. O professor William, por exemplo, propôs a realização de uma atividade que tinha como objetivo a produção de um filme (analisada no capítulo 3) e que tomou, só ela, 13 tempos de aula, desde apresentação da sua proposta para a turma até a apresentação e discussão dos vídeos produzidos.

Depois de assistir a uma turma de cada um dos dois professores por seis semanas, eu comecei uma primeira fase da análise identificando as temáticas mais pertinentes e os principais desafios teóricos para a análise. Foi nesta fase da pesquisa que me conscientizei da impossibilidade de analisar duas temáticas diferentes, que levantavam uma série de questões teóricas igualmente diversas e que necessitariam de articulações teóricas sem qualquer tipo de relação.

A professora Raquel, no período observado, terminou de trabalhar a temática da Reforma Católica (começada antes das férias), dedicou a maior parte deste período ao estudo da História da África e começou, no início do terceiro trimestre, a trabalhar a temática dos Povos Pré-Colombianos. A temática da História da África, portanto, seria ideal para a análise, mas ela abriria toda uma frente teórica que levaria a toda uma nova série de discussões, com relação ao conceito de cultura, multiculturalismo, e outras noções articuladas. Esta análise e a discussão teórica articulada gerariam praticamente uma outra tese. Sem dúvida, uma análise que ainda pretendo fazer, mas que não cabe no espaço desta tese. E, talvez mais importante até do que a extensão que a tese ganharia, é o fato de que as análises de apenas uma temática realizada por apenas um professor serviram adequadamente para testar as hipóteses geradas pelas discussões teóricas, sem perdas para os temas discutidos.

Optei por analisar as aulas do professor William basicamente por dois motivos. O primeiro foi um trabalho de grupo proposto pelo professor William, intitulado *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*. Mesmo antes que eu começasse a

observação das suas aulas, o professor já tinha comentado sobre o desenvolvimento de um filme com os alunos. A proposta deste trabalho, que será analisada no capítulo 3, chamou a minha atenção por sua originalidade e pelo uso da ucronia (uma suposição histórica, hipótese de uma história diferente da real). Para analisar a proposta deste trabalho, tive que realizar uma longa discussão sobre a imputação causal singular e a imaginação histórica, que se revelou uma chave interpretativa preciosa e ajudou-me a construir meu problema de pesquisa através da análise desta empiria. Uma das motivações apresentadas pelo professor William para a proposição deste trabalho revelou uma dificuldade de compreensão dos alunos com relação aos fenômenos de longa duração – as estruturas. Esta dificuldade emergiu de novo quando o professor William estava trabalhando a temática da *Crise do Feudalismo*.

O professor William, durante o período que eu acompanhei do segundo trimestre, trabalhou basicamente três temáticas: a Baixa Idade Média, as Cruzadas e a Crise do Feudalismo (além da Formação dos Estados Nacionais nas primeiras semanas do terceiro trimestre). Dentre estas temáticas, optei pela Crise do Feudalismo por perceber no trabalho realizado pelo professor William com esta temática o maior potencial para a análise pretendida. Por isso, optei por analisar a operação historiográfica realizada pelo professor William na produção da sua versão local do texto do conhecimento e das suas aulas relativas a esta temática. No entanto, para realizar esta análise no capítulo 7, tive que realizar uma longa articulação teórica entre as ligações de coexistência e de sucessão discutidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e os conceitos de “evento” e de “estrutura” propostos por Koselleck (2006). Então, na verdade, o segundo motivo pelo qual optei por analisar as aulas do professor William foi porque seu trabalho me possibilitou a realização de duas análises articuladas: uma primeira voltada para a construção do problema de pesquisa desta tese no capítulo 2 (sobre a proposta do trabalho *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*) e uma segunda, voltada especificamente para a análise da operação historiográfica realizada pelo professor William com relação ao tema *Crise do Feudalismo* no capítulo 7. Estas análises são articuladas, em termos gerais, em um mesmo problema de pesquisa, mas, mais do que isso, especificamente num mesmo período, a Idade Média, e por uma mesma dificuldade por parte dos alunos, a confusão entre eventos e estruturas.

2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

Deveríamos, então, tirar dessa evolução da lógica e dos incontestáveis progressos por ela realizados a conclusão de que a razão é totalmente incompetente nos campos que escapam ao cálculo e de que, onde nem a experiência, nem a dedução lógica podem fornecer-nos a solução a um problema, só nos resta abandonarmo-nos às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão e à violência?

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 3

O objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva teórica e filosófica que orienta toda esta tese, em articulação com outros referenciais: a Teoria da Argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca na obra de referência *O tratado da argumentação – A nova retórica* (1996). Esta obra foi escrita em um contexto no qual a filosofia cartesiana era uma das perspectivas hegemônicas no pensamento filosófico contemporâneo, com implicações severas especialmente para aqueles que se dedicavam ao estudo da argumentação. O pensamento de Descartes, e sua insistência na evidência como marca da razão, limitava em demasia esta última, tornando racionais apenas as certezas matemáticas e oriundas da lógica formal. Perelman e Olbrechts-Tyteca argumentam que esta é uma limitação indevida do campo onde intervém nossa faculdade de raciocinar e provar e buscam uma alternativa numa racionalidade argumentativa. Estes dois autores acabam recorrendo à retórica de Aristóteles na busca de um referencial teórico que pudesse fundamentar sua proposta. Por este motivo, este capítulo será subdividido em duas seções: uma primeira dedicada à Retórica de Aristóteles e uma segunda, à Teoria da Argumentação, como proposta por Perelman.

2.1 A RETÓRICA DE ARISTÓTELES

Mais de dois milênios depois da sua morte, Aristóteles permanece como um dos maiores filósofos da cultura ocidental. Suas incursões por inúmeros campos de conhecimento – como a lógica, a ciência, a metafísica e a retórica – deram origens a obras que ainda são referências nestas áreas.

Aristóteles nasceu em Estagira, cidade localizada na península macedônica ao norte de Grécia, no ano de 384 a.C. Ainda jovem, ele foi enviado para Atenas, onde deveria continuar seus estudos na Academia de Platão. Aristóteles permaneceu vinte anos sob a tutela de Platão, até a morte de seu mestre, quando deixou a Grécia e partiu para outras empreitadas, como fundar escolas de filosofia e atuar como tutor daquele que viria a ser Alexandre, o grande.

Aristóteles retornou para a Atenas em 335 a.C., depois de uma longa ausência, com o intuito de fundar uma escola rival à Academia de Platão chamada de Liceu, devido à proximidade desta com o templo de Apolo Lísio. Esta divergência com a filosofia do seu antigo mestre pode ser evidenciada em vários temas, sendo um deles a própria concepção de retórica, desprezada por Platão e reabilitada por Aristóteles.

2.1.1 A retórica antes de Aristóteles: entre a onipotência e o nada

Uma questão importante na leitura retórica de qualquer texto é conhecer o contexto no qual ele foi produzido. Esta informação é essencial desde um nível mais básico, para entender o sentido dos termos e conceitos utilizados, até um nível intertextual mais complexo, no qual precisamos identificar com quais outros autores, sejam predecessores ou contemporâneos, o texto interpretado dialoga. Em alguns casos, estes níveis estão tão interligados, que dificilmente podem ser separados – acredito que este seja o caso na interpretação aqui proposta. Para entender a concepção aristotélica da retórica, é preciso entender como este conceito era entendido até então e, para tanto, torna-se necessário compreender como ele era definido por outros autores que eram relevantes no seu contexto de produção. Até porque é raro que um texto persuasivo não seja também dissuasivo, ou seja, não discorde ou ataque, mesmo que apenas em algum ponto, outra opinião, interpretação ou doutrina de outro autor. Veremos que este é justamente o caso da Retórica de Aristóteles, já que ela surge em um momento em que a retórica é vista ou como a origem de todos os poderes do homem (sofistas erísticos) ou como sinônimo do erro e da mentira (Platão). Caberá a ele formular uma nova concepção da retórica, que a salve do nada a que foi relegada por Platão e menos pretenciosa do que a proposta pelos sofistas erísticos.

2.1.1.1 Os sofistas erísticos e a retórica perigosa

O evento de fundação e o campo de origem da retórica são muito significativos para se entender as disputas posteriores. A retórica surge na Sicília grega por volta do ano de 465 antes de Cristo, depois que tiranos foram expulsos do poder (REBOUL, 2004, p. 2). Neste contexto, os cidadãos, que haviam sido despojados de seus bens pela tirania, começam disputas jurídicas para recuperá-los e, nestes conflitos, precisam de um meio para defender as suas causas. Foi então que pensadores da escola filosófica fundada por Empédocles, Corax e seu discípulo Tísias, publicaram uma obra intitulada “arte oratória” (*tekhné rhetoriké*), que dá

a primeira definição da retórica como “criadora de persuasão” e que era constituída por uma coletânea de exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça. Portanto, a retórica surge com a emergência da democracia, quando os homens precisam de uma ferramenta para orientar de maneira justa as suas ações sem recorrer à violência física ou a um poder arbitrário que tomasse as decisões sem consultar os envolvidos. E, além disso, a sua origem é judiciária e voltada para encontrar um acordo em contextos erísticos de disputa entre os homens.

A retórica surge, portanto, como uma *tekhné*, que objetivava criar a persuasão, e não estava subordinada de maneira alguma à filosofia. Os lugares em que a eloquência se faz necessária para persuadir (os tribunais, as assembleias, as comemorações, etc.) são lugares que não foram gerados pela filosofia e que ela não está em condições de suprimir. A filosofia é apenas um discurso possível e sua pretensão à verdade muitas vezes a torna incompatível com as esferas de poder. A retórica, por sua vez, é uma forma de discurso que, ao visar persuadir no contexto das Assembleias, nas quais se decide o futuro da cidade, e nos tribunais, nos quais se julgam disputas entre os homens, e é indissociável das questões relativas ao poder.

A retórica é, sem dúvida, tão antiga quanto a filosofia; diz-se que Empédocles a “inventou”. Por esta razão, ela é sua mais velha inimiga e sua mais antiga aliada. Sua mais velha inimiga: é sempre possível que a arte de “bem falar” libere-se do cuidado de “dizer a verdade”; a técnica fundada no conhecimento das causas que geram os efeitos da persuasão confere um poder formidável a quem a domine perfeitamente: o poder de dispor das palavras sem as coisas, e de dispor dos homens ao dispor das palavras. Talvez seja necessário compreender que a possibilidade dessa cisão acompanha toda a história do discurso humano. Antes de tornar-se fútil, a retórica fora perigosa.

RICOEUR, 2005, pp. 19-20

A retórica, enquanto uma técnica fundada no conhecimento das causas que geram os efeitos da persuasão, não está associada a uma finalidade específica. Ela pode ser usada tanto como uma ferramenta para ajudar os homens a chegar a acordos e consensos e, desta maneira, evitar o recurso à violência, quanto como um meio para manipular e dominar pela palavra. Aqui Ricoeur formula, através de duas técnicas argumentativas que pensam a relação de causa e efeito de maneiras diversas, o cerne da tensão entre a filosofia e a retórica: enquanto a primeira é regida pela sua finalidade (a pretensão à verdade), a retórica seria o estudo das “causas que geram efeitos de persuasão”. A filosofia é pensada segundo uma relação de causa e efeito no qual existe uma intencionalidade clara, portanto o efeito é visto de uma maneira singular e encarada com uma finalidade, e as causas percebidas como meios possíveis para atingir este fim. A filosofia pode seguir vários caminhos, mas ela está atrelada a uma

finalidade bem determinada: a busca da verdade. Já no caso da retórica, a relação de causa e efeito é entendida como um fato que pode acarretar diversas consequências, o importante seria dominar as técnicas que têm como consequência a persuasão, independente da finalidade com a qual ela é utilizada. No caso de abuso da retórica, ela seria uma técnica perigosa.

A *tekhné rhetoriké* dominaria o poder da palavra, que poderia ser usada de maneira legítima ou ilegítima. Mas em que consistiria o abuso da palavra de poder? Ricoeur nos aponta inicialmente da dissociação da arte de bem falar do cuidado de “dizer a verdade”, no entanto, o que seria dizer a verdade? Ricoeur nos oferece outra pista: ele fala no “poder de dispor das palavras sem as coisas, e de dispor dos homens ao dispor das palavras”. Dizer a verdade, no seu sentido mais básico, estaria associado à relação entre o discurso e uma realidade objetiva, mesmo que de difícil apreensão.

No caso da Grécia antiga, esta dissociação mencionada por Ricoeur foi encarnada pelo movimento dos sofistas. Uma corrente deste movimento fundou a erística (vem do termo *éris*, controvérsia), que, partindo do princípio que a todo argumento pode-se opor outro, que qualquer assunto pode ser sustentado ou refutado, ensina a arte de vencer uma discussão contraditória. E, de acordo com a erística, o importante seria vencer, recorrendo a qualquer recurso necessário para alcançar este fim. Reboul argumenta que a retórica, ao se articular com a sofística, pagou, e ainda paga, um preço muito alto, devido justamente ao fundamento perigoso que lhe foi legado pela segunda.

No entanto, o *fundamento* que [os sofistas] dão à retórica parece-nos *bem perigoso*. É de se perguntar se eles não a comprometeram para sempre, ao justificá-la como fizeram pela incerteza e pelo sucesso. Mas, afinal, por que esse laço, aparente inquebrantável, entre o sofista e o retor? Certamente porque o mundo do sofista é um mundo sem verdade, um mundo sem realidade objetiva capaz de criar o consenso de todos os espíritos, para dizer que dois e dois são quatro e que Tóquio existe... Privado de uma realidade objetiva, o *lógos*, o discurso humano fica sem referente e não tem outro critério senão o próprio sucesso: sua aptidão para convencer pela aparência de lógica e pelo encanto do estilo. A única ciência possível é, portanto, a do discurso, a retórica. Concretamente, o que muda? Muda que o discurso não pode mais pretender ser verdadeiro, nem mesmo verossímil, só poderá ser eficaz; em outras palavras, próprio para convencer, que no caso equivale a vencer, deixar o interlocutor sem réplica. A finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela não é devotada ao saber, mas sim ao poder.

REBOUL, 2005, pp. 09-10 (grifos meus)

Reboul, nesta citação, reafirma o caráter perigoso de uma retórica que tem compromisso apenas com o sucesso na tarefa de obter a adesão independente da pretensão de verdade. Novamente, a verdade é associada a “uma realidade objetiva”, que serviria de base para se alcançar qualquer tipo de acordo. Para Protágoras, um dos sofistas da antiguidade, o

homem seria a medida de todas as coisas, em outras palavras, as coisas são como aparecem a cada homem e não haveria um critério de verdade. Esta postura nos levaria a um relativismo completo, porque se uma coisa parece quente a um, fria a outro, grande a um, pequena a outro, será as duas coisas ao mesmo tempo. Não haveria mais a possibilidade de uma objetividade e nem mesmo de lógica, pois o princípio de contradição não valeria mais (REBOUL, 2005, p. 8). Essa impossibilidade de estabelecer os acordos mais básicos com relação à existência de uma realidade objetiva, independente das divergências com relação à sua interpretação, inviabiliza qualquer compromisso com a verdade. Privado do seu referente mais básico, o discurso humano não teria outro critério além da sua eficácia ao conseguir a persuasão do interlocutor, no caso da erística, em derrotar seu oponente na contenda argumentativa. A retórica, de acordo com os sofistas erísticos, seria devotada ao poder e não ao saber.

2.1.1.2 Platão: a condenação da retórica e a idealização da dialética

Eis por que Platão a condenava: para ele a retórica é para a justiça – virtude política por excelência – o que a sofística é para a legislação; e as duas são, para a alma, o que são, para o corpo, a cozinha em relação à medicina e a cosmética em relação à ginástica, isto é, artes da ilusão e do engano. Esta condenação da retórica como pertencendo ao mundo da mentira, do *pseudos*, não pode ser perdida de vista.

RICOEUR, 2005, pp. 19-20

A filosofia, enquanto um discurso com pretensão à verdade, jamais esteve em condições de suprimir os lugares onde a retórica faz-se necessária ou de absorvê-la. No entanto, Platão, um dos filósofos mais notórios da antiguidade, criticou duramente a retórica, especialmente aquela associada à figura dos sofistas. Para Platão, a retórica erística, que se vangloriava de poder fazer vencer qualquer causa, era algo amplamente condenável, uma arte da ilusão e o engano.

Platão, em um dos seus textos mais impactantes, faz com que Sócrates dialogue com um notório sofista chamado Górgias, que dá o nome ao texto platônico, e dois de seus discípulos. Górgias, ao ser perguntado por seu interlocutor o que seria a retórica, responde que esta seria o poder de persuadir pelo discurso. O debate começa quando Sócrates (Platão) pergunta se a retórica tem ciência daquilo que persuade – Górgias responde que ela não precisa disso por se constituir como um poder quase absoluto. A argumentação do sofista passa pela importância dos retores, que detêm uma grande cultura geral e dominam a oratória,

nas decisões políticas, em comparação com os especialistas que raramente participam da vida política. Sua argumentação até tem força, mas é sistematicamente destruída por Sócrates.

Sócrates começa fazendo com que Górgias admita que a retórica, assim definida, não necessita conhecer aquilo de que está falando, de onde ele conclui que, nos debates públicos, quem leva a melhor sobre o especialista, o sábio ou o competente é um ignorante que fala para outros ignorantes. Usando a sua estratégia de fazer perguntas para obter o assentimento de seus interlocutores, Sócrates faz as suas críticas mais contundentes, quando pergunta a um dos discípulos de Górgias, chamado Polos, se o poder da retórica seria da mesma natureza que o poder do tirano. Polos – imaginando que Sócrates irá dizer que, assim como o poder do tirano, o poder da retórica é perigoso, imoral, e etc. – aceita a comparação, mas seu interlocutor argumentará que fazer o que quer implica saber do que se trata, conhecer o objeto da vontade e seu valor. O retor e o tirano não conhecem nada disso:

Poder da retórica? Um poder sem freios como o do tirano, e sem controle. Mas é poder de verdade? Polos afirma que o tirano é o homem onipotente, pois pode fazer “tudo que lhe agrada”: despojar, exilar, matar, etc., sem as peias de lei alguma. Ora, Sócrates abstém-se de críticas morais, do tipo “não está certo”. Mostra simplesmente que “não é forte”, que esse poder que o retor e o tirano se atribuem não passa de impotência, porque não está fundado em verdade, porque não pode justificar o que está propondo ou se propondo. O tirano considera-se um monstro, mas um monstro feliz; na verdade é apenas fraco e infeliz, mais digno de lástima que suas vítimas. [...] E a retórica, com todo o seu prestígio, sofre da mesma impotência; não passa de técnica cega e rotineira que, longe de proporcionar aos homens aquilo de que eles de fato precisam para serem felizes, apenas lhes lisonjeia a vaidade e agrada-os sem ajuda-los, prejudicando-os mesmos. A onipotência não passa de impotência.

REBOUL, 2005, p. 17

Platão, com essa crítica devastadora, reduz a retórica ao nada, ou, pior do que ao nada, ao sinônimo de ignorância e impotência. E sua concepção de filosofia vai se contrapor justamente à sua perspectiva negativa da retórica sofística entendida como a arte do engano e da mentira. A filosofia de Platão só reconhecerá uma verdade única e abstrata, sem espaço para opiniões contraditórias e contingentes:

Platão desenvolveria a filosofia como discurso apodítico em reação contra a retórica, colocando ao centro o conceito de verdade cuja a norma se distinguirá – antes de qualquer característica – pelo exclusivo de toda a contrariedade possível. A metafísica será a resposta à retórica, uma resposta que, evidentemente, ignora toda a interrogação enquanto tal, não subordinada à verdade proposicional e necessária e, por conseguinte, sem debate. Qual será então o papel da retórica em tudo isso? Uma mera manipulação da proposição, uma ilusão de verdade, uma ignorância disfarçada? O verdadeiro discurso, o *lógos*, não conhece a opinião, a contingência, a possibilidade de verdade contrária, que por definição seria um erro. A verdade é sem partilha ou deixa de ser verdade. A ambiguidade, o sentido plural, a abertura à

multiplicidade das opiniões, não passam pois de palavras-chave do incompetente que se esforça por falar de tudo para dar a impressão que se sabe do que fala. A dialética, segundo Platão, é mesmo um jogo de questões e respostas, mas é sobretudo a expressão dessa verdade única e unívoca que deve emergir da discussão, porque é sempre pressuposta por ela. Este aparecimento do saber assenta, para além da discussão, numa realidade estável, feita de verdades pré-estabelecidas, as ideias, às quais a dialética se subordina e que ela apenas revela. A verdadeira retórica é a filosofia assim definida.

MEYER, 1998, p. 18

Apodíticas seriam as proposições consideradas verdadeiras por serem resultado de uma demonstração incontestável ou de uma evidência, e estas excluiriam toda a contrariedade possível. Platão desenvolveria a filosofia como um discurso apodítico em reação contra a retórica, que ele identificava com a sofística, e sua ferramenta principal seria a dialética, que, apesar de ser um jogo de perguntas e respostas, teria como objetivo chegar a uma verdade única e unívoca. Veremos que a dialética, que é a ciência soberana e sinótica em Platão, sofrerá uma enorme perda de prestígio ao passar para as mãos de Aristóteles.

Platão ainda tenta, no *Fedro*, reabilitar a retórica, mas esta não passa de uma expressão da sua concepção de filosofia e de verdade unívoca:

Notemos que, em *Fedro*, ele parece reabilitar a retórica. Mas trata-se de uma retórica a serviço da dialética, método da verdadeira filosofia, que capacita a falar e pensar (266 *b*). Uma retórica do verdadeiro, que não procura o beneplácito das multidões, mas dos deuses (273 *e*). Mas essa retórica, que não passa de uma expressão da filosofia, perde toda a autonomia, e mesmo toda a existência própria.

REBOUL, 2005, p. 19

2.1.2 As diferentes leituras da *Retórica* de Aristóteles

A retórica, no momento em que Aristóteles produz a sua grande obra para codificá-la, havia sido devastada por Platão, reduzida a uma técnica da mentira e da falsidade ou anulada e submetida a uma concepção de filosofia apodítica. Será de Aristóteles, na sua obra intitulada *Retórica*, o esforço para resgatá-la e criar um novo equilíbrio entre ela e a filosofia. A *Retórica* continua sendo uma obra de referência para todos aqueles que discutem o discurso persuasivo. No entanto diferentes leituras e interpretações são realizadas por diferentes autores de acordo com o contexto intertextual no qual produzem os seus textos e o objetivo destes. Estas leituras convergem na sua interpretação geral do texto aristotélico, mas colocam a ênfase de suas leituras em elementos diferentes.

Meu objetivo, nesta seção, será analisar a concepção aristotélica da retórica, seguindo também a sua obra, mas apoiando-me, em grande parte, nas leituras realizadas por grandes

pensadores que se apropriaram desta de acordo com as suas propostas individuais. Para alcançar este fim, cada subseção será dedicada a um autor, que me servirá de referência, e este ajudará a elucidar um elemento importante da concepção aristotélica da retórica: Paul Ricoeur e a composição da retórica; Chaïm Perelman e a relação entre a retórica e a dialética; e Carlo Ginzburg e a retórica como técnica da prova.

As interpretações destes autores não serão meramente apresentadas, mas, seguindo a proposta geral desta tese, analisaremos as suas argumentações, realizando uma leitura retórica dos seus textos. Neste tipo de leitura faz-se mister atentar para a intertextualidade e para o fato de que todo discurso persuasivo também tem um aspecto dissuasivo, ou seja, opõe-se a alguma outra interpretação e leitura. Os textos dos autores aqui discutidos não constituem uma exceção a esta regra e cada um deles recupera a *Retórica* de Aristóteles para combater outra concepção de retórica ou de razão bem específica. Entender contra que concepção de retórica e/ou razão estes autores estão se posicionando ajudará a entender melhor a própria obra de Aristóteles e as suas leituras dela.

2.1.2.1 Paul Ricoeur: a composição da retórica

Paul Ricoeur, na obra *A metáfora viva*, percebe a necessidade de discutir a retórica, já que é por meio desta disciplina que o problema da metáfora chegou até nós. No entanto, o autor identifica um problema: esta retórica é uma disciplina que morreu em meados do século XIX e, neste contexto, já era uma disciplina amputada, se considerarmos o seu escopo original de acordo com suas formulações na antiguidade. Esta retórica morta e amputada limitava-se a uma taxionomia das figuras de linguagem e não tinha nenhuma pretensão filosófica. Ricoeur opta, desta forma, por recuperar Aristóteles, que foi aquele que pensou filosoficamente a retórica. Toda a discussão teórica de Ricoeur sobre a concepção aristotélica da retórica deve ser entendida na contraposição com uma retórica limitada à teoria das figuras e preocupada apenas com a dimensão estética da linguagem: “o simples exame do índice da Retórica de Aristóteles atesta que não é somente de uma disciplina falecida que recebemos a teoria das figuras, mas de uma disciplina amputada” (RICOEUR, 2005, p. 17).

Ao se tratar da “retórica”, um tema a que muitos recorrem é o “declínio da retórica”. Aqui os autores buscam entender os motivos do declínio da retórica no século XIX, e, um dos principais argumentos para atingir esta finalidade, era identificar que a concepção de retórica característica deste período era uma restrição, ou amputação, desta disciplina a apenas parte do seu escopo original proposto por Aristóteles. Perelman, nas suas obras, refere-se a esta

concepção de retórica, predominante nos séculos XVIII e XIX, como a retórica *clássica*, em oposição à retórica *antiga* (pensada como a técnica do discurso persuasivo em obras de autores da Antiguidade, como Aristóteles, Cícero e Quintiliano) e, conseqüentemente, à *nova retórica* (proposta de Perelman que retoma a retórica aristotélica). A retórica *clássica* foi “reduzida a uma retórica das figuras, consagrando-se à classificação das diversas maneiras com que se podia ornamentar o estilo” (PERELMAN, 1999, p. 16). Ricoeur está de acordo com esta interpretação, e afirma que a retórica, característica do século XVIII e XIX, se limitaria a uma “moderna teoria das figuras de discurso” ou, em termos mais contundentes, “uma simples taxonomia de figuras” (2005, p. 50).

A pergunta que pode ser feita é a seguinte: o que da retórica proposta por Aristóteles se perdeu para que esta disciplina se tornasse apenas a “arte de ornamentar a nossa linguagem”? Perelman e Ricoeur concordam ao apontar o texto de Gérard Genette (1970), intitulado *La rhétorique restreinte* (a retórica restrita), como o primeiro a fazer este diagnóstico. Vale a pena recuperar a sua argumentação:

O ano de 1969-70 viu aparecer quase simultaneamente três textos de amplitude desigual, mas cujos títulos convergem de maneira bem sintomática: trata-se da *Rhétorique générale* do grupo Liège, cujo título inicial era *Rhétorique généralisée*; do artigo de Michel Deguy “Pour une théorie de la figure généralisée”; e do de Jacques Sojcher, “La métaphore généralisée”: retórica-figura-metáfora: sob a capa denegativa, ou compensatória, duma generalização pseudo-einsteiniana, eis traçado nas suas principais etapas o percurso (aproximativamente) histórico de uma disciplina que, no decurso dos séculos, não deixou de encolher, como a pele de chagré, o campo da sua competência, ou pelo menos da sua ação. A *Retórica* de Aristóteles não se pretendia “geral” (e ainda menos generalizada): ela era-o, e de tal modo o era na amplitude da sua intenção, que uma teoria das figuras ainda aí não merecia qualquer menção particular; algumas páginas sobre a comparação e a metáfora, num livro (em três) consagrado ao estilo e à composição, território exíguo, cantão afastado, perdido na imensidão de um Império. Hoje, intitulamos retórica geral o que de fato é um tratado de figuras. E se temos tanto para generalizar, é evidentemente por termos restringido demasiado: de Corax aos nossos dias, a história da retórica é a de uma *restrição generalizada*.

GENETTE, 1970, pp. 158-159 **apud** PERELMAN, 1999, p. 17

Genette identifica o surgimento de três obras que se referem à retórica-figura-metáfora e carregam no título a qualificação de geral ou generalizada. O autor vai argumentar que, ao contrário do indicado nos títulos, estas propostas não têm nada de gerais ou generalizadas, são uma restrição (essa sim generalizada) do campo da competência da retórica se comparada com o escopo da Retórica de Aristóteles. Aqui o autor utiliza dois argumentos: o primeiro propõe uma comparação entre o campo de competência da retórica e a pele de chagré, já que ambos diminuem com o passar do tempo; o segundo pode ser caracterizado como uma analogia na qual há uma similitude de relações entre um cantão exíguo perdido na imensidão

de um vasto império e o reduzido espaço dedicado à metáfora e à comparação em um dos três livros que compõem a retórica de Aristóteles. Aqui aparece pela primeira vez a imagem de um Império Retórico, que será retomada por Ricoeur e desenvolvida por Perelman.

Ricoeur vai mais longe – o filósofo afirma que a retórica é uma disciplina morta (falecida em meados do século XIX, quando deixa de figurar nos *cursus studiorum* dos colégios) e amputada. Esta amputação novamente se refere à *Retórica* de Aristóteles:

A retórica de Aristóteles abrange três campos: uma teoria da argumentação, que constitui seu eixo principal e fornece ao mesmo tempo o nó de sua articulação com a lógica demonstrativa e com a filosofia (essa teoria da argumentação abrange por si só dois terços do tratado), uma teoria da elocução e uma teoria da composição do discurso. O que os últimos tratados de retórica nos oferecem é uma “retórica restrita”, restrita, antes de tudo, à teoria da elocução, mas também à teoria do tropos. A história da retórica é a história da pele de chagré. Uma das causas da morte da retórica está aí: ao reduzir-se a uma das suas partes, a retórica perdeu ao mesmo tempo o *nexus* que a vinculava à filosofia por meio da dialética; perdida essa ligação, tornou-se a retórica errática e fútil. A retórica morreu quando o gosto de classificar as figuras excedeu inteiramente o sentido filosófico que animava o vasto império retórico, que mantinha unidas suas partes e vinculava o todo ao *Organon* e à filosofia primeira.

RICOEUR, 2005, p. 17-18

O argumento de Ricoeur pode ser dividido em dois: uma das causas da morte da retórica é que (a) esta se restringiu a apenas uma pequena parte da *Retórica* de Aristóteles (a teoria da elocução e da composição, que ocupam um dos três livros) e (b) deixou de lado justamente a parte mais significativa por estabelecer sua relação com filosofia por meio da dialética (a teoria da argumentação, que “abrange por si só dois terços do tratado”). Por enquanto nos ateremos ao primeiro dos argumentos, que nos remete à composição da retórica.

Segundo Ricoeur, a *Retórica* de Aristóteles abrangeria três campos: a teoria da argumentação, a teoria da elocução e a teoria da composição do discurso. A primeira destas três seria a parte do tratado mais significativa, tanto em termos de quantidade (ocupava dois terços da obra) quanto em qualidade (seria seu eixo principal e o *nexus* com a filosofia). Dois elementos chamam a atenção nesta afirmativa de Ricoeur: primeiro, ele chama esta primeira parte de teoria da argumentação e, segundo, ele exclui uma quarta parte que aparece em outros trabalhos sobre a retórica. Eis a descrição de Reboul das quatro partes da retórica, acompanhada dos termos gregos correspondentes:

A primeira é a invenção (*heurésis*, em grego), a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso. A segunda é a disposição (*taxis*), ou seja, a ordenação desses argumentos, donde resultará a organização interna do discurso, seu plano. A terceira é a elocução (*lexis*), que não diz respeito à palavra oral, mas à redação escrita do

discurso, ao estilo. É aí que entram as famosas figuras de estilo, às quais alguns, nos anos 60, reduziram a retórica! A quarta é a ação (*hypocrisis*), ou seja, a proferição efetiva do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos. Na época romana, à ação será acrescentada a memória.

REBOUL, 2004, pp. 43-44

A diferença na tradução do grego *heurésis* (teoria da argumentação ou invenção) parece pouco significativa, se levado em consideração que o próprio Reboul descreve a invenção como a busca de argumentos. E a exclusão da quarta parte (ação) por alguns autores, inclusive Ricoeur, pode ser explicada por esta se referir à execução e não ao próprio discurso pensado de maneira abstrata. O importante é que a retórica restrita exclui justamente a teoria da argumentação do seu campo de competência e assim teve cortada a sua ligação como a filosofia.

Com Aristóteles atingimos um tempo forte da retórica; ela constitui uma esfera distinta da filosofia, na medida em que a ordem do “persuasivo” como tal permanece o objeto de uma *téckne* específica; mas está solidamente unida à lógica, graças à correlação entre o conceito de persuasão e o de verossimilhança. Uma retórica filosófica – isto é, fundada e vigiada pela própria filosofia – é assim constituída.

RICOEUR, 2005, p. 50

A retórica, segundo Ricoeur, seria tão ou mais antiga que a filosofia e teria o potencial de se relacionar com ela das mais diferentes formas. A primeira poderia ser inimiga da segunda, quando, por exemplo, a retórica tinha a pretensão de apreender por meio de uma técnica especial a perigosa potência do “uso selvagem da palavra” (p.19), tendo como único fim a persuasão, independente da verdade ou falsidade do que estava sendo dito. Este foi o caso quando a retórica foi pensada como erística na mão dos sofistas. A retórica de Aristóteles, por sua vez, apresenta-nos somente um dos equilíbrios possíveis, em meio a tensões extremas entre estas duas disciplinas – aqui a retórica já seria “uma disciplina domesticada, solidamente suturada à filosofia por uma teoria da argumentação” (p. 19). A teoria da argumentação seria o vínculo da retórica com a filosofia por meio da dialética, mas para compreender melhor a este vínculo precisamos entender a relação entre a dialética e a retórica, e entre esta e a noção de prova.

2.1.2.2 Chaim Perelman: a relação entre a retórica e a dialética

A publicação de um tratado consagrado à argumentação e sua vinculação a uma velha tradição, a da retórica e da dialética gregas, constituem uma ruptura com

uma concepção da razão e do raciocínio, oriundas de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos.

PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 1

Estas são as palavras que abrem o *Tratado da Argumentação* e, de início, já indicam que a retórica aristotélica será retomada para combater a concepção de razão e raciocínio oriundas da obra filosófica de Descartes. A concepção cartesiana de razão, que vinha dominando a filosofia ocidental por três séculos, tornou a evidência a marca da razão e da verdade, e tudo quanto era apenas verossímil quase sinal de falsidade. Dentro desta proposta, não haveria a possibilidade de argumentação contraditória, como fica claro nesta citação de Descartes feita por Perelman:

Todas as vezes que dois homens formulam sobre a mesma coisa um juízo contrário, é certo que um dos dois se engana. Há mais, nenhum deles possui a verdade; pois se um tivesse dela a visão clara e nítida poderia expô-la a seu adversário, de tal modo que ela se acabaria por forçar sua convicção.

DESCARTES, 1826, pp. 205-206 **Apud** PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 2

Tornar a evidência a única marca da razão tem como consequência que os raciocínios alheios ao campo puramente formal escapem a ela. Perelman argumenta que esta é uma limitação indevida e injustificada do campo onde intervém a nossa faculdade de raciocinar e de provar, pois a concepção cartesiana da razão nos obriga a fazer intervir elementos irracionais cada vez que o objeto do conhecimento não é evidente.

Reboul articula o declínio da retórica no século XIX, discutida por Ricoeur, com a hegemonia da concepção cartesiana de razão e racionalidade durante séculos, problematizada por Perelman e Tyteca⁹. Reboul discorda de Ricoeur quando ele fala em uma “morte” da retórica e indica que seria mais apropriado falar numa saída de cena, pois, se a retórica perdeu o nome, seus elementos constitutivos continuaram sendo discutidos em outras instâncias (ensino literário, discursos políticos e jurídicos, comunicação de massa, etc.) e ela ressurgiu nos anos 60 (REBOUL, 2004, p. 82). Esta saída de cena estaria articulada à emergência do pensamento cartesiano:

⁹ Uma discordância entre Perelman e Reboul diz respeito às causas da dissociação da teoria da argumentação da retórica. Perelman atribui a causa desta separação a Pedro Ramo, que dissociou a dialética da retórica e atribuiu a esta primeira todo o aspecto argumentativo e restringiu a segunda apenas ao uso eloquente e ornamentado da linguagem (PERELMAN, 1999, pp. 22-23). No entanto, Reboul discorda de Perelman, argumentando que nada prova que a atitude de Ramus tenha sido duradoura, inclusive existem indícios que refutam esta interpretação, como a existência de obras sobre retórica que aparecem até o século XIX, sobretudo na Inglaterra, e continuam incluindo tanto a invenção (teoria da argumentação) e a disposição quanto a elocução (REBOUL, 2004, p. 79).

no século XVII ocorre uma fratura grave com Descartes, que vai destruir um dos pilares da retórica, a dialética, em outras palavras a própria possibilidade de argumentação contraditória e probabilística [...] ele repudia a dialética, por nunca oferecer mais do que opiniões verossímeis e sujeitas à discussão, ao passo que a verdade só pode ser evidente, portanto a única capaz de criar acordo em todos os espíritos. Com a dúvida metódica, Descartes tomará a atitude de considerar não como verdadeiro, mas como falso, tudo o que só é verossímil, e a sua filosofia se apresentará como um encadeamento de evidências, análogo a uma demonstração matemática. Enfim, contra o debate de várias pessoas, que é a dialética, ele afirma que só se pode encontrar a verdade sozinho, por um retorno a si mesmo. A retórica deixa portanto de ser arte e perde seu instrumento dialético. Basta encontrar a verdade por sua razão, “E as palavras para expressá-las chegam facilmente” (Boileau).

REBOUL, 2004, pp. 79-80

A hegemonia da concepção cartesiana de razão, que inviabiliza qualquer possibilidade de argumentação contraditória, dentro pensamento ocidental, teria sido, segundo Reboul, o principal motivo da saída de cena da retórica. É impressionante perceber alguns pontos de aproximação entre a crítica platônica e a crítica cartesiana da retórica. Descartes afirma que se duas pessoas emitem opiniões diferentes sobre um tema, certamente uma delas está errada e provavelmente as duas estão, pois se uma delas enunciasse de maneira clara a verdade, seu interlocutor não teria como negá-la. Platão concebe uma retórica capaz de convencer os deuses, portanto detentora de uma verdade absoluta e inquestionável. Ambos propuseram uma filosofia que lidava com verdades abstratas e absolutas e, conseqüentemente, identificaram a retórica e a argumentação contraditória ao erro, à falsidade e à ilusão enganadora. Não é surpresa, portanto, que a *Retórica* de Aristóteles seja convocada para abrir espaço na filosofia para o razoável, o verossímil, o provável e a opinião fundamentada.

Aristóteles, novamente, aparece como uma alternativa filosófica, pois ao lado das provas analíticas (evidências coercivas), características da demonstração formal, o grande pensador da antiguidade fala nas provas dialéticas, que se referem ao verossímil e são empregadas na deliberação e a argumentação. Esta seria uma proposta que abriria a possibilidade da razão humana encontrar caminhos para a ação através do diálogo onde não haveria a possibilidade de certezas coercivas. É importantíssimo destacar que tanto a retórica quanto a dialética são resinificadas na obra de Aristóteles, que propõe novos sentidos para os termos utilizados anteriormente por Platão:

ἡ ῥητορικὴ ἐστὶν ἀντίστροφος τῆ διαλεκτικῆ.
A retórica é o *antístrofos* da dialética.
Aristóteles, *Retórica*, 1354a

Como vimos, a retórica está articulada de alguma forma à dialética e, através dela, à filosofia, mas qual seria esta relação? Aristóteles começa o livro I da *Retórica* com a frase citada acima, que afirma ser a retórica o *antístrofos* da dialética – o problema é que não se conhece bem o sentido deste termo. Apenas para exemplificar este problema, na obra de Perelman o termo aparece traduzido como “reverso” (1999, p. 24), já em Ricoeur, como “réplica” (2005, p. 51)! Reboul indica que tradutores utilizam ora “análogo”, ora “contrapartida”, mas, no entanto, a própria explicação de Aristóteles sobre esta relação é problemática:

E – o que não simplifica as coisas – a explicação do próprio Aristóteles é um tanto confusa. Neste primeiro capítulo, ele escreve que a retórica é o “rebento” da dialética, isto é, sua aplicação, mais ou menos como a medicina é a aplicação da biologia. Mas depois ele a classifica como uma parte da dialética. Diz também que ela lhe é “semelhante” (*omoion*), portanto que a relação das duas seria de analogia. Antístrofos: é maçante um livro começar com um termo tão obscuro!

REBOUL, 2004, p. 34

Ricoeur destaca a perda de prestígio da dialética ao passar das mãos de Platão às de Aristóteles, sendo que o primeiro a considerava a ciência soberana e sinótica e, com o segundo, ela não é mais do que a teoria da argumentação (RICOEUR, 2005, p. 51 n. 42). Reboul nos lembra de que Aristóteles argumenta quase sempre contra Platão, e a primeira frase do livro I da *Retórica* deve ser entendida como uma provocação: enquanto Platão desprezava a retórica e exaltava a filosofia, Aristóteles reabilita a retórica e “faz a dialética descer do céu para a terra” (REBOUL, 2004, p. 34). Para Reboul, portanto, *antístrofos* significa “estar no mesmo plano” – o que ainda não esclarece muito qual é a relação entre elas.

A dialética, como concebida por Aristóteles, seria a arte de raciocinar a partir de εὐλογος, termo que costuma ser entendido como “opiniões geralmente aceitas”, seja por todos, pela maioria ou pelos mais notáveis e ilustres. Em muitos casos, o que é geralmente aceito coincide com o verossímil, mas não se deve confundir esta verossimilhança com uma probabilidade matemática calculável. Perelman defende que o termo εὐλογος tem um aspecto qualitativo, que o aproxima mais do termo “razoável” do que “provável” (Perelman, 1999, p. 22). Porém, se tanto a dialética quanto a retórica operam no campo das opiniões razoáveis, geralmente aceitas, então qual seria a diferença entre elas? Perelman aponta uma diferença essencial ao justificar porque optou pela retórica, e não pela dialética, ao escrever o seu *Tratado da Argumentação*:

O raciocínio dialético é considerado paralelo ao raciocínio analítico, mas trata do verossímil em vez de tratar de proposições necessárias. A própria ideia de que a dialética concerne a opiniões, ou seja, a teses às quais se adere com uma intensidade variável, não foi aproveitada. Dir-se-ia que o estatuto do opinável é impessoal e que as opiniões não são relativas aos espíritos que a elas aderem. Em contrapartida, essa ideia de adesão e de espíritos aos quais se dirige um discurso é essencial em todas as teorias antigas da retórica. Nossa aproximação desta última visa enfatizar o fato de que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve.

PERELMAN, 1996, pp. 5-6

A dialética não teria aproveitado a ideia de que as opiniões seriam teses às quais se adere com intensidade variável e seu estatuto seria pessoal e, portanto, relativas aos espíritos que a elas aderem. Justamente este aspecto foi caro a todas as teorias antigas da retórica: é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. Ricoeur vai ao encontro de Perelman neste ponto, ao afirmar que, diferente da dialética, a retórica não pode ser esgotada em uma disciplina puramente argumentativa, porque se aplica a situações concretas, volta-se para juízos sobre as coisas singulares e não pode desconsiderar as especificidades dos auditórios para qual está voltada. O argumento retórico deveria dar conta ao mesmo tempo do grau de verossimilhança relativo à temática discutida e o valor persuasivo relativo a aquele auditório específico (RICOEUR, 2005, p. 53).

2.1.2.3 Carlo Ginzburg: a retórica como técnica da prova

Assim como a crítica platônica à retórica assemelhou-se à crítica cartesiana, podemos traçar um novo paralelo, com relação a alguns elementos, entre uma concepção contemporânea da retórica “auto-referencial” e a retórica erística dos sofistas. Como vimos acima, esta última possibilitava uma cisão entre a retórica, a arte de bem falar, e a filosofia, preocupação de dizer a verdade, o que gera um poder formidável e perigoso: de dispor das palavras sem as coisas. Ricoeur, ao definir desta forma o perigo característico da sofística, toca uma discussão central à linguagem como um todo: a questão da referencialidade, que, dito de forma bem geral, diz respeito à relação entre o real (as coisas) e o discurso (palavras). Carlo Ginzburg vai retomar a concepção aristotélica de retórica para fazer uma dura crítica à concepção do que ele classifica de retórica auto-referencial, associada a um relativismo cético que postula que não há relação entre o discurso e a realidade extratextual:

A redução da historiografia à retórica é, há três décadas, o cavalo de batalha de uma extensa polêmica antipositivista com implicações mais ou menos abertamente céticas. Embora remontando, em substância, a Nietzsche, esta tese circula sob os nomes de Roland Barthes e Hayden White. Ainda que não totalmente coincidentes, os seus respectivos pontos de vista são associados pelos seguintes

pressupostos, formulados de maneira ora mais ora menos explícita: a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade; de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere e textos historiográfico e textos de ficção são auto-referenciais tendo em vista que são unidos por uma dimensão retórica. Essas afirmações giram em torno da retórica, dos seus objetivos e limites. Mas de que retórica trata? Certamente não daquela analisada no mais antigo tratado de retórica que chegou até nós, isto é: a *Retórica* de Aristóteles.

GINZBURG, 2002, pp. 47-48

Nesta passagem, Ginzburg fala da redução da historiografia a uma determinada concepção de retórica auto-referencial e identifica os pressupostos desta postura teórica. Estes pressupostos são: (a) a retórica se propõe unicamente a convencer, seu fim é a eficácia, não a verdade; (b) o discurso construiria um mundo textual autônomo que não teria relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere. A semelhança com a retórica perigosa descrita por Ricoeur é bastante óbvia. E aqui, novamente, a esta concepção é oposta à *Retórica* de Aristóteles, que estabeleceria uma conexão com a filosofia através da noção de prova.

Abaixo reproduzo uma passagem que me parece bastante significativa – nela Ginzburg refere-se às fontes utilizadas pelo historiador para a construção do conhecimento histórico, mas podemos generalizá-la para a questão mais ampla do conhecimento com um compromisso com a verdade:

No século XIX, o entusiasmo pelos progressos científicos e tecnológicos se traduzira numa imagem do conhecimento (inclusive o historiográfico) baseado no espelhamento passivo da realidade. No século XX, pelo contrário, um entusiasmo análogo sublinhou os elementos ativos, construtivos do conhecimento. [...] Mas a polêmica que estou desenvolvendo contra o relativismo cético não deve dar lugar ao equivoco. A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção, como procuro mostrar nas páginas que se seguem, não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmedidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível.

GINZBURG, 2002, pp. 44-45

A linguagem (as fontes aí se enquadram) não possui uma relação direta de simples correspondência com o referente (espelhamento passivo da realidade), mas, ao mesmo tempo, não podemos negar que esta relação existe. Ginzburg argumenta que o elemento construtivo não é incompatível com o aspecto referencial da linguagem e propõe que a noção de prova

seja um caminho possível para negociar esta pretensa incompatibilidade. A noção de prova é central na retórica de Aristóteles e, neste sentido, Ginzburg vai ao encontro de Ricoeur, que afirma ser o traço de gênio de Aristóteles justamente ter articulado a retórica à dialética, transformando-a em uma técnica da prova (RICOEUR, 2005, p. 51). Assim, a busca da verdade através do conhecimento não poderia ser alcançada ignorando o aspecto referencial da linguagem.

Todos estes traços distintivos [entre a retórica e a dialética] refletem-se na definição aristotélica da retórica: “Faculdade de descobrir especulativamente o que, em cada caso, pode ser próprio para persuadir” (1355 b 25-26 e 1356 a 19-20). É uma disciplina teorética, mas de tema indeterminado, medida pelo critério (neutro) do *pithanon*, isso é, do “*persuasivo enquanto tal*”. Este adjetivo substantivo continua fiel à intenção primitiva da retórica que é a de persuadir, mas exprime o deslocamento para uma técnica da prova; em relação a isso, o parentesco (que a semântica francesa não pode manter) entre *pithanon* e *písteis* é muito instrutivo: em grego, a expressão “provas” (*písteis*, no plural) marca a prioridade do argumento objetivo sobre o alcance intersubjetivo da tarefa de persuadir. E, contudo, a noção inicial de persuasão não é abolida, é simplesmente retificada: particularmente a orientação do argumento para o ouvinte, testemunha de que qualquer discurso é dirigido a alguém, e a aderência da argumentação aos conteúdos da *tópica*, que o “*persuasivo enquanto tal*” se resolva em uma lógica do provável. A retórica continuará a ser, portanto, quando muito “a antístrofe” de dialética, mas não se dissolverá por aí.

RICOEUR, 2005, pp. 54-55

A noção de prova é fundamental dentro da retórica de Aristóteles ou qualquer outra retórica filosófica. O gênero de prova que convém à retórica não é o necessário, mas o verossímil, porque as coisas humanas não são suscetíveis a qualquer sorte de necessidade como os raciocínios analíticos característicos da lógica formal. As provas retóricas são uma maneira de “domesticar” o poder “selvagem” da persuasão – não de aboli-la, mas de retificá-la – e de marcar a prioridade do argumento objetivo. Justamente sobre este vínculo entre a persuasão e o gênero de prova verossímil está constituído o edifício de uma retórica filosófica. A própria terminologia utilizada por Aristóteles – *pithanon* (persuasivo enquanto tal) e *písteis* (provas) – é um indício desta articulação entre a persuasão e a prova. Ginzburg tem como uma das teses principais de seu livro “Relações de força: história, retórica, prova” que a prova constituiria o núcleo racional da *Retórica* de Aristóteles (GINZBURG, 2002).

A identificação da prova como núcleo racional da retórica, defendida por Aristóteles, se contrapõe, decididamente, à versão auto-referencial da retórica hoje difundida, baseada na incompatibilidade entre retórica e prova. Como foi possível remover, tão radicalmente, a tese central de um dos textos fundamentais da nossa tradição intelectual? [n. 26 – A exceção mais notável é constituída por C. Perelman e I. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l’argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, 1958, os quais falavam explicitamente de retorno a Aristóteles.] Como foi possível dar por

certo a ideia, profundamente ingênua, de que a noção de prova é uma ilusão positivistas?

GINZBURG, 2002, pp. 74

Ginzburg, nesta citação, revela porque motivo recupera a *Retórica* de Aristóteles: porque ela permite não só compatibilizar a noção de retórica com a de prova, mas, mais do que isso, transforma a segunda no núcleo racional da primeira. Esta obra, que é classificada como “um dos textos fundamentais da nossa tradição intelectual”, é retomada para combater uma concepção de retórica auto-referencial com consequências céticas e morais inaceitáveis para o autor. É interessante notar que Ginzburg reconhece que uma exceção notável ao esquecimento desta tradição aristotélica é justamente o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca. No *Tratado*, estes dois autores defendem explicitamente um estudo dos meios de prova para obter a adesão, que foi prejudicado pela concepção cartesiana de razão:

Com efeito, conquanto não passe pela cabeça de ninguém negar que o poder de deliberar e argumentar seja um sinal distintivo do ser racional, faz três séculos que o estudo dos meios de prova utilizados para obter a adesão foi completamente descurado pelos lógicos e teóricos do conhecimento. Este fato deveu-se ao que há de não-coercivo nos argumentos que vêm ao apoio de uma tese. A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.

PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 1

Estes meios de prova utilizados para obter a adesão haviam sido estudados por Aristóteles, que fala em dois tipos de prova: as *atekhnai* – traduzido como extra-retóricas, extrínsecas ou não técnicas – e *entekhnai* – intra-retóricas, intrínsecas ou técnicas. As provas não técnicas são aquelas das quais o orador obterá as informações para produzir a sua argumentação: testemunhas, confissões, documentos escritos, leis, contratos, etc. As provas técnicas são os argumentos criados pelo orador e Aristóteles cita duas: o exemplo (*paradeigma*) e o entimema, que correspondem, em âmbito retórico, à indução e ao silogismo em âmbito dialético. Os entimemas derivariam de quatro pontos: o verossímil (*eikos*), o exemplo (*paradeigma*), a prova necessária (*tekmerion*) e signo (*semeion*) (REBOUL, 2004, pp. 49-50; GINZBURG, 2002, pp. 47-53).

O entimema, que segundo Aristóteles é a principal forma de prova técnica, pode ser definido como um silogismo rigoroso, mas que se baseia apenas em premissas prováveis (endoxa), que podem ficar implícitas (REBOUL, 2004, p. 247). Aristóteles o define como “um silogismo incompleto que procede de verossimilhanças e de signos” (Primeiros analíticos, II, 27 apud GINZBURG, 2002, p. 50). Ginzburg faz uma longa reflexão sobre a

importância teórica do entimema e sobre a possibilidade de transformá-lo numa ferramenta de pesquisa de grande potencial heurístico. Sua reflexão parte do seguinte exemplo de entimema apresentado na *Retórica*:

Para dizer que Dorieu ganhou uma coroa de louros como prêmio, na competição, é suficiente dizer que venceu os jogos olímpicos, o fato de que, tendo-os vencido, recebeu uma coroa, não é preciso acrescentar. Todos já o sabem.

ARISTÓTELES, *Retórica* 1357a **apud** GINZBURG, 2002, pp. 50

Entre gregos, afirmar que Dorieu ganhou, como prêmio nas olimpíadas, a coroa de louros não seria necessário, pois todos eles saberiam qual seria o prêmio para o vencedor desta competição. Então qual seria o valor do entimema? A formulação completa do entimema diria: “todos os vencedores de jogos olímpicos são ganhadores de coroas de louro; Dorieu é um vencedor dos jogos olímpicos; portanto Dorieu é um ganhador de uma coroa de louros”. Do ponto de vista lógico, este raciocínio seria inútil, mas o mesmo não se dá no campo da retórica. Ele ajudaria a revelar algo que esta comunidade concreta compartilharia de uma maneira tão óbvia que não haveria necessidade de se colar em palavras. A importância desta informação para os não gregos fica evidente quando, numa narrativa de Heródoto, Xerxes fica temeroso ao saber que os gregos competiam nos jogos olímpicos por um prêmio como uma coroa de louros: “Ai de nós, Mardônio, tu nos trouxe para combater contra homens que não competem por dinheiro, mas pela honra!”. Deste entimema, Ginzburg conclui:

Os prêmios dos jogos olímpicos era só uma das inúmeras regras escritas com tinta invisível no tecido da vida cotidiana da sociedade grega. Regras desse gênero existem em qualquer outra sociedade. Num certo sentido, constituem a premissa para que a sociedade funcione. Até algumas décadas atrás, os historiadores não se interessavam por essas regras, talvez porque as considerassem previsíveis (o que acontece ainda hoje). Burnyeat observa, com justiça, que as premissas tácitas não são um elemento necessário do entimema. Aristóteles se limita a dizer: “Se uma delas é conhecida, não é nem mesmo necessário enunciá-la; o próprio ouvinte a supre mentalmente” (1357a; grifo meu). Essas premissas fazem parte do conhecimento tácito, compartilhado pelo orador e seu público.

GINZBURG, 2002, pp. 53

A comunicação mais elementar pressupõe um saber compartilhado, óbvio e, portanto, não declarado. Os discursos analisados pela retórica se referem a uma comunidade específica, não a todos os homens como animais racionais. A observação de Aristóteles sobre a obviedade cotidiana oculta é transformada, posteriormente pela crítica histórica, num instrumento de pesquisa: o uso inteligente do contexto faz emergir o anacronismo, escrito com tinta invisível (GINZBURG, 2002, pp. 40-41).

Esta distinção provas técnicas e não técnicas é central para a presente pesquisa, porque a prova não seria para o historiador apenas a “documentação” de onde ele obterá os indícios (provas não técnicas), mas também os próprios argumentos utilizados por ele para fundamentar a sua interpretação destas fontes (provas técnicas). No entanto, veremos que a classificação dos argumentos proposta por Aristóteles – divididos em exemplo (indutivos) e entimema (dedutivos) – não é suficiente para análise da dimensão persuasiva do discurso, porque não trata da forma da argumentação, da relação entre as premissas. Esta contribuição inestimável para uma teoria da argumentação (o estudo do conteúdo das premissas e a definição dos tipos de argumentos que permitem propô-las) será realizado por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da argumentação*.

2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO DE PERELMAN

O *Tratado da Argumentação* foi escrito em coautoria por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, mas a maioria dos estudiosos posteriores desta obra destaca a importância do primeiro destes dois autores. O motivo de tal destaque é que a trajetória intelectual de Perelman nos ajuda a entender melhor o percurso que fez com que estes autores chegassem à argumentação e à retórica, e, de maneira alguma, diminui a importância da contribuição intelectual de Tyteca, já que o próprio Perelman destaca a sua importância nesta imensa empreitada intelectual.

Perelman nasceu na Polônia em 1912 e formou-se, na década de 30, em direito e em lógica, com uma tese sobre o lógico alemão Gottlob Frege (OLIVEIRA, 2010, p. 10). Seguindo a intersecção entre os seus dois campos de formação, os primeiros estudos de Perelman versavam sobre a justiça em um espírito positivista, e, no curso destes, ele formulou uma regra de justiça formal segundo a qual “os seres da mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma” (PERELMAN, 1999, p. 13). Mas, mesmo partindo desta regra, ainda restavam algumas perguntas a serem respondidas: como definir quais seriam as mesmas categorias essenciais? O que é importante e o que é negligenciável? Frente a estas perguntas, Perelman percebeu a insuficiência de uma lógica positivista, baseada apenas em certezas e evidências coercivas, e a necessidade de recorrer a juízos de valor. O problema é que, no seu contexto filosófico, os juízos de valor pareciam perfeitamente arbitrários – não havia uma maneira de optar por um valor em detrimento de outro justificando de maneira racional esta opção. Foi então que Perelman começou a sua busca por uma lógica dos juízos de valor.

Os juízos de valor, na opinião dos positivistas céticos, eram desprovidos de valor cognitivo, qualquer valor verificável. E, mesmo pensadores que se dedicaram ao estudo destes juízos de valor, como Goblots, limitaram seu escopo, impossibilitando que eles fundamentassem qualquer racionalidade que permitisse orientar nossas ações cotidianas (PERELMAN, 1999, p. 14). Perelman classificou estas conclusões como “desesperantes” para um filósofo voltado a pensar qualquer opção racional que não se limitasse às certezas lógicas e traçou, como estratégia para pensar o problema da lógica dos juízos de valor, um retorno à obra do autor que havia sido o objeto de sua tese: Gottlob Frege. Ele havia colocado uma questão análoga à proposta por Perelman, mas a propósito da lógica empregue pelos matemáticos. A metodologia adotada por Frege foi analisar microscopicamente todas as operações que permitiam aos matemáticos demonstrar seus teoremas e o resultado desta análise foi a renovação da lógica formal. A proposta de Perelman foi aplicar a mesma metodologia à questão dos juízos de valor:

Não seria possível retomar estes mesmos métodos, aplicando-os, desta vez, a textos que procuram fazer prevalecer um valor uma regra, mostrar que uma determinada ação ou escolha é preferível a outra? Não seria possível, analisando o escrito de moralistas e de políticos, de oradores que preconizam determinadas linhas de conduta, artigos de fundo dos jornais, justificações de toda a espécie, destacar esta lógica dos juízos de valor, cuja ausência se fazia tão cruelmente sentir? Este trabalho de grande folego, empreendido com Lucie Olbrechts-Tyteca, levou-nos a conclusões completamente inesperadas e que constituíram para nós uma revelação, a saber, de que não existia uma lógica dos juízos de valor, mas que aquilo que procurávamos tinha sido desenvolvido por uma disciplina muito antiga, atualmente esquecida e menosprezada, a saber, a retórica, a antiga arte de persuadir e convencer.
PERELMAN, 1999, pp. 22-23

Esta proposta foi levada a cabo num trabalho de grande folego numa parceria entre Perelman e Tyteca, que deu origem ao Tratado da Argumentação. Nesta análise, os autores chegaram à conclusão de que não poderia existir uma lógica dos juízos de valor, mas a tarefa que eles buscavam realizar já havia sido desenvolvida numa disciplina muito antiga: a retórica aristotélica. Partindo desta conclusão, os dois autores desenvolveram suas análises como uma renovação do campo da retórica, com ênfase no seu aspecto argumentativo.

A proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca de pensar uma Nova Retórica parte de uma retomada da retórica antiga, entendida como a técnica do discurso persuasivo em obras de autores da Antiguidade, como Quintiliano, Cícero e Aristóteles. Mais especificamente, os autores retomam a retórica como proposta por Aristóteles, limitando o seu escopo em alguns aspectos e o ampliando em outros. O importante é que os elementos essenciais da retórica, na sua distinção com relação à dialética, foram mantidos: o estatuto pessoal e contingente da

opinião, entendida como teses às quais se adere com uma intensidade variável, e o fato de que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve.

2.2.1 A noção de auditório

Estes elementos essenciais da concepção da retórica antiga foram mantidos na proposta da nova retórica, mas existem diferenças importantes. O objeto da retórica antiga era “a arte de falar e público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso perante uma multidão reunida em praça pública” (PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 6). O objetivo da retórica antiga e da nova retórica, portanto, permanece o mesmo – obter a adesão das mentes a uma determinada tese – mas, são repensadas duas limitações: à apresentação oral e ao auditório como uma multidão reunida em praça pública. A nova retórica estuda a argumentação tanto apresentada oralmente, quanto o texto escrito e, principalmente, não se restringe a um tipo específico de auditório:

A nova retórica, em oposição à antiga, diz respeito aos discursos dirigidos *a todas as espécies de auditórios*, trate-se de uma turba reunida na praça pública ou numa reunião de especialistas, quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda a humanidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, aquando de uma deliberação íntima. Considerando que o seu objeto é o estudo do discurso não demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente corretas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, *seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere*.

PERELMAN, 1999, p. 24

Apesar da limitação à apresentação oral dirigida a uma multidão ter sido questionada para englobar as diferentes formas de apresentação (inclusive a escrita) e os diversos tipos de auditório (não só aqueles que encontram fisicamente no momento de uma apresentação oral), a noção de *auditório* foi conservada da retórica tradicional. Na verdade, não só a noção de auditório, entendida como aqueles a quem se dirige o discurso, mas também as noções a ela articuladas de *discurso* – entendido como a argumentação – e *orador* – entendido como aquele que apresenta a argumentação. O discurso proferido pelo orador sempre é condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se e, desta maneira, a argumentação muda de aspecto quando se muda o auditório.

A noção de auditório, no entanto, não fica limitada a esta definição como “aqueles a quem se dirige o discurso”. Levando em consideração que a noção de auditório foi expandida

para além daquelas pessoas que encontram fisicamente no momento de uma apresentação oral, esta definição deve ser ampliada:

Como definir semelhante auditório? Será a pessoa que o orador interpreta 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 de seu país. Será o conjunto de pessoas que 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 do que pela pessoa que está à sua frente. O segredo das deliberações, modificando a ideia que o orador tem de seu auditório, pode transformar os termos de seu discurso. Vê-se imediatamente, por esses exemplos, quão difícil é determinar, com a ajuda de critérios puramente materiais, o auditório de quem fala: essa dificuldade é muito maior ainda quando se trata do auditório do escritor, pois, na maioria dos casos, os leitores não podem ser determinados com exatidão. É por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 21-22

A noção de auditório, portanto, nos remeteria ao conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação, mudando o foco da presença física para a intenção daquele que apresenta a argumentação. O auditório, então, seria uma construção do orador: uma imagem que este faria daqueles ao qual ele iria se dirigir e de acordo com a qual ele adaptaria o seu discurso. Neste sentido, a aproximação do auditório presumido com o auditório concreto seria essencial para o sucesso da argumentação e uma imagem deturpada do auditório poderia levar ao rápido fracasso de um discurso. E, para que o orador consiga persuadir o auditório, “o único conselho, de ordem geral, que uma teoria da argumentação pode dar na ocorrência é recomendar ao orador que se adapte ao seu auditório” (PERELMAN, 1999, p. 33). Mas, no que constituiria esta adaptação do orador ao seu auditório? E, de que maneira, ela facilitaria a obtenção, ou a ampliação, da adesão? A finalidade da demonstração é provar a verdade da conclusão a partir das premissas – o mesmo não se dá com a argumentação.

O orador, na argumentação, deve partir da adesão concedida às premissas para conseguir a adesão para as conclusões: é por este motivo que o orador deve escolher, como ponto de partida da sua argumentação, teses admitidas por aqueles a quem ele se dirige. Se o auditório não concordar com o ponto de partida de uma argumentação, dificilmente concederá a sua adesão às suas conclusões: o orador, que fala para um grupo de ateus e parte do princípio da existência de Deus, dificilmente conseguirá sua adesão para qualquer uma das

teses que desenvolverá de maneira subsequente. No campo da argumentação, o orador, que não se preocupa com a adesão de seu auditório com as premissas da sua argumentação, comete o mais grave das faltas: a petição de princípio. Aqui a distinção entre a verdade e a adesão se torna patente: de nada adianta que uma tese seja verdadeira numa argumentação, se o auditório não aderir a ela. Mesmo que uma tese seja verdadeira, supô-la admitida quando é controversa e utilizá-la como premissa para a sua argumentação constitui uma petição de princípio.

2.2.2 O objeto da Nova Retórica: o estudo das técnicas discursivas

Apesar destas diferenças, a definição aristotélica da retórica e a proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca ainda mantém similaridades. Aristóteles define a retórica como a “faculdade de descobrir especulativamente o que, em cada caso, pode ser próprio para persuadir” (*Arist. Ret.* 1355 b 25-26 e 1356 a 19-20). Seria uma disciplina teórica de tema indeterminado porque se dedicaria a descobrir o que seria persuasivo em cada caso. O objeto da teoria da argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se lhes apresentam ao assentimento (PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 4). Desta maneira, a nova retórica continuaria sendo uma disciplina teórica de tema indeterminado que se dedica a estudar o que pode ser persuasivo para um determinado auditório, mas aqui este estudo já ficaria limitado aos recursos discursivos obtidos para conseguir a adesão. Os elementos não discursivos, como a ação direta e provas extratécnicas, só seriam estudados na medida em que a linguagem seja utilizada para apoiá-los ou interpretá-los.

O estudo das técnicas discursivas que permitem obter ou aumentar a adesão do auditório (das provas técnicas, em outras palavras) é sem dúvida uma das maiores contribuições do Tratado da Argumentação para o estudo da retórica, inclusive mais de metade desta obra é dedicada à criação de uma tipologia de argumentos e o subsequente estudo minucioso de cada um desses diferentes tipos de argumento. Este estudo representa um grande avanço com relação à proposta aristotélica, que apenas os dividia em indutivos (exemplo) e dedutivos (entimemas):

A bem da verdade, já encontramos uma classificação dos argumentos, a de Aristóteles, que os divide em: indutivos (exemplo) e dedutivos (entimema); será preciso criar mais uma? Sim, porque Aristóteles não trata da forma da argumentação, da relação entre as premissas. O Tratado da Argumentação, ao contrário, estuda o conteúdo das próprias premissas, define tipos de argumentos

(lugares) que permitem propor uma premissa, mas precisamente uma premissa maior, à qual se pode depois subsumir o caso em questão.

REBOUL, 2004, pp. 54-55

Perelman e Olbrechts-Tyteca oferecem uma riquíssima contribuição ao fazer avançar no estudo dos diferentes tipos de argumento com relação a Aristóteles. Enquanto este último se limitava a dividi-los em indutivos (exemplo) e dedutivos (entimema), os autores do Tratado da Argumentação propõem uma vasta tipologia destas técnicas argumentativas. Este esforço teórico não possui nenhum paralelo no campo dos estudos retóricos, e os autores subsequentes limitam-se a reproduzir esta tipologia e fazer pequenas modificações de acordo com a sua apropriação do referencial exposto no Tratado (ver REBOUL, 2004).

No estudo dos diferentes tipos de argumentos na sua especificidade, o TA divide-os em dois grupos: os argumentos podem apresentar-se tanto sob a forma de uma *ligação*, que permite transferir para a conclusão a adesão concedida às premissas, quanto sob a forma de uma *dissociação*, que visa separar elementos que estavam associados entre si numa determinada tradição. Os autores falam em três tipos de ligação: os argumentos quase lógicos, os argumentos fundados sobre a estrutura do real e aqueles que fundam a sua estrutura. Eis um breve resumo dessa distinção:

Os argumentos quase lógicos são aqueles que se compreendem aproximando-os do pensamento formal, de natureza lógica ou matemática. Mas um argumento quase lógico difere de uma dedução formal pelo fato de pressupor sempre uma adesão a teses de natureza não-formal, as únicas que permitem a aplicação do argumento. [...] Os argumentos fundados sobre a estrutura do real baseiam-se em ligações que existem entre elementos do real. A crença na existência de tais estruturas objetivas pode incidir sobre realidades variadas; relações de causalidade, de essências de certos fenômenos não seriam senão a manifestação; o que interessa é a existência de acordos prévios a seu respeito, que não se põem em causa, e a partir dos quais o orador desenvolverá a sua argumentação. [...] Os argumentos que fundam a estrutura do real são os que, a partir de um caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, como os raciocínios pelo modelo e pelo exemplo.

PERELMAN, 1999, pp. 69-70

É óbvio que esta breve distinção não é muito significativa para aqueles não familiarizados com este referencial teórico, mas não há como sintetizar esta tipologia sem reduzir a sua riqueza. Para aqueles que desejam ter acesso a esta tipologia, recomendo a leitura do próprio *Tratado da Argumentação* ou da tentativa de síntese realizada por Perelman no seu livro *O Império Retórico* (1999). Uma síntese muito fiel da tipologia dos argumentos pode ser encontrada no livro de Oliveira, intitulado *A Nova Retórica e a Educação – as contribuições de Chaïm Perelman* (2010); e uma síntese, já alterada pelas apropriações do

próprio autor, pode ser encontrada na obra de Reboul, intitulada *Introdução à Retórica* (2004). Nesta tese, me proponho a descrever cada tipo de argumento conforme a necessidade nos capítulos de análise. Esta estratégia parece-me interessante porque os próprios exemplos analisados podem ajudar na compreensão dos diferentes tipos de argumentos.

A questão que poderia ser feita é a seguinte: se toda argumentação se desenvolve em função de um auditório determinado, como falar em tipos de argumentos? Cada argumentação não teria argumentos específicos para cada um destes casos? Os autores do tratado afirmam que as mesmas técnicas se encontram nas mais diversas argumentações:

as mesmas técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto na discussão ao redor da mesa familiar como no do debate num meio muito especializado. Se a qualidade dos espíritos que aderem a certos argumentos em campos altamente especulativos, apresenta uma garantia de seu valor, a afinidade da sua estrutura com a dos argumentos utilizados nas discussões cotidianas explicará por que e como se chega a compreendê-los.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 8

As mesmas técnicas discursivas, portanto, são utilizadas nas discussões sobre os mais diferentes temas, nos mais diversos contextos e direcionadas aos auditórios de composição mais diferentes.

2.2.3 Noção de prova: opinião, adesão, verdade e referência

A teoria da argumentação recupera da antiga retórica o estatuto pessoal e contingente da opinião, entendida como teses às quais se adere com uma intensidade variável, e o fato de que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. O orador deve adaptar-se ao auditório, partindo da adesão concedida às premissas para conseguir a adesão para as conclusões. Mas, na teoria da argumentação, como fica a questão da relação entre a relação entre o discurso e a verdade? Perelman destaca a distinção entre a verdade e a adesão, pois de nada adianta que uma tese seja verdadeira numa argumentação, se o auditório não aderir a ela. Mesmo que uma tese seja verdadeira, supô-la admitida quando é controversa e utilizá-la como premissa para a sua argumentação constitui uma petição de princípio. Distinguir verdade e adesão, no entanto não responde à questão sobre a relação entre estes dois termos.

Perelman, como vimos, aprofunda a proposta Aristotélica de Retórica no que diz respeito às técnicas argumentativas, mas também problematiza o seu objetivo: a adesão do

auditório. O próprio termo adesão, presente na definição do objeto de estudo da nova retórica, já é uma escolha do autor e revela a sua interpretação da retórica:

Discutindo esse aspecto da situação retórica de todo argumentador, Perelman faz uma escolha feliz de palavras. Em vez de escrever “aceitação” e “rejeição” de argumentos, ele fala que o argumentador procura “provocar ou aumentar a adesão da audiência” (“*provoquer ou accroître d’adhérence d’un auditoire*”). A adesão nos lembra melhor do que palavras como “aceitar” e “rejeitar”, ou “aprovar” e “desaprovar”, de que uma escolha, em vez de um compromisso irrevogável é tudo que podemos esperar da argumentação. Somente podemos nos comprometer com alguém ou com nós mesmos com o objetivo de provocar determinado grau de adesão ou lealdade às ideias. Esse é o trabalho da retórica, não da prova formal, e faz parte da natureza de toda a argumentação

ARNOLD, 1982, p. vii **apud** MANELI, 2004, pp.78, 79

O próprio termo adesão, portanto, já apontaria para uma escolha razoável e situada num determinado contexto, e, além disso, indicaria também a possibilidade de diferentes graus desta adesão (que pode ser aumentada ou diminuída). A existência desses diferentes graus de adesão já indicaria uma crítica à adoção da noção de evidência como marca da razão e a consequente diferença de natureza entre a verdade e a opinião, e possibilitaria uma crítica à concepção de razão característica do pensamento de Descartes. Este filósofo fez da *ideia de evidência* a marca da razão, sendo esta primeira “concebida, ao mesmo tempo, como (a) a força à qual toda mente normal tem de ceder e (b) como sinal de verdade daquilo que se impõe por ser evidente” (PERELMAN & TYTECA, 1996, p. 4). O primeiro elemento desta concepção (a) nos remeteria a um aspecto psicológico, associado à adesão das mentes a uma determinada tese – que, neste caso, seria um grau máximo de adesão (toda mente normal tem que ceder). O segundo elemento (b) nos remeteria a um aspecto lógico, relacionado à verdade das proposições. A ideia de evidência ligaria um aspecto ao outro e garantiria a passagem do psicológico (adesão) para o lógico (verdade): a adesão de uma mente sincera e honesta, que se inclina diante da evidência, constitui o ponto inicial de toda a certeza, sobretudo daquela que não exige nenhuma prova para afirmar-se além desta própria adesão. Esta passagem da adesão de fato para uma validade de direito, dentro desta concepção de razão, limitaria a noção de prova à ideia de evidência: toda prova seria redução à evidência e o que é evidente não teria necessidade alguma de prova.

De acordo com esta concepção de razão, qualquer desacordo seria um sinal de erro e não existiria a possibilidade da existência de duas teses contraditórias sem que pelo menos uma delas fosse falsa. Existiria uma diferença de natureza entre a verdade e as opiniões – a verdade pertenceria ao campo das certezas lógicas ou matemáticas e as opiniões ficariam relegadas ao campo do irracional, dos instintos e da violência. Entre a certeza da evidência e a

impossibilidade de escolha na perspectiva céptica, deve existir um meio termo, pois, caso contrário, a razão seria completamente incompetente nos campos que escapam às certezas, sejam elas oriundas de cálculos matemáticos ou de soluções fornecidas pela experiência (empirismo) ou pela dedução lógica (lógica formal).

Perelman e Olbrechts-Tyteca defendem que esta concepção de razão, que tem como marca a ideia de evidência, é uma “limitação indevida e perfeitamente injustificada do campo onde intervém nossa faculdade de raciocinar e provar” (1996, p. 3). Para questionar esta limitação, os autores recorrem ao pensamento aristotélico: ao lado das provas analíticas, necessárias e coercivas como na ideia de evidência e utilizadas na demonstração, Aristóteles analisava as provas dialéticas, relativas ao verossímil e empregadas na argumentação. A redefinição da noção de prova para incluir as provas retóricas pode ter como consequência um alargamento da noção de razão:

Consideramos como prova, neste caso, todo o argumento que nos diminui a dúvida, que nos suprime as hesitações. Essa ampliação da noção de prova nos permite estudar, ao lado da prova clássica, que poderíamos chamar de lógica, as numerosas espécies de prova dialética ou retórica, que, via de regra, diferem da prova lógica porque dizem respeito a qualquer tese – e não somente à verdade das proposições ou à conformidade dos fatos – e porque não são coercivas nem necessárias. Essas provas são mais ou menos eficazes, ou seja, determinam uma adesão das mentes de intensidade variável, e poderíamos esperar estudar essa eficácia de um modo experimental, que leve em conta a diversidade das mentes, de sua formação, de seu condicionamento fisiológico ou social.

PERELMAN, 2004c, pp. 266-267

Uma noção de prova que inclua a prova dialética ou retórica amplia a noção de razão a ela associada, e abre a possibilidade de uma argumentação na qual duas pessoas podem falar coisas diferentes sobre um mesmo tema sem que necessariamente uma delas esteja errada: as duas podem adotar posturas razoáveis ou plausíveis e argumentarem acerca das suas posições. Dentro desta noção de razão ampliada, não haveria uma diferença de natureza entre a verdade e a opinião, mas sim uma diferença de grau. As opiniões seriam mais ou menos plausíveis, mais ou menos persuasivas para um determinado auditório. Os próprios autores advertem, na introdução do *Tratado da Argumentação* (1996, p. 4), que seria de bom método não confundir os aspectos dos raciocínios relativos à verdade e os relativos à adesão, nem que seja para posteriormente estudar a sua eventual correspondência ou a interferência de um aspecto sobre o outro.

2.2.4 Instrumento de ação social: adesão e a escolha razoável para orientar a ação

A possibilidade de orientar a ação dos homens pela razão, presente na proposta aristotélica da Retórica, foi um dos motivos pelos quais Perelman e Olbrechts-Tyteca optaram por esta e não pela dialética para a realização do seu estudo. Vimos que a retórica aproveita a ideia de que o estatuto do opinável é pessoal e relativo às mentes que aderem a uma determinada tese – potencial ignorado pela dialética. Este caráter situado das opiniões faz com que a retórica constitua-se num instrumento da ação social, que tem como domínio o campo da deliberação e do verossímil, enquanto a dialética seria um jogo especulativo, uma contenda argumentativa desconectada da realidade concreta (REBOUL, 2004, p. 37).

Reboul tira desta distinção uma conclusão muito interessante sobre a função da retórica. A dialética, por ser um exercício argumentativo abstrato e descontextualizado, não passaria de um jogo especulativo, no qual bastaria respeitar as regras para tentar vencer. A retórica, por sua vez, estaria longe de ser um jogo e teria como função ser um instrumento de ação social:

A dialética é um jogo especulativo. A retórica, por sua vez, não é um jogo. É um instrumento de ação social, e seu domínio é o da deliberação (*buleusis*); ora, esse domínio é precisamente o do verossímil. De fato, não se delibera sobre o que é evidente – por exemplo, para saber se a neve é branca! – nem sobre o que é impossível; delibera-se sobre fatos incertos, mas que podem realizar-se, e realizar-se em parte através de nós.

REBOUL, 2004, p. 37

Esta especificidade é essencial para compreender a função da retórica enquanto um instrumento de ação social. A finalidade de toda a argumentação, segundo Perelman (1999, p. 29), é provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que lhe são apresentadas, mas esta adesão não é puramente intelectual, sempre visa incitar à ação ou criar uma disposição para ela:

A argumentação não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual. Ela visa, muito frequentemente, incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação. [...] quando apresentadas num discurso argumentativo, as teses tanto visam obter dos auditórios um efeito puramente intelectual, uma disposição para admitir a verdade de uma tese, como provocar uma ação imediata ou eventual. Aquele que argumenta não se dirige ao que consideramos como faculdades, como a razão, a emoção, a vontade. O orador dirige-se ao homem todo.

PERELMAN, 1999, pp. 31-32

Esta preocupação com uma concepção de razão que possibilite a escolha razoável, através da deliberação e da argumentação, quando confrontado com diferentes soluções para problemas práticos, de maneira alguma limitará o escopo da nova retórica ao domínio prático, pois esta se preocupa com a escolha mesmo quando esta diz respeito a problemas teóricos. Desta maneira, a nova retórica

não se limitará, aliás, ao domínio prático, mas estará no âmago dos problemas teóricos para aquele que tem consciência do papel que a escolha de definições, de modelos e de analogias, e, de forma mais geral, a elaboração de uma linguagem adequada, adaptada ao campo das nossas investigações, desempenham nas nossas teorias. É neste sentido que se poderia ligar o papel da argumentação à razão prática, papel que será fundamental em todos os domínios onde se vê operar a razão prática, mesmo quando se trate da resolução de problemas teóricos.

PERELMAN, 1999, p. 27

Desta maneira, a teoria da argumentação, referencial teórico que orientará a presente pesquisa, destaca o estatuto pessoal e contingente de toda opinião. As opiniões nos remeteriam ao verossímil e ao razoável, o que possibilitaria a existência de diálogo entre diferentes posições sem que necessariamente uma delas estivesse errada. Elas poderiam ser entendidas como teses às quais aderimos com diferentes graus de intensidade e a argumentação teria, justamente, a finalidade de obter ou aumentar esta adesão. A escolha razoável entre as diferentes teses apresentadas possibilitaria a utilização da razão para orientar a nossa ação no mundo, e a ideia de que a adesão não seria puramente intelectual já nos remeteria para esta interpretação. A argumentação visa, muito frequentemente, incitar a ação ou, pelo menos, criar a disposição para ela. Desse modo, a retórica e a argumentação constituiriam um importante instrumento de ação social. Este aspecto será essencial nas discussões teóricas e nas análises que se seguem.

3 CONHECIMENTO HISTÓRICO: ARGUMENTAÇÃO, NARRATIVA E IMAGINAÇÃO

No capítulo anterior, apresentamos e discutimos o referencial filosófico e teórico que permeará toda esta tese: a teoria da argumentação. Esta escolha na organização da estrutura deste texto tem como pressuposto a hipótese de que a argumentação constitui um elemento importante na dinâmica do conhecimento histórico, já que este é, de maneira geral, o objeto desta pesquisa. Para ser mais preciso, no entanto, o objeto desta pesquisa é a explicação histórica no ensino de história dentro da sala de aula das escolas. História ensinada esta que, por sua vez, é entendida como conhecimento histórico. Muitos diriam: conhecimento histórico escolar, para diferenciá-lo do conhecimento histórico produzido na academia. No entanto, a maioria dos autores que discutem a teoria da história e o próprio conhecimento histórico não considera esta importante bifurcação que divide o campo do conhecimento histórico, tratando-o de maneira homogênea. Frente a esta constatação, adotarei a seguinte estratégia: em um primeiro momento, a discussão teórica não levará em conta a bifurcação entre o conhecimento histórico acadêmico e escolar, para em um segundo momento analisar exemplos de explicações históricas produzidas no âmbito acadêmico e no âmbito escolar para averiguar se as reflexões teóricas discutidas se aplicam da mesma maneira nos dois casos.

Na primeira seção (*3.1 Conhecimento histórico: entre a argumentação e a narrativa*), vou realizar uma discussão para corroborar a hipótese de que a argumentação constitui um elemento importante dentro da dinâmica do conhecimento histórico, fazendo uso das reflexões da teoria da história. O contraponto entre a narrativa e a argumentação será central nesta problematização. O objetivo é corroborar a hipótese mencionada e, mais do que isso, entender como tanto a argumentação, quanto a narrativa são elementos importantes dentro da dinâmica do conhecimento histórico, inclusive como processos complementares dentro da explicação histórica. Para tanto, vou recorrer às reflexões teóricas produzidas sobre esta temática por Paul Ricoeur e Carlo Ginzburg, que, não por acaso, recorrem ambos ao pensamento de Aristóteles (ele de novo) para embasar a discussão.

A segunda seção (*3.2 A imputação causal singular e a imaginação histórica*) visa discutir a explicação histórica no contexto do conhecimento histórico. Para tanto, o objeto desta seção será a imputação causal singular, que, segundo Paul Ricoeur, não é uma dentre outras formas de explicação, mas o nexo de toda explicação histórica. Tanto a argumentação quanto a narrativa são elementos essenciais dentro da imputação causal singular, assim como a imaginação histórica, sem a qual o historiador não tem como avaliar a significância causal

de qualquer acontecimento histórico com relação a uma cadeia de eventos. A imaginação histórica ganha destaque nesta seção devido a esta importância e devido ao fato que ela também é central nos casos de explicação que serão analisados na próxima seção.

Estas duas seções compõem o momento inicial no qual o conhecimento histórico ainda era tratado como um campo homogêneo. Na terceira seção, vamos problematizar esta unidade do campo do conhecimento histórico, realizando a análise de dois exemplos de explicação histórica, um encontrado em um livro de história e outro observado no contexto do ensino de história realizado na escola. O objetivo é perceber se as reflexões teóricas realizadas nas duas seções anteriores se aplicam igualmente aos dois casos analisados. Casos estes que não tem a menor pretensão de constituir alguma espécie de regra, mas apenas servir como subsídio para a análise e o avanço da discussão. Esta seção será chamada *3.3 Dois exemplos do uso da imaginação história em explicações históricas*.

Este capítulo conclui com uma última seção dedicada à formulação de um problema de pesquisa motivado pelas análises realizadas na seção anterior. Esta seção é intitulada *3.4 Construindo um problema de pesquisa* – central para a arquitetura desta tese e será retomada no decorrer de todo o seu desenvolvimento.

3.1 CONHECIMENTO HISTÓRICO: ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E A NARRATIVA

Esta seção tem como objetivo principal defender a hipótese de que a argumentação constitui um elemento importante dentro da dinâmica do conhecimento histórico. Esta interpretação foi proposta e discutida por Ginzburg no livro *Relações de força: história, retórica, prova* (2002), no qual o autor afirma que o núcleo essencial da historiografia, tal como a concebemos hoje, foi trabalhado por Aristóteles na obra intitulada *Retórica*. No entanto, esta tese de Ginzburg é indissociável do combate ao que o autor chama de teorias céticas, que tem como um dos seus pressupostos a eliminação da distinção entre as narrativas históricas e as narrativas ficcionais. Portanto, ao defender a importância da argumentação para o conhecimento histórico, também tentarei remover qualquer incompatibilidade que possa haver entre esta hipótese e aquela que fala do caráter em última instância narrativo do conhecimento histórico. Para problematizar a natureza do vínculo entre a narrativa e o conhecimento histórico e o caráter argumentativo desta forma de conhecimento quando ele é pensado enquanto uma investigação, recorreremos às reflexões epistemológicas de Paul Ricoeur na segunda parte do primeiro volume da obra *Tempo e narrativa* (2010). O filósofo

da língua francesa, significativamente, também recorre a uma obra de Aristóteles – desta vez não a *Retórica*, mas a *Poética* – para fundamentar sua reflexão teórica.

Sobre Aristóteles e a história, mais uma vez – é o título do principal texto no qual Carlo Ginzburg defende a tese que será discutida nesta seção. Nele o historiador italiano parece reconhecer que muito já foi dito sobre a relação entre a história e a obra de Aristóteles. Certamente muito já foi dito sobre esta relação, mas cada releitura da vasta e rica obra aristotélica dá origem a novas interpretações e novas propostas, por isso o título é muito apropriado e cai como uma luva para mais esta discussão sobre esta relação. Por isso, nesta seção utilizarei estas duas obras de Aristóteles para representar a relação entre a história e a argumentação, por um lado, (3.1.1 *A história e a Retórica: a argumentação como núcleo racional*) e a narrativa, por outro (3.1.2 *A história e a Poética: entre a narrativa e a argumentação*). Esta seção tem como objetivo utilizar a discussão sobre a relação entre a obra aristotélica e a história para problematizar a equação entre história, argumentação e narrativa.

3.1.1 A história e a *Retórica*: a argumentação como núcleo racional

Qualquer reflexão sobre o significado da história, seja pelos gregos, seja por nós, deve levar em conta o juízo de Aristóteles que aparece na célebre passagem da *Poética* (1451b), em que a poesia é definida como “atividade mais filosófica e mais elevada do que a história”. A primeira representa eventos gerais e possíveis, “segundo o verossímil ou o necessário”; a segunda, eventos particulares e reais (“o que Alcebiades fez ou o que ele teve de suportar”). Moses Finley comentou: “Ele [Aristóteles] não se limitou a zombar da história, repeliu-a totalmente”. É uma conclusão clara, como poderíamos esperar de Finley. Talvez seja lícito reformulá-la, ao menos em parte. Procurarei demonstrar (servindo-me também de uma observação feita, numa outra oportunidade, pelo próprio Finley) que a obra na qual Aristóteles tratou mais amplamente da historiografia (ou, pelo menos, seu núcleo fundamental), no sentido que nos é familiar, não é a *Poética*, mas sim a *Retórica*.

GINZBURG, 2002, p. 47.

Toda reflexão sobre a relação entre a história e o vasto conjunto da obra aristotélica não pode evitar, como ponto de partida, a própria opinião de Aristóteles sobre a história. O grande filósofo da antiguidade tinha uma opinião sobre a importância da história e ela não era nada positiva. A história, na opinião de Aristóteles, seria uma atividade menos filosófica em comparação com a poesia e se limitaria a representar eventos particulares e reais. Finley chega a afirmar que Aristóteles não teria se limitado a zombar da história e teria a rechaçado totalmente. Aristóteles diminuiu a importância filosófica da história, mas será que ele estaria referindo-se a uma disciplina similar à que nós chamamos contemporaneamente de história? As línguas contemporâneas estão cheias de palavras de origem grega, como “economia” e

“democracia”, mas elas não são verdadeiros sinônimos dos seus correspondentes antigos. O mesmo acontece com a palavra história: a continuidade terminológica oculta uma significativa descontinuidade em conteúdo. A história da qual falava Aristóteles não é (com exceção do nome) a mesma de que falamos hoje.

O termo *historia*, encontrado no trecho da Poética, é retirado de Heródoto – um historiador pouco preocupado com a busca de provas e autenticação de suas interpretações através das mesmas. Essa caracterização fá-la-ia muito diferente da nossa concepção contemporânea de historiografia. Existiria, na própria antiguidade, uma disciplina que se aproximaria mais da nossa concepção contemporânea de história: a arqueologia, que visava reconstruir eventos passados, não testemunhados diretamente, através de rastros ou indícios materiais. No entanto, estudos postulam que a pesquisa documental, que os gregos acreditavam fazer parte da arqueologia e não da história, foi iniciada pelos discípulos de Aristóteles e ganhou notoriedade posteriormente com as obras de Tucídides (GINZBURG, 2002, pp. 47-63). Ginzburg então vai colocar a questão: qual obra de Aristóteles trataria da historiografia como a concebemos hoje? A sua resposta será a *Retórica*, mas esta defesa precisa ser contextualizada.

Ginzburg é o autor do já clássico texto de referência intitulado *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, originalmente publicado no ano de 1979, no qual ele discute um paradigma para a pesquisa histórica, voltado para a interpretação de indícios. Neste artigo, o historiador italiano destaca a importância da narrativa na reconstrução da história através dos indícios. No entanto, nesta fase de sua produção, Ginzburg ainda não havia se deparado com as teorias céticas, que tinham como consequência de seus posicionamentos teóricos o apagamento da fronteira entre as narrativas históricas e as narrativas ficcionais, devido ao elemento construtivo que é comum a ambas. O próprio autor revela a conscientização, considerada por ele mesmo tardia, desta problemática.

Eu estava convencido (e ainda estou) de que entre os testemunhos, seja os narrativos, seja os não narrativos, e a realidade testemunhada existe uma relação que deve ser repetidamente analisada. A eventualidade de que alguém pudesse duvidar radicalmente desta relação nem sequer me passava pela cabeça. [...] Na segunda metade dos anos 60 o clima começou a mudar. Algum tempo depois, anunciou-se com grande clamor que os historiadores escreviam. De início, creio que fiquei indiferente às implicações hiperconstrutivistas (na verdade, céticas) dessa revelação. Prova disso é um trecho do ensaio “Sinais” (1979), que se apoia na decifração dos rastros e narração, sem fazer alusão a eventuais objeções céticas. A guinada, para mim, só ocorreu quando, graças a um ensaio de Arnaldo Momigliano, percebi as implicações morais e políticas, além das cognitivas, da tese que na sua essência suprimia a distinção entre narrações históricas e narrações ficcionais. O posfácio que escrevi (1984) para *Il ritorno di Martin Guerre* [O retorno de Martin Guerre], de Natalie Davis, registra essa – pensando bem, tardia – consciência.

Ginzburg, depois de conscientizar-se das implicações morais, políticas e cognitivas das teses céticas, começa um combate impiedoso contra estas teorias, encarnadas, naquele contexto, principalmente na figura de Hayden White e suas obras sobre a história. O primeiro texto de Ginzburg a registrar o início deste embate foi o posfácio escrito por ele para o livro *O retorno de Martin Guerre*, de autoria de Natalie Davies e publicado em 1984. Neste posfácio, publicado no Brasil como apêndice do livro *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício* (GINZBURG, 2007), o historiador italiano já insiste na importância da noção de prova, apesar de não articular a defesa da importância desta noção para o conhecimento histórico com a recuperação da *Retórica* de Aristóteles. Na “guerra contra o neoceticismo”, Ginzburg não vai negar – muito pelo contrário – o caráter narrativo do conhecimento histórico, só vai combater vigorosamente o apagamento da distinção entre narrativas históricas e narrativas ficcionais. E, mesmo defendendo esta distinção, existiria para Ginzburg uma relação profícua entre os dois campos narrativos. A história teria muito a aprender com o romance moderno, com relação ao potencial cognitivo de diferentes modos narrativos. Ginzburg (2007, p.9) afirma que, ao invés de uma guerra de trincheiras, ele levantava a hipótese de um conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos, hibridismos:

Esse jogo de espelhos nos recorda de um fato bem conhecido, que a mistura de realidade e ficção, de verdade e possibilidade, está no cerne das elaborações artísticas deste século. Natalie Zemon Davis recordou-nos quanto proveito os historiadores podem tirar disso para o seu trabalho. Termos como “ficção” ou “possibilidade” não devem induzir ao erro. A questão da prova permanece mais do que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda de uma documentação que também é diferente.

GINZBURG, 2002, pp. 333-334

Ginzburg é adepto de aprender com as estratégias do inimigo para combatê-lo de modo mais eficaz, e, na sua próxima ofensiva, ele iria levar a guerra para o território do inimigo. A redução da historiografia à retórica, ainda segundo o historiador italiano, vinha sendo “o cavalo de batalha” de um combate ao positivismo, com implicações céticas. A concepção de retórica antirreferencial e os seus pressupostos teóricos foram amplamente discutidos no primeiro capítulo na subseção 2.1.2.3, mas basta lembrar que seu objetivo seria unicamente convencer, sem qualquer compromisso com a verdade, e não existiria uma relação entre o universo textual construído pela historiografia e a realidade extratextual – eliminando qualquer distinção entre as narrativas históricas e ficcionais. Para combater esta concepção e

suas implicações para o conhecimento histórico, Ginzburg vai recorrer à retórica de Aristóteles.

A concepção aristotélica da retórica e a sua apropriação por parte de Ginzburg foram apresentadas também no primeiro capítulo, é suficiente, para a presente discussão, retomar o fato de que o historiador identifica na retórica um núcleo racional, que é justamente a noção de prova. É esta definição que permite a Ginzburg dizer que é na *Retórica* que Aristóteles fala da historiografia, no sentido que entendemos o termo hoje. O núcleo essencial do conhecimento histórico poderia ser definido de tal maneira:

- a) a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios, *semeia*;
- b) tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de conexões naturais e necessárias (*tekmeria*) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes etc. e
- c) fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (*eikos*), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo – mesmo que, nos seus textos, a distinção entre “extremamente verossímil” e certo tenda a desvanecer.

GINZBURG, 2002, pp. 57-58.

Assim, para Ginzburg, o conhecimento histórico assumiria uma forma narrativa sim, mas esta poderia ser distinguida das narrativas ficcionais pelo seu compromisso com a verdade histórica. Verdade essa que seria alcançada através da argumentação e da noção de prova. Portanto, o núcleo essencial do conhecimento histórico poderia ser definido de acordo com a *Retórica* de Aristóteles, que tem como seu elemento central uma teoria da argumentação articulada como uma técnica da prova.

3.1.2 A história e a *Poética*: entre a narrativa e a argumentação

Ginzburg defendeu a tese de que a obra na qual Aristóteles tratou mais amplamente da historiografia, no sentido que a entendemos hoje, não foi a *Poética*, mas sim a *Retórica*. Defender esta tese equivaleria dizer que o núcleo fundamental do conhecimento histórico seria a argumentação (o aspecto racional da retórica voltado para a técnica da prova) e não a narrativa, trabalhada em alguns de seus aspectos na *Poética* de Aristóteles. Outros autores seguiram uma linha argumentativa diversa e tentaram pensar a história através do prisma da *Poética* e, conseqüentemente, da narrativa. Um deles foi Paul Ricoeur – este renomado filósofo discutiu a narrativa através de uma articulação das contribuições filosóficas do livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho, sobre as aporias da experiência do tempo, e da *Poética* de Aristóteles, sobre a composição da intriga. No entanto, como veremos, o grande filósofo

francês reconheceu a importância da argumentação no conhecimento histórico pensado na sua dimensão de investigação.

Meu objetivo nesta seção não é discutir especificamente e a fundo a concepção de narrativa proposta por Ricoeur e seu esquema hermenêutico da tripla *mimesis*, mas a natureza do vínculo entre a história e a narrativa e o papel desempenhado pela argumentação nesta relação. Alguns autores defendem o argumento de que a história teria um vínculo direto com a narrativa e, desta maneira, seria uma disciplina de epistemologia mista, meio literária, meio científica. Paul Ricoeur, no entanto, em momento algum da sua vasta obra, defendeu um vínculo direto entre a explicação histórica e a compreensão narrativa. Toda uma parte do primeiro volume da obra *Tempo e Narrativa* é dedicada a questionar a natureza deste vínculo.

Uma forte convicção está na origem desta investigação sobre a natureza do vínculo entre a história e a compreensão narrativa: a história tem um caráter em última instância narrativo, porque se a primeira rompesse completamente o vínculo com a segunda, deixaria de ser histórica.

Se a história rompesse todo o vínculo com a competência básica que temos de acompanhar uma história e com as operações cognitivas da compreensão narrativa, tal como descrevemos na primeira parte desta obra, ela perderia seu caráter distintivo no conjunto das ciências sociais: deixaria de ser histórica. Mas de que natureza é esse vínculo? É essa a questão. Para resolver esse problema, não quis ceder à solução fácil que consistiria em dizer que a história é uma disciplina ambígua, meio literária, meio científica, e que, infelizmente, a epistemologia da história nada mais pode fazer senão registrar esse estado de fato e se conformar em trabalhar a favor de uma história que já não seria de modo algum uma maneira de narrativa. Esse ecletismo preguiçoso é o inverso da minha ambição.

RICOEUR, pp. 151-152

A história-ciência manteria sim um vínculo de alguma natureza com a narrativa, mas, como a citação acima já deixa implícito, este vínculo não seria direto. Se a história tivesse um vínculo tão direto com narrativa quanto aquela que há entre a espécie e o gênero, ela não poderia ser diferenciada da narrativa de ficção. No entanto, haveria uma distância intransponível: “*Subsiste uma distância* entre a explicação narrativa e a explicação histórica, que é a *própria investigação*. Essa distância exclui a possibilidade de considerar a história como uma espécie de gênero ‘story’” (RICOEUR, pp. 296-297). Mas em que consistiria esta distância? O que separaria a história da narrativa quando aquela é entendida como uma investigação?

Ricoeur constata, na sua revisão das contribuições da historiografia francesa no seu combate a uma “história factual” e das teses do positivismo lógico na defesa do modelo nomológico, a existência de um corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a

competência de acompanhar uma história. Um dos níveis no qual este corte afeta a competência narrativa seria justamente aquele relativo aos procedimentos e, neste nível, a história caracterizar-se-ia pelo uso específico que faz da explicação. A historiografia como investigação nasceria do procedimento de destacar da trama da narrativa o processo explicativo e o erigir em uma problemática distinta:

No nível dos procedimentos, a historiografia como investigação – historia, Forschung, enquiry – nasce do uso específico que faz da explicação. Ainda que concordemos com W. B. Galbe que a narrativa é “autoexplicativa”, a história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta. Isso não significa que a narrativa ignore a forma do por quê e do porquê, e sim que suas conexões são imanentes à composição da intriga. Com o historiador, a forma explicativa torna-se autônoma; torna-se o tema distinto de um processo de autenticação e de justificação. No que a isso se refere, o historiador está na situação do juiz: é posto numa situação real ou potencial de contestação e tenta provar que determinada explicação é melhor que outra. Busca, portanto, “garantias”, a principal das quais é a prova documental. Uma coisa é explicar narrando. Outra é problematizar a própria explicação para submetê-la à discussão e ao juízo de um público, se não universal, ao menos reputado competente e composto em primeiro lugar pelos pares do historiador.

RICOEUR, pp. 290-291.

As conexões explicativas são imanentes à tessitura da trama da narrativa, isso quer dizer que a narrativa é autoexplicativa – a própria história narrada já traz todas as explicações necessárias para a sua compreensão. Se pensarmos em termos de conexões causais, por exemplo, a narrativa já traz na sua trama um esqueleto causal. A história, por sua vez, destaca estas conexões explicativas da trama da narrativa e as problematiza – o processo explicativo ganha autonomia e torna-se objeto de argumentação. Com relação a este processo argumentativo de justificação e autenticação, Ricoeur discute três ideias: uma semelhança entre o historiador e o juiz; a busca de garantias, sendo a principal a prova documental; e a submissão da sua argumentação a um auditório competente, composto principalmente pelos seus pares de ofício. Deter-me-ei um pouco mais em cada uma destas ideias.

A semelhança entre o historiador e o juiz é que ambos se encontram em uma situação real ou potencial de contestação e têm que argumentar porque a opção escolhida é melhor que qualquer alternativa. Ricoeur propõe, seguindo toda uma tradição de pensamento, que chamemos a este tipo de operação na qual se pesa os argumentos e se toma uma decisão de *juízo*. Explicar, para um historiador, é defender argumentativamente suas conclusões contra um possível adversário que invoque uma série de outros argumentos para defender uma tese incompatível. E, neste sentido, o historiador se aproxima mais do juiz do que do narrador:

É por isso que o historiador não é um mero narrador: fornece as razões pelas quais considera um fator e não outro a causa suficiente de um determinado curso de acontecimentos. O poeta cria uma intriga que também se sustenta por seu esqueleto causal. Mas este não é o objeto de uma argumentação. O poeta se limita a produzir a história e explicar narrando. Neste sentido, Northrop Frye tem razão: o poeta procede a partir da forma, o historiador na direção da forma. Um produz, o outro argumenta. E argumenta porque sabe que é possível explicar de outro modo. E ele o sabe porque, assim como o juiz, está numa situação de contestação e de processo, e porque sua tese de defesa nunca termina: pois a prova para eliminar candidatos à causalidade é mais concludente, como diria William Dray, do que aquela para só coroar um só definitivamente.

RICOEUR, p. 307.

Ao aproximar o historiador do juiz, nos aproximamos do processo de autenticação e da busca de provas. Acredito que este ponto já tenha sido exaustivamente discutido no primeiro capítulo desta tese, mas aqui o historiador se distancia mais uma vez do mero narrador e aproxima-se do juiz. O narrador não precisa problematizar as conexões explicativas que são iminentes à trama da sua história, muito menos apresentar provas sobre aquilo que está sendo discutido. A existência ou não desta necessidade de defender argumentativamente suas opções remete a um duplo movimento: às diferentes expectativas do auditório com relação à historiografia e a narrativa de ficção e aos diferentes auditórios aos quais estes dois campos discursivos dirigir-se-iam.

Um dos corolários do estatuto crítico da história como investigação (ou seja, da autonomização da explicação histórica com relação aos esboços de explicação iminentes à narrativa) diz respeito ao problema da objetividade em história. Precisamente porque a história tem um projeto de objetividade, pode formular como problema específico os limites desta objetividade.

Essa é uma questão [limites da objetividade] estranha à inocência do narrador. Este espera de seu público, segundo as palavras tão frequentemente citadas de Coleridge, que ele “suspenda voluntariamente sua incredulidade” (*a willing suspension of disbelief*). O historiador se dirige a um leitor desconfiado, que espera dele não só que narre, mas que autentique sua narrativa. [...] Esse último corolário poderia ser chamado de *reflexividade crítica* da investigação histórica.

RICOEUR, pp. 292-293.

O historiador, diferente do narrador que espera que seu auditório “suspenda voluntariamente sua incredulidade”, dirige-se a um leitor desconfiado, que espera que ele justifique argumentativamente as suas interpretações e apresente provas que ajudem a corroborá-las. Para ser mais preciso, o historiador escreve para um auditório especializado, totalmente capaz de não só entender o que está sendo dito, mas de realmente verificar as provas citadas e até formular interpretações alternativas. O historiador dirige-se antes de tudo

aos seus pares de ofício, que poderão julgar a pertinência de seu trabalho. Ninguém percebeu melhor isso do que Certeau, na sua discussão sobre a operação historiográfica.

Ginzburg e Ricoeur, apesar de apoiarem-se em obras diferentes de Aristóteles, um na *Retórica* e outro na *Poética*, para fundamentar suas reflexões sobre a história, chegam a conclusões significativamente similares. Ambos concordam em apontar a argumentação baseada nas provas documentais como um elemento central da constituição do conhecimento histórico, inclusive como o elemento que dá suporte à pretensão de verdade desta prática científica. É a busca da verdade histórica que permite diferenciar a historiografia da literatura de ficção. Esta distinção, no entanto, de maneira nenhuma nega o caráter em última instância narrativo do conhecimento histórico. Ginzburg reafirma o fato de o conhecimento histórico expressar-se narrativamente e ainda destaca as potencialidades cognitivas desta constatação, e Ricoeur parte da pressuposição do pertencimento da historiografia ao campo narrativo para problematizar o vínculo indireto de derivação da primeira com relação à segunda. Como veremos, na seção seguinte, a argumentação e a narrativa trabalham conjuntamente dentro da lógica da imputação causal, que é o nexos de toda explicação histórica.

3.2 A IMPUTAÇÃO CAUSAL SINGULAR E A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

Suponhamos que a Primeira Guerra Mundial tivesse sido apenas uma perturbação temporária, apesar de catastrófica, numa economia e civilização fora isso estáveis. A economia teria voltado então a alguma coisa parecida ao normal após afastar os detritos da guerra e daí seguido em frente. [...] Como teria sido o mundo entreguerras nessas circunstâncias? Não sabemos, e não há sentido em especular sobre o que não aconteceu, e quase certamente não poderia ter acontecido. Mas a pergunta não é inútil, porque nos ajuda a captar o profundo efeito na história do século XX do colapso econômico entre as guerras. Sem ele, com certeza não teria havido Hitler. Quase certamente não teria havido Roosevelt. É muito improvável que o sistema soviético tivesse sido encarado como um sério rival econômico e uma alternativa possível ao capitalismo mundial. As consequências econômicas no mundo não europeu ou não ocidental [...] foram patentemente impressionantes. Em suma, o mundo da segunda metade do século XX é incompreensível se não entendermos o impacto do colapso econômico.

HOBBSAWM, 1995, pp. 90-91.

Hobsbawm, na citação acima reproduzida, propõe a pergunta: como teria sido o mundo entreguerras se a Primeira Guerra Mundial tivesse sido apenas uma perturbação temporária numa civilização estável? Esta pergunta levanta outra de fundo epistemológico: existe alguma função, no contexto de uma explicação histórica, em imaginar uma sequência de acontecimentos alternativa à que realmente aconteceu? O próprio fato de o historiador

inglês propor sua pergunta já parece responder positivamente, mas ele afirma categoricamente que não há sentido em especular sobre o que não aconteceu. Esta seção visa questionar esta afirmativa tão peremptória e interrogar sobre a função da imaginação na explicação histórica, além de caracterizar o procedimento que constitui o nexo de toda a explicação em história: a imputação causal singular.

Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur trata, no último capítulo do primeiro tomo, do triplo corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a competência de acompanhar uma história. Um dos níveis afetados por essa ruptura epistemológica é justamente o dos procedimentos: o conhecimento histórico destaca da trama da narrativa o processo explicativo e erige-o em problemática distinta. No entanto, a história não consegue romper completamente seu vínculo com a competência narrativa, com o risco de perder o seu caráter histórico. Desta maneira, temos formulado o paradoxo do conhecimento histórico: a despeito do corte epistemológico entre o conhecimento histórico e competência narrativa, a história não poderia romper todo vínculo com a narrativa sem perder o seu caráter histórico; e, inversamente, não poderia ser um vínculo tão direto a ponto de a história ser considerada uma espécie do gênero “*story*”. No caso dos procedimentos, qual seria o processo explicativo que faria a transição entre a composição da intriga e a explicação científica característica do modelo nomológico? Ricoeur percebe na questão da causalidade o elemento central do problema da explicação histórica e identifica na imputação causal singular não uma explicação dentre outras, mas o nexo de qualquer explicação em história:

Começando pelos procedimentos explicativos, gostaria de retomar, estimulado pelas análises de von Wright, a questão controversa da *causalidade* em história, mais precisamente da atribuição ou da *imputação causal singular*: não mais para opô-la, num espírito polêmico, às explicações por leis, mas, ao contrário, para discernir nela a estrutura de transição entre a explicação por leis, geralmente identificada com a explicação pura e simples, e a explicação por composição da intriga., geralmente identificada à compreensão. *Nesse sentido, a imputação causal singular não constitui uma explicação entre outras, mas o nexo de qualquer explicação em história.* Nesse sentido, constitui a mediação buscada entre os polos opostos da explicação e da compreensão, para conservar um vocabulário agora caduco; ou melhor, entre a explicação nomológica e a explicação por composição da intriga.

RICOEUR, 2010, p. 299, grifos meus.

A imputação causal singular foi genialmente sintetizada por Raymond Aron: “Todo historiador, para explicar o que aconteceu, se pergunta sobre o que poderia ter acontecido” (p. 164 **apud** RICOEUR, 2010, p. 303). Se a imputação causal singular constitui o nexo de qualquer explicação histórica e esta última diz respeito aos encadeamentos entre os fatos

históricos, este encadeamento (a relação de causa e efeito) será estabelecido pela comparação entre o curso real dos acontecimentos e outro curso de acontecimentos, produzido pela imaginação histórica, no qual o fator estudado é suprimido. A lógica de imputação causal singular consiste essencialmente num processo que pode ser pensado em três etapas sucessivas: construção pela imaginação de um curso diferente de acontecimentos pela supressão do acontecimento histórico apreciado; avaliação das prováveis consequências desta supressão; e na comparação dessas consequências com o curso real dos acontecimentos.

A exposição mais precisa da lógica da imputação causal singular foi escrita por Max Weber, no seu estudo crítico à obra de Edouard Meyer intitulado *Sobre a teoria e a metodologia da história*. Neste texto, o principal exemplo utilizado por Max Weber para discutir a imputação causal singular foi a decisão de Bismarck de iniciar a guerra contra o Império Austro-Húngaro em 1866. Perguntar “o que teria acontecido se Bismarck não tivesse tomado a decisão de fazer a guerra?” consiste em indagar que significação causal deve-se atribuir a esta decisão individual dentro da totalidade de fatores que concorreram desta maneira, e não de outra, para levar a esse resultado. Esta significação causal da decisão de Bismarck será estabelecida pela criação de um curso alternativo de acontecimentos no qual esta decisão não foi tomada e a comparação com o curso real. A Alemanha ainda teria se unificado se esta decisão não fosse tomada? Na resposta está sintetizada a significação causal desta decisão individual. Mas, este exemplo princeps pode gerar objeções à medida de que se situa no campo da história política e das decisões individuais. Ricoeur afirma que o argumento pode ser estendido analogicamente a acontecimentos de grande amplitude em que a causa, sem deixar de ser singular, já não é o indivíduo. Esta extensão é possível porque mesmo no exemplo da decisão de Bismarck o que importa principalmente não são as intenções do agente, mas o desfecho da ação, que pode inclusive ser diferente daquele planejado.

A extensão analógica deste exemplo princeps é possível porque o historiador mesmo quando se questiona sobre a responsabilidade de um indivíduo, a imputação causal singular deve ser distinguida da responsabilidade ética. A imputação causal singular concerne à avaliação da significância causal de um encadeamento entre os acontecimentos independente de qualquer juízo de valor ético ou moral. Ao mesmo tempo, a noção de imputação continua pertinente mesmo que não estejamos tratando de indivíduos porque o curso dos acontecimentos estudado pela explicação causal continua sendo considerado em sua singularidade. A singularidade histórica pode ser entendida em dois sentidos:

A respeito da singularidade histórica, num sentido primeiro e banalmente comum, todo acontecimento que, simplesmente, advém no plano da história que se faz, e toda a sequência narrativa não repetível no tempo e no espaço [...] Num segundo sentido, singularidade significa incomparabilidade, o que também é um significado de unicidade. Passa-se do primeiro sentido ao segundo pelo uso da comparação entre acontecimentos e ações pertencentes à mesma série, à mesma continuidade histórica, à mesma tradição edificante [...] permanece colocado o problema do uso honesto do comparatismo no plano historiográfico [...] O segundo uso do conceito de singularidade – o incomparável – não apaga o primeiro – o não repetível: o gênero comum não impede a diferença específica.

RICOEUR, 2007, pp. 344-346.

O primeiro sentido tem como elemento central o caráter não repetível dos acontecimentos e de toda sequência narrativa, enquanto o segundo, a incomparabilidade. É no primeiro destes sentidos que se fala numa imputação causal singular e não no segundo. Um acontecimento pode ser não repetível e mesmo assim ser comparado com outros, colocado com outros sob um mesmo conceito ou inserido numa série de acordo com um elemento em comum. Comparar no plano historiográfico implica apenas em identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos ou narrativas ou aplicar um mesmo conceito para qualificá-los. É devido à singularidade – no sentido de não-repetível – de um curso de acontecimentos que põe em jogo fatores individuais que podemos continuar usando o conceito de imputação.

Outro exemplo discutido por Weber, e retomado por Ricoeur, é o alcance histórico da Batalha de Salamina, sem decompor este acontecimento numa miríade de ações individuais. Podemos imaginar o que teria acontecido caso esta batalha tivesse sido perdida com base na comparação com situações similares, como o protetorado persa sobre os judeus na volta do Exílio: uma cultura teocrática religiosa teria sido imposta à Grécia. A vitória nesta batalha garantiu a existência de um espírito helênico livre tal como se desenvolveu – sem esta vitória, não teríamos a criação da frota ática, o desenvolvimento das lutas pela liberdade, a liberdade de pensamento que possibilitou a curiosidade historiográfica e a evolução filosófica. A vitória na Batalha de Salamina pode ser considerada a causa adequada destes desenvolvimentos. Mas é a obra de Max Weber *A ética protestante e o espírito do capitalismo* que nos oferece um ótimo exemplo da imputação causal singular fora do campo da decisão individual e da história político-militar. A conexão entre certas características da ética protestante e certas características do capitalismo constitui um encadeamento causal singular que diz respeito a papéis, mentalidades e instituições. A lição mais importante a ser tirada deste exemplo é que a conexão causal estrutura um processo único que torna a diferença entre acontecimento pontual e longa duração não pertinente.

A imputação causal singular, assim definida, seria o nexo de qualquer explicação em história e o processo explicativo que faz a transição entre a explicação científica dentro do

modelo nomológico (causalidade explicativa) e a composição da intriga (causalidade narrativa). Pensar as continuidades e as descontinuidades entre a imputação causal singular e estas outras instâncias explicativas é interessante para assegurar a cientificidade deste processo explicativo e sua relação com a narrativa.

A imputação causal singular remete em todos os seus estágios à explicação científica, pois supõe uma análise fina em fatores, que visa à seleção dos elos de causalidade a serem considerados enquanto fatores e dota cada um destes de um índice de probabilidade relativa que pode ser situado numa escala que vai da causalidade accidental até a causalidade adequada.

A verdadeira marca da cientificidade de que é capaz uma construção, irreal e ao mesmo tempo necessária, resulta da aplicação, à avaliação comparada das causas, da teoria da “possibilidade objetiva” [...] A teoria em questão visa essencialmente alçar as construções irrealis à categoria do juízo de possibilidade objetiva que dota os diversos fatores da causalidade de um índice de probabilidade relativa, permitindo assim situar esses fatores numa mesma escala, embora as gradações às quais esse juízo dá lugar não possam ser quantificadas como naquilo que, em sentido estrito, é chamado de “cálculo das probabilidades”. [...] Os graus de probabilidade ocupam assim uma escala que vai de um patamar inferior, aquele que define a causalidade accidental (como, por exemplo entre o movimento da mão que joga os dados e um certo número que sai) e um patamar superior, que define, nas palavras de von Kries, a causalidade adequada (como no caso da decisão de Bismark). [...] É somente ao final desta colocação à prova que um fator recebe o estatuto de causa suficiente. Esse estatuto é objetivo, no sentido que o argumento não decorre de uma mera psicologia da descoberta das hipóteses mas, seja qual for a genialidade do grande historiador, que não tem de ser menor que a do grande matemático, constitui a estrutura lógica do conhecimento histórico ou, segundo o próprio Max Weber, o “sólido esqueleto da imputação causal”.

RICOEUR, 2010, p. 306-307.

A aplicação da teoria da possibilidade objetiva à avaliação comparada das causas no curso dos acontecimentos reais e irrealis criados pela imaginação marca a verdadeira distância entre a explicação pela narrativa e a explicação por imputação causal. Mas em que estes dois processos explicativos se aproximam? E qual é o papel da imaginação histórica nesta transição entre estes processos explicativos?

A continuidade entre a imputação causal singular e a composição da intriga está no nível da imaginação. Weber, ao indagar sobre que significação causal deve-se atribuir à decisão de Bismarck dentro da totalidade dos elementos infinitamente numerosos que tinham de ser organizados precisamente desta maneira e não de outra para levar à formação do Estado alemão, marca a entrada em cena da imaginação com a cláusula “dessa maneira e não de outra”. O raciocínio, a partir daí, move-se para a exploração de condicionais irrealis passados com a finalidade de melhor discernir o necessário. A pergunta passa a ser: que consequência dever-se-ia esperar se outra decisão tivesse sido tomada? A conexão da imputação causal com

a composição da intriga reside justamente neste “extraordinário laboratório do provável” que são os paradigmas de composição da intriga e a experimentação com estes esquemas alternativos de intriga (RICOEUR, 2010, pp. 303-305).

Raymond Aron, mais do que Max Weber, destacou a importância da imaginação histórica na luta contra a ilusão de fatalidade criada pela retrospectiva histórica. A pesquisa causal do historiador, na perspectiva deste autor, seria menos desenhar as grandes linhas do relevo histórico do que restituir ao passado a incerteza do futuro. Mas como a imaginação histórica e suas construções irrealis do passado, mesmo não sendo mais do que um verossimilhança equívoca, oferecem o único meio de escapar da ilusão retrospectiva de fatalidade?

É preciso entender que a operação imaginária por meio da qual o historiador supõe pelo pensamento um dos antecedentes desaparecidos ou modificados e depois tenta construir o que teria acontecido considerando-se essa hipótese tem uma significação que vai além da epistemologia. O historiador se comporta aqui como narrador que redefine, com relação a um presente fictício, as três dimensões do tempo. Devaneando um outro acontecimento, opõe a ucronia à fascinação do acabado. A avaliação retrospectiva das probabilidades reveste-se assim de uma significação moral e política, que extrapola sua significação puramente epistemológica: lembra aos leitores de história que “o passado do historiador foi o futuro dos personagens históricos”. Por seu caráter probabilista, a explicação causal incorpora ao passado a imprevisibilidade que é a marca do futuro e introduz na retrospectiva a incerteza do acontecimento.

RICOEUR, 2010, p. 310.

Ucronia é um substantivo feminino que tem como significado: uma suposição histórica, hipótese de uma história diferente da real. É a imaginação histórica que cria esta ucronia e, conseqüentemente, introduz na retrospectiva a incerteza do acontecimento. Esta relação entre a imaginação histórica e a imputação causal singular constitui uma das continuidades mais significativas entre este procedimento que é o nexo de todas as explicações em história e a composição da intriga.

Podemos agora, com base nesta discussão teórica, voltar à citação de Hobsbawm que abre a presente seção. As palavras reproduzidas estão no início do capítulo intitulado *Rumo ao abismo econômico* e tem como objetivo demonstrar a importância do colapso econômico no entreguerras para compreender o mundo da segunda metade do século XX. Hobsbawm alcança este objetivo imaginando como teria sido o mundo sem este colapso e suas conclusões são impressionantes: não haveria Hitler, nem Roosevelt, e o sistema soviético não seria percebido como uma alternativa ao capitalismo. O que Hobsbawm está afirmando é que o

colapso econômico é a causa adequada do surgimento de Hitler, Roosevelt e do socialismo como elementos significativos na história do mundo no século XX.

3.3 DOIS EXEMPLOS DO USO DA IMAGINAÇÃO HISTÓRIA EM EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS

Nas duas seções anteriores, apresentei reflexões sobre o conhecimento histórico que desconsideraram a bifurcação deste campo entre o conhecimento produzido na academia e na escola. A presente seção tem como objetivo colocar a prova, através de análise da empiria, se as reflexões teóricas aplicam-se tanto em um caso quanto no outro. A não aplicação no segundo caso pode constituir um problema que demanda a nossa atenção.

3.3.1 Um exemplo do uso da imaginação histórica em uma explicação histórica em um livro de história

Encontrar um exemplo de utilização da imaginação histórica para criar uma cadeia de eventos alternativos não é uma tarefa simples, pois na maioria das vezes a uchronia criada para avaliar a significância causal de um determinado acontecimento histórico não é explicitamente narrada no texto produzido pelos historiadores. É mais raro ainda encontrar um caso onde esta uchronia seja desenvolvida de maneira mais consistente. Certamente não foi por acaso que o único caso de uso da imaginação histórica para desenvolver explicitamente uma uchronia bem desenvolvida que encontrei estava num livro intitulado *A chegada do Terceiro Reich* (2010). A avaliação da significância causal da chegada de Hitler ao poder com relação aos horrores perpetrados pelo governo nazista, especialmente o Holocausto, é uma tarefa e tanto, especialmente no caso de um livro escrito por um historiador que quer entender o fenômeno estudado e não simplesmente demonizar o nazismo.

Este livro faz parte de uma coleção de três volumes recentemente publicados no Brasil: *A chegada do Terceiro Reich* (2010), *O Terceiro Reich no Poder* (2011) e *O Terceiro Reich em Guerra* (2012). Estes livros foram escritos por um historiador especialista nesta temática, que tinha como objetivo com esta coleção fazer uma síntese do vastíssimo material produzido sobre o Terceiro Reich e a Segunda Guerra Mundial. O texto que vou analisar foi retirado da última seção – *Uma “revolução de destruição”?* – do último capítulo do livro – *A revolução cultural de Hitler*. Como este primeiro volume não conta com uma conclusão, esta

última seção do livro constitui o texto no qual o autor vai avaliar a significância da chegada de Hitler ao poder e problematizar a inevitabilidade de todos os eventos que se seguiram.

A seguir vou apresentar e analisar a argumentação apresentada neste texto.

Em 30 de janeiro de 1933, Hitler foi nomeado chanceler da Alemanha, como parte de um governo de coalizão dominado por conservadores não nazistas. Poucos meses depois os alemães já estariam vivendo em um Estado de partido único – o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães –, sendo submetidos às primeiras “leis eugênicas”, como a *Lei para a prevenção da prole geneticamente doente* criada em 14 de julho do mesmo ano – que determinava a esterilização de pessoas consideradas portadoras de “desordens genéticas” – e começava a exclusão dos judeus em várias instâncias da vida na Alemanha. Os próprios nazistas usaram o conceito de revolução para se referirem a esta série de mudanças tão rápidas: Hitler e Goebbels falavam em uma “revolução nacional-socialista”.

Evans, antes mesmo de se questionar quanto ao que os nazistas estavam chamando de revolução naquele contexto e se ainda hoje poderíamos aplicar a este fenômeno de criação de um regime totalitário o conceito de revolução, vai se questionar sobre como ocorreu esta “revolução nacional-socialista”. Na tentativa de resposta, podemos identificar o uso da imputação causal singular e conseqüentemente da imaginação histórica para criar cursos de acontecimentos alternativos e restituir a incerteza do futuro nos eventos passados. No caso do início do Terceiro Reich, este esforço se torna mais premente devido à aparente falta de alternativas à chegada de Hitler ao poder e a inevitabilidade das suas conseqüências nefastas. Uma das maneiras de tentar fazer isso é revelar a própria perspectiva dos atores:

Alguns imaginavam que a coalização instalada em 30 de janeiro de 1933 se desmancharia como outras coalizões antes dela, dentro de poucos meses. Outros haviam depreciado os nazistas como um fenômeno transitório que logo desapareceria do palco da história mundial junto com o sistema capitalista que o havia colocado no poder. Ficou provado de que eles estavam errados. O Terceiro Reich passou a existir no verão de 1933, e sem dúvida tinha chegado para ficar. Como ocorreu então essa revolução? Por que os nazistas não depararam com nenhuma oposição efetiva à sua tomada do poder?

EVANS, 2010, p. 530

No seu esforço de responder a estas duas últimas perguntas, Evans vai dar uma dupla resposta. O historiador afirma que a chegada do Terceiro Reich ao poder aconteceu essencialmente em duas fases – sendo que a primeira delas terminou com a nomeação de Hitler como chanceler do Reich em 30 de janeiro de 1933 e a segunda se deu ao longo dos primeiros meses de governo nazista – e cada uma delas exige uma reflexão à parte. Com

relação à primeira fase, a pergunta mais importante é: existia alguma alternativa à nomeação de Hitler ou este era o único curso de acontecimentos possível? A imaginação histórica entre em cena, acompanhada de uma forte argumentação para defender a plausibilidade da ucronia:

Não obstante, caso isso não tivesse acontecido, o Partido Nazista bem poderia ter continuado a declinar enquanto a economia recuperava-se gradativamente. Se Schleicher tivesse sido politicamente menos incompetente, poderia ter estabelecido um governo quase militar, governado por meio do poder de decreto do presidente Hindenburg e depois, quando Hindenburg, que já estava com oitenta e tantos anos, enfim morresse, governaria por si mesmo, possivelmente com uma Constituição revisada que ainda garantiria algum tipo de papel ao Reichstag.

EVANS, 2010, p. 530

Nesta passagem, vemos o procedimento da imputação causal em curso. Um dos fatores que concorreram para a nomeação de Hitler para o cargo de chanceler teria sido a incompetência política de Schleicher, um dos conselheiros políticos mais próximos do presidente Hindenburg. Evan removeu este fator (“se Schleicher tivesse sido politicamente menos incompetente”) e, usando a imaginação histórica, criou um curso alternativo de acontecimentos. Se Schleicher fosse mais competente em termos políticos, poderia ter estabelecido um governo militar, no qual ele governaria com uma constituição revisada que ainda garantiria algum tipo de papel ao parlamento alemão, o Reichstag. Aqui, o autor imagina não só uma alternativa à chegada do Terceiro Reich, mas uma alternativa melhor em termos de manutenção de elementos democráticos, já que, durante o regime totalitário de Hitler, o Reichstag não teve nenhuma função significativa e servia apenas de palco para os discursos de Hitler, enquanto no imaginado governo militar estabelecido por Schleicher este ainda manteria alguma função. Talvez mais significativa do que a manutenção do Reichstag no processo decisório na Alemanha, este governo militar provavelmente não realizaria nada similar aos campos de extermínio.

É bem provável que uma ditadura militar tivesse esmagado muitas liberdades civis nos anos depois de 1933, deflagrando uma ofensiva rearmamentista, repudiado o Tratado de Versalhes, anexado a Áustria e invadido a Polônia a fim de reaver Danzig e o Corredor Polonês que separava o leste da Prússia do resto da Alemanha. Poderia ter usado a recuperação do poder da Alemanha para insistir em mais agressão internacional, que levaria a uma guerra com Grã-Bretanha e França, ou União Soviética, ou ambas as coisas. É quase certo que teria imposto severas restrições aos judeus. Mas é improvável que, no saldo geral, uma ditadura militar na Alemanha tivesse deslanchado o tipo de programa genocida que encontrou culminação nas câmaras de gás de Auschwitz e Treblinka.

EVANS, 2010, p. 531.

É interessante atentar para o vocabulário utilizado por Evans para distinguir os diferentes graus de probabilidade: “é bem provável”, “poderia”, “é quase certo” e, por fim, “é improvável”. Dentro da ucronia de um governo militar é improvável que o extermínio de judeus e outras minorias étnicas tivessem acontecido. No saldo final, a segunda guerra poderia ter acontecido, mas o governo alemão não seria totalitário (ainda haveria alguma forma de participação política através do parlamento) e não teria realizado os horrores do holocausto.

A narrativa alternativa imaginada por Evans, no entanto, precisa ser fundamentada argumentativamente: por que a alternativa ao regime nazista seria uma ditadura militar? Não existia a possibilidade da manutenção da República de Weimar? Como afirma Ricoeur, o historiador não é um simples narrador devido ao fato de ter de fornecer as razões porque considera uma alternativa e não outra, porque imputa significância causal a um acontecimento determinado e não a outro qualquer. O historiador argumenta porque sabe que é possível explicar de outra maneira e a prova para eliminar candidatos à causalidade é mais contundente do que aquela para coroar um só definitivamente. É este argumento para excluir os outros candidatos que é apresentado por Evans – ele afirma que, na segunda metade de 1932, alguma espécie de regime militar era a única alternativa viável a uma ditadura nazista porque a derrocada da democracia parlamentar já tinha começado anteriormente. Papen, o chanceler ante de Hitler, havia criado um vácuo de poder que o Reichstag e os partidos não tinham chance de preencher. O poder político tinha se esvaído dos órgãos legítimos em parte para as ruas e em parte para os políticos e militares próximos a Hindenburg. Nesta situação, era provável que só a força obtivesse sucesso e apenas duas instituições possuíam-na em escala suficiente para operá-la sem incitar reações ainda mais violentas da população: os nazistas e o Exército. Por este motivo Evans afirma que um regime militar seria a única alternativa viável à ditadura nazista.

Neste ponto da argumentação de Evans, encontramos outro elemento da discussão teórica realizada na seção anterior: a questão da singularidade. A história, enquanto disciplina, tem como objeto o singular, no sentido de o não repetível, o que aconteceu daquela maneira e não de outra. No entanto, a singularidade histórica também pode ser entendida no sentido da incomparabilidade dos acontecimentos históricos e aqui entra em jogo toda a discussão sobre a comparação em história. Não é meu interesse ingressar nesta discussão teórica específica, mas apenas identificar e entender os recursos explicativos utilizados pelos historiadores, e Evans vai utilizar a comparação da situação na Alemanha com outros países na Europa para identificar semelhanças, diferenças e possíveis alternativas. Se o Exército e os movimentos de massa fascistas eram as únicas instituições que tinham maior chance de assumir o poder nos

países onde a democracia estivesse ruindo, o que estava acontecendo nos países europeus que enfrentavam situações similares?

Ambos os lados [o Exército e os nazistas] sabiam que suas perspectivas de sucesso se tentassem agarrar o poder sozinhos eram dúbias, para dizer o mínimo. A lógica da cooperação era, portanto, virtualmente inevitável; a única questão era qual forma essa cooperação assumiria. Por toda a Europa, elites conservadoras, exércitos e movimentos de massa radicais fascistas ou populistas encaravam o mesmo dilema. Eles o resolveram de várias maneiras, dando vantagem para a força militar em alguns países, como Espanha, e para movimentos fascistas em outros, como Itália. Em muitos países, as democracias foram substituídas por ditaduras nas décadas de 1920 e 1930. O que aconteceu na Alemanha em 1933 não parece tão excepcional à luz do que já havia acontecido em países como Itália, Polônia, Letônia, Estônia, Lituânia, Hungria, Romênia, Bulgária, Portugal, Iugoslávia ou, na verdade de forma bastante diferente, na União Soviética. A democracia em breve também seria destruída em outros países, como Áustria e Espanha.

EVANS, 2010, pp. 531-532

A comparação com outros países da Europa foi mais além e Evans cita acontecimentos específicos de violência política, tumultos e assassinatos (que eram comuns desde o fim da Primeira Guerra Mundial) na Áustria, na Iugoslávia e na Polônia e governos de direita autoritária que compartilhavam da maioria (se não de todas) das crenças antissemitas e teorias conspiratórias que animavam os nazistas, como o governo húngaro do marechal Miklós Horthy e o regime militar polonês da década de 1930. A conclusão tirada destas comparações por Evans é que:

Vistos no contexto da época, nem a violência política da década de 1920 e início da década de 1930, nem o colapso da democracia parlamentar, nem a destruição das liberdades civis teriam sido particularmente incomuns a um observador desapaixonado. Tampouco tudo que aconteceu na sequência do Terceiro Reich tornou-se inevitável pela nomeação de Hitler como chanceler. Oportunidade e acaso viriam desempenhar sua parte nisso também, como haviam desempenhado antes.

EVANS, 2010, p. 532

A conclusão é que os eventos que levaram Hitler à chancelaria tiveram paralelos em outras situações similares no mesmo contexto europeu, assim como os acontecimentos posteriores dentro do Terceiro Reich não se tornaram inevitáveis apenas devido à nomeação de Hitler. Ao falar sobre os acontecimentos posteriores a 30 de janeiro de 1933, Evans começa a sua análise da segunda fase da chegada do Terceiro Reich ao poder. Se em outros países da Europa regimes de direita autoritária também foram instaurados, por que as consequências do colapso da democracia foram mais graves na Alemanha?

A resposta de Evans é que a Alemanha ainda era, apesar de toda a crise política e econômica, o país mais poderoso, mais avançado e mais populoso da Europa. Os planos expansionistas dos regimes ditatoriais da Polônia e da Hungria, por exemplo, teriam, se realizados, provavelmente uma importância apenas regional. O mesmo julgamento não seria válido no caso da Alemanha, já que, dado ao seu poder e importância, qualquer coisa que acontecesse provavelmente teria um impacto muito mais amplo do que se acontecesse num país menor. Uma vez estabelecido este argumento, restava saber o que possibilitou a realização de profundas mudanças já nos primeiros seis meses e meio de 1933 com o apoio de parte da população e, talvez até mais importante, sem a resistência de uma parte significativa dela. Para responder a esta questão, Evans recorrerá a outro elemento central da explicação histórica discutido no contexto da imputação causal singular: a análise fina em fatores.

Inúmeros fatores concorreram para garantir apoio a Adolf Hitler e o partido nazista, mas, dentre estes, o autor vai identificar alguns – ele os chama de “fatores-chave” – que se destacam de todo o resto. O primeiro foi o efeito profundo da depressão, que polarizou o sistema político entre a extrema direita e a extrema esquerda, gerando um apoio mais amplo aos nazistas por parte de todos aqueles que temiam uma revolução comunista nos moldes soviéticos. O segundo foi o movimento nazista em si, que soube capitalizar sobre os efeitos do colapso econômico e tinha um líder carismático que soube mobilizar as massas. E terceiro, a substancial sobreposição entre a ideologia dos nazistas e a dos conservadores e, em grau considerável, até mesmo dos liberais alemães facilitou a transferência do apoio daqueles que se filiavam a estes partidos para Hitler e seu grupo.

Evans, na conclusão desta subseção, volta a comparar a Alemanha com outros países europeus, mas sempre destacando a singularidade do Terceiro Reich, como uma mistura especialmente venenosa de ideias que circulavam no continente.

A morte da democracia na Alemanha fez parte de um padrão europeu mais amplo nos anos entreguerras; mas também teve raízes muito específicas na história alemã e recorreu a ideias que faziam parte de uma tradição alemã muito específica. O nacionalismo alemão, a visão pangermânica de concluir por meio de conquistas na guerra a obra inacabada de Bismarck de reunir todos os alemães em um estado único, a convicção da superioridade da raça ariana e da ameaça representada pelos judeus, a crença do planejamento eugênico e da ameaça representada pelos judeus, a crença no planejamento eugênico e na higiene racial, o ideal militar de uma sociedade trajada com uniformes, arregimentada, obediente e pronta para a batalha – tudo isso e muito mais que chegou em 1933 recorria a ideias que vinham circulando na Alemanha desde o último quarto do século XIX. Algumas dessas ideias, por sua vez, tinham raízes em outros países ou eram compartilhadas por pensadores importantes nesses lugares – o racismo de Gobineau, o anticlericalismo de Shönerer, as fantasias pagãs de Lanz von Liebenfels, as pseudocientíficas políticas de população dos discípulos de Darwin em muitos países, e muito mais. Mas elas se

combinaram na Alemanha em uma mistura singularmente venenosa, tornada ainda mais potente pela posição de primazia da Alemanha como o estado mais avançado e mais poderoso do continente europeu. Nos anos seguintes à nomeação de Hitler como chanceler do Reich, o resto da Europa, e o mundo, veriam o quão venenosa aquela mistura poderia ser.

EVANS, 2010, pp. 539-540.

A segunda e a terceira subseções deste capítulo compõem juntas uma discussão interessante. A segunda, e mais curta das três, é dedicada a argumentar a favor da tese de que a tomada do poder por parte de Hitler e do partido nazista foi de natureza ilegal. Hitler, desde o fracasso do seu golpe da cervejaria em novembro de 1923, sempre afirmou explicitamente que chegaria ao poder através de meios democráticos e, então, usaria seus poderes para extingui-la. Contudo, Evans argumenta que não foi bem isso que aconteceu: Hitler aproveitou sim a fraqueza do regime democrático alemão para destruí-lo, mas não o fez de maneira legal. Apesar do esforço nazista para dar um aspecto legalista a todas suas medidas, o historiador cita vários exemplos de como eles violaram a Constituição de Weimar e suas leis a cada passo do progresso, e não apenas o seu espírito (o uso abusivo do artigo 48 de constituição), mas também a transgrediram em sentido técnico e legal (quando o então presidente do Reichstag, Hermann Goring, não contou os deputados comunistas eleitos na aprovação da Lei Plenipotenciária). E o mais grave é que as autoridades alemãs estavam cientes destas violações e, em alguns casos, até tentaram combatê-las sem sucesso (EVANS, 2010, pp. 540-545).

A terceira subseção vai realizar uma discussão de cunho mais conceitual com base nesta constatação da natureza ilegal da tomada do poder pelos nazistas na primeira metade de 1933. Evans parte da crítica do pressuposto de que podemos considerar este fenômeno uma derrubada revolucionária do sistema político existente, como os próprios nazistas fizeram ao chamá-la de “revolução nacional-socialista”. Mas, que tipo de revolução seria essa? Qual conceito de revolução estaria em jogo? O historiador responderá com base na comparação com outras revoluções.

À primeira vista, a revolução nazista não foi realmente uma revolução. A revolução francesa de 1789 e a Revolução Russa de 1917 varreram a ordem existente à força e a substituíram por algo que os revolucionários consideravam inteiramente novo. De forma típica, tentando levar vantagem em duas frentes, os nazistas, por sua vez, usaram tanto a retórica da revolução como afirmaram que tinham chegado ao poder de maneira legal e de acordo com a Constituição política existente. Deram poucos passos concretos para abolir as instituições centrais da república de Weimar ou substituí-las por alguma outra coisa – a abolição do cargo presidencial em 1934 foi uma raridade a este respeito. Em vez disso, preferiram deixar que se atrofiassem, como o Reichstag, que mal se reuniu depois de 1933 e apenas para ouvir discursos de Hitler, ou do gabinete do Reich, que também por fim

deixou de se reunir. Por outro lado, aquilo que as elites conservadoras políticas queriam – a encenação de uma contrarrevolução genuína com a ajuda dos nacional-socialistas, culminando na restauração do Reich Guilhermino, ou algo bem próximo disso, com ou sem a pessoa do *Kaiser* no trono – igualmente não se realizou. Seja o que for que tenha acontecido em 1933, não foi uma restauração conservadora. A violência, central à tomada de poder, deu-lhe um sabor nitidamente revolucionário. A retórica nazista de “revolução” ficou virtualmente incontestada depois de junho de 1933. Então ela deve ser tomada por aquilo que aparenta ser?

EVANS, 2010, p. 546.

O conceito de revolução extrapolado dos casos francês em 1789 e russo em 1917 pode ser sintetizado como movimentos que “varreram a ordem existente à força e a substituíram por algo que os revolucionários consideraram extremamente novo”. O argumento de Evans é que o movimento nazista e o Terceiro Reich não se enquadram neste conceito, porque não há uma tentativa de ruptura com a ordem precedente e, em muitos casos, justamente o contrário: uma tentativa de recuperar um determinado passado da Alemanha. Esta tentativa de criar um elo com uma determinada tradição é outro grande ponto de divergência com relação às revoluções de 1789 e 1917:

Todas as grandes revoluções da história rejeitaram o passado, a ponto de até mesmo começar um novo sistema de datação com o “Ano 1”, como fez a Revolução Francesa em 1789, ou de despachar os séculos prévios para a “lata de lixo da história”, para citar uma frase famosa de Trótski na Revolução Russa de 1917. Tal fundamentalismo também poderia ser encontrado na extrema direita, por exemplo no plano de Schönerer de introduzir um calendário nacionalista alemão em vez do cristão. Contudo, até mesmo o sistema de datação de Schönerer começava no passado distante. E, quanto aos nazistas e seus apoiadores, o próprio termo “Terceiro Reich” constituía um poderoso elo simbólico com a grandeza imaginada do passado, personificada pelo Primeiro Reich de Carlos Magno e pelo Segundo Reich de Bismarck. Assim, como disse Hitler em 13 de julho de 1934, a revolução nazista restaurou o desenrolar natural da história alemã que havia sido interrompido pelas imposições alienígenas de Weimar.

EVANS, 2010, p. 550.

O próprio nome “Terceiro Reich” já é uma tentativa de articular o regime nazista a uma tradição que remonta ao Sacro Império Romano-Germânico de Carlos Magno (Primeiro Reich) e a Alemanha unificada por Otto von Bismarck (Segundo Reich), e dissociá-lo da República de Weimar. Mas, se os próprios nazistas classificaram seu movimento de tomada do poder como uma “revolução nacional-socialista”, o que eles queriam dizer com isso? Evans, de maneira perspicaz, vai recorrer à análise de discursos do próprio líder deste movimento, Adolf Hitler, para identificar em que sentido ele usa este termo e identifica um indício interessante: o Führer parece considerar a conquista do poder como a essência do que ele chamou de revolução nazista, a ponto de usar os dois termos de modo intercambiável em alguns de seus discursos. E mesmo os elementos considerados mais revolucionários pelo

nazismo, como a transformação cultural do povo alemão, podem ser considerados também uma preservação ou restauração de algo perdido e a remoção de elementos estrangeiros.

A tomada nazista do poder não seria nem uma revolução *stricto sensu*, nem uma restauração conservadora, mas uma síntese entre o revolucionário e restaurador – esta é a principal conclusão de Evans.

O nazismo ofereceu uma síntese de revolucionário e restaurador. Uma derrubada completa do sistema – tal como era pregada em Paris em 1789 ou em Petrogrado em outubro de 1917 – não era o que os nazistas tinham em mente. No coração do que os nazistas criaram repousava uma outra coisa. Apesar de toda retórica igualitária agressiva, no fim das contas os nazistas eram relativamente indiferentes às desigualdades da sociedade. O que importava acima de tudo eram raça, cultura e ideologia. Nos anos vindouros, os nazistas criaram todo um novo conjunto de instituições por meio das quais buscariam modelar a psique alemã e reconstruir o caráter alemão. Após os expurgos na vida artística e cultural estarem completos, estava na hora de os escritores, músicos e intelectuais alemães que sobraram emprestar seus talentos com entusiasmo à criação de uma nova cultura alemã. A cristandade das igrejas estabelecidas, até então relativamente imune às atenções hostis dos nazistas (por motivo de conveniência política), não ficaria protegida por muito mais tempo. Agora os nazistas tratariam de constituir uma utopia racial, na qual uma nação de heróis de linhagem pura se prepararia tão rápida e tão inteiramente quanto possível para o teste último da superioridade racial alemã: uma guerra em que se esmagaria e destruiria seus inimigos, e estabeleceria uma nova ordem europeia que por fim viria a dominar o mundo. No verão de 1933, o terreno havia sido limpo para a construção de uma ditadura de um tipo até então nunca visto. O Terceiro Reich havia nascido. Na fase seguinte da sua existência, iria avançar impetuosamente para uma maturidade dinâmica e cada vez mais intolerante.

EVANS, 2010, pp. 551-552.

3.3.2 Um exemplo do uso da imaginação histórica em uma explicação histórica no ensino de história

No dia 06 de agosto de 2012, eu assisti, apenas na minha segunda semana em campo e terceira aula com a turma 705 do professor William, a apresentação de um trabalho produzido pelos alunos. A turma havia sido dividida em cinco grupos e, cada um deles havia produzido um vídeo no qual os próprios integrantes do grupo atuavam. A animação da turma era grande, mas o professor conseguiu convencê-los a fazer silêncio para conseguir escutar os vídeos e, posteriormente, discutir cada um deles. Os vídeos apresentados mostravam situações de pânico nas ruas do Rio de Janeiro, conforme o Brasil era invadido pelos países vizinhos e a ordem que conhecemos era destruída, e as pessoas tentavam sobreviver nas novas condições precárias, sem eletricidade ou uma força policial para protegê-los. O professor William já tinha comentado comigo, antes desta aula, que este vídeo produzido pelos grupos era o resultado de um trabalho intitulado: *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*.

De acordo com o cronograma do segundo trimestre (ANEXO 03), este trabalho havia sido apresentado para os alunos no dia 23 de maio e contava com a elaboração de várias de suas etapas em sala. A folha de proposta do trabalho (ANEXO 04) advertia que este teria o valor total de 2,5 e seria composto de cinco atividades: a *elaboração de um roteiro* sob a coordenação do professor em sala nos dias 29 e 30 de maio e 4 de junho e apresentação do mesmo para a turma no dia 5 de junho (valor 0,7); a *elaboração de um plano de filmagem* também em sala nas duas aulas seguintes, nos dias 6 e 11 de junho (valor 0,4); a *filmagem das cenas*, fora da sala de aula e sob a responsabilidade dos próprios alunos, deveria ser realizada até o dia 27 de junho, quando o material deveria ser levado para o colégio (valor 0,8); a *edição do material bruto* em aulas na sala da informática, nos dias 27 de junho e 2 e 3 de julho (valor 0,3); e, por fim, um *relatório individual* sobre a participação na realização de todo o trabalho (valor 0,3). Infelizmente, não assisti à realização destas diferentes etapas na sala de aula, mas tive acesso aos roteiros, os planos de filmagem, os vídeos já editados e ao relatório individual. O trabalho ainda teve mais um desenvolvimento, que foi uma questão na prova (valor 0,3) na qual era pedido ao aluno que apresentasse a situação que o seu grupo criou na cena inventada e explicasse a relação que existe entre esta cena e a situação da Europa entre os séculos V e X (questão 2 da prova no ANEXO 08).

A proposta do trabalho, um exercício de imaginação histórica, envolvia sim a produção de uma ucronia, no entanto, podemos notar algumas divergências com relação ao uso da imaginação histórica descrito por Ricoeur no contexto da imputação causal singular e o aquele analisado na subseção anterior. Podemos ler abaixo a primeira parte da apresentação geral do trabalho:

Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica

Apresentação geral do trabalho:

Este trabalho de grupo proposto irá exigir de vocês seriedade, criatividade, dedicação e, se possível, bastante divertimento junto com um aprofundamento da nossa aprendizagem. O 7º ano inteiro irá produzir um longa metragem, que terá duração total de uma hora aproximadamente. As turmas serão divididas em cinco grupos e cada grupo ficará responsável por uma cena deste filme. Desta forma, vocês devem entender bem a história proposta, uma vez que buscamos construir um filme com uma unidade e coerência. A história do filme se passa no Brasil nos dias de hoje. Iremos nos propor a realizar um exercício de imaginação: o que deveria acontecer com o Brasil para que ele se tornasse uma região feudal, como aconteceu com a Europa na Alta Idade Média? [...]

FOLHA 15 – ANEXO 04

O professor William indica que a história do filme se passa no Brasil nos dias de hoje e que a pergunta que orientará o exercício de imaginação histórica será: “o que deveria

acontecer com o Brasil para que ele se tornasse uma região feudal, como aconteceu com a Europa na Alta Idade Média?”. Apesar desta pergunta fazer sim parte do exercício, uma outra orientação mais geral orienta a atividade como um todo: *imagine como seria se o Brasil dos dias de hoje passasse por um processo de feudalização similar ao que aconteceu em algumas partes da Europa na Alta Idade Média*. Afirmo isso porque o próprio professor determina que uma das condições iniciais para este processo será a invasão de povos estrangeiros e o paralelo com a história europeia medieval não para por aí – as consequências destas invasões serão similares. O curso dos acontecimentos da história europeia medieval são os mesmos que o professor William explicou para a turma quando tratava deste período, mas eles são adaptados para a realidade brasileira contemporânea. O curso de acontecimentos desta história alternativa é imaginada pelo próprio professor William:

Professor William: A primeira etapa foi o meu trabalho, que foi longo. Assim, imaginei o filme mais ou menos, imaginei as situações [...] e aí eu dividi assim: cinco situações por turma. Na verdade, por exemplo, uma turma ficaria com as invasões nas ruas. Ai os invasores chegando, é meio que o Brasil está entrando em crise econômica e os vizinhos estão invadindo, para fazer uma analogia meio tosca com romanos e bárbaros. [...]

ENTREVISTA DO DIA 12/12/2012

A história do filme, portanto, estaria dividida em 25 cenas (cinco cenas para cada uma das cinco turmas do sétimo ano). A proposta original é que estas 25 cenas reunidas numa sequência predeterminada pelo professor compusessem um filme (o professor me concedeu acesso a esta sequência geral das cenas assim como a descrição de todas elas – ANEXO 5). Aos alunos fica a tarefa de dar vida a estas cenas através de vídeos imaginados, representados e gravados por eles próprios. A história do filme como um todo é delineada no restante da apresentação geral do trabalho:

Desta forma, devemos começar por um conjunto de invasões de povos estrangeiros. Para o Brasil viver um processo semelhante ao que viveu a Europa do final dos tempos romanos, ele deve sofrer uma série de invasões. Desta forma, o nosso país seria invadido por uma série de povos estrangeiros. As primeiras cenas retratam estas invasões e mostram várias reportagens de televisão explicando o caos em que o país estaria entrando. Famílias começam a estocar alimentos para viver por um tempo fechadas em casa, a televisão mostra as cidades sendo invadidas, destruídas, as pessoas em pânico. Algumas famílias, no meio desta confusão, decidem sair das cidades e ir viver em locais mais afastados, distante do foco dos invasores. Desta forma, o filme também mostra a aventura que seria pegar uma estrada que liga o Rio a Itaipava. Muitas famílias buscam este caminho querendo encontrar segurança, paz e alimentos em locais escondidos. Uma das cenas do filme mostra a entrada de uma família numa fazenda isolada e bem protegida por seus moradores, onde será reproduzido o rito feudal de entrada dos camponeses em feudos. Após esta cena, o filme irá indicar que se passam 150 anos. Neste período, a maior parte da população brasileira já vive fechada nestas áreas rurais protegidas,

sob uma economia de subsistência e sob as ordens dos seus proprietários. As cidades brasileiras acabaram se esvaziando muito. Serão mostradas cenas desta nova realidade – já muito semelhante à do feudalismo. O filme termina com cenas de trabalhadores que vivem nestes feudos e cenas da família do todo poderoso proprietário destas terras – um equivalente ao senhor feudal. Nestas últimas cenas, serão trabalhados diversos aspectos do feudalismo europeu, que imaginamos ter sido reproduzido no Brasil dos dias de hoje.

FOLHA 15 – ANEXO 04

O filme criado pelo professor William poderia ser dividido em três blocos: (a) a invasão dos povos estrangeiros; (b) a fuga da cidade para áreas rurais; e (c), passados 150 anos, a vida no Brasil feudal. O primeiro bloco ficou sob a responsabilidade das turmas 705 (situações de pânico e violência diante da invasão) e 702 (reportagens de jornal retratando a catástrofe), o segundo bloco com a turma 704, e o terceiro com as turmas 701 (cenas, no “feudo”, ligadas à nobreza) e 703 (cenas mostrando a vida dos trabalhadores no “feudo”). O resumo das cenas de cada turma está reproduzido abaixo:

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas:

As cinco cenas elaboradas e filmadas pela turma 705 apresentam situações de pânico e violência da população do Rio de Janeiro diante da invasão de povos estrangeiros. As cenas tem um tom de medo, desespero e um pouco de violência. Os personagens de uma cena não precisam ser os mesmos de outra cena.

A turma 702 ficará responsável por produzir reportagens que retratem o momento das invasões ao território brasileiro neste ano de 2025. Cada grupo deve produzir estas reportagens, que estariam passando em diferentes canais da televisão brasileira.

As cenas que a turma 704 irá trabalhar dizem respeito a um momento em que uma família decide sair de uma cidade que está sendo invadida e ir para o campo – processo que nós estudamos a partir do conceito de ruralização. Será contado o processo de ida para uma fazenda segura em Itaipava, desde o momento da decisão da família de sair da cidade até o momento em que esta é recebida na fazenda pelo seu proprietário – uma espécie de senhor feudal.

Estas cenas se passam 150 anos após a entrada da família na fazenda, no ano de 2175. Poucas pessoas entraram e saíram desta espécie de feudo e as relações que se estabeleceram ali dentro são muito semelhantes às que existiam no feudalismo. A turma 701 irá reproduzir algumas cenas ligadas à nobreza, aos donos das terras.

Estas cenas se passam 150 anos após a entrada da família no feudo. Ao longo de todos estes anos, aquela fazenda tornou-se um mundo fechado, praticamente sem contato nenhum com o mundo externo, como a realidade dos feudos na Alta Idade Média. Serão apresentados alguns aspectos desta realidade, especialmente o ligado aos trabalhadores.

ANEXO 5

O curso dos acontecimentos representados nesta história alternativa do Brasil feudal faz um paralelo com o conteúdo trabalhado em sala de aula sobre a Alta Idade Média através das fichas. Vamos analisar alguns exemplos. A folha 8 (ANEXO 1), *A crise e queda do Império Romano*, problematiza a crença comum de que o Império Romano estava prosperando cada vez mais quando foi invadido pelos “povos bárbaros” e destruído. A ficha vai argumentar que este Império já enfrentava uma crise econômica e política e, em

decorrência desta crise, investiu cada vez menos nos seus exércitos. O Império Romano, com suas riquezas e fracas defesas, foi alvo dos povos germânicos, que buscavam o espaço perdido graças às migrações de povos do oriente (ANEXO 1). Na descrição da cena 1 da turma 702, podemos perceber os paralelos: um repórter explica como o Brasil começou a sofrer tantas invasões. “É relatado que o país enriqueceu muito, tornou-se uma região mais rica do que seus vizinhos e, ao mesmo tempo, pouco protegida, com um exército fraco. Desta forma, os países vizinhos, em forte crise, começaram a atacar o país” (ANEXO 5). Outro paralelo pode ser percebido na descrição da cena 5 da turma 702: “A última cena produzida pela turma 702 deve mostrar como o governo não consegue mais dar conta de resolver os problemas do país. Ministros foram mortos, funcionários abandonam seus cargos, policiais fogem e o caos se instala no país” (ANEXO 5). Aqui temos um paralelo óbvio com fim do poder centralizado com a crise do Império Romano ou mesmo com a crise dos Reinos Germânicos, tratado na folha 10 (ANEXO 2) – *A Alta Idade Média (séculos V – X)*.

No segundo bloco de cenas do filme, que ficou sob a responsabilidade da turma 704 e visava representar a fuga da cidade do Rio de Janeiro para as fazendas em Itaipava, o professor chega a usar o conceito de *ruralização*, trabalhado na FOLHA 10 (ANEXO 2), e, na cena cinco, remete ao acordo que caracteriza a relação entre o senhor feudal e o servo, também trabalhado na ficha 10. No terceiro e último bloco de cenas do filme, que mostra a vida dentro de uma fazenda em Itaipava e ficou sob a responsabilidade das turmas 701 e 703, temos várias cenas destinadas a ilustrar características de uma vida no feudo adaptadas às características da história fictícia do Brasil feudal. Na cena 3 da turma 703 um pai mostra notas de real antigas e sem valor para o filho e a cena 2 da mesma turma ilustra como os habitantes da fazenda conseguem produtos através de trocas. Outras cenas tratam das regras (cena 4 da turma 703) e dos impostos criados pelo dono da fazenda (cena 5 da turma 701).

É óbvio que o objetivo deste uso da imaginação histórica não é, como na imputação causal singular, estabelecer vínculos causais (o encadeamento entre os acontecimentos históricos) e julgar a sua significância (causalidade adequada ou acidental). Então qual seria a finalidade imaginada pelo professor para este exercício de imaginação histórica? Vamos recorrer à avaliação do próprio professor William:

Professor William: [...] O principal objetivo era colocar os alunos para fazer um trabalho fora da sala de aula, mas que fosse dinâmico, que eles se envolvessem, que tivesse uma modalidade artística ali envolvida... e que eles ao mesmo tempo pudessem criar uma situação semelhante de um período histórico diferente no Brasil de hoje. É um pouco trabalhar com essa associação um pouco livre assim, mas um pouco indo para um caráter lúdico, né? Fazendo uma atividade mais... enfim, que

eles realmente pudessem se expressar de outras formas. O objetivo era um pouco isso, trabalhar com a linguagem do cinema um pouco, ver como eles se relacionariam com isso, para perceber como os filmes que eles veem tem umas etapas de produção, né? Enfim, acho que era isso.

ENTREVISTA DO DIA 12/12/2012

O professor William, ao ser perguntado sobre o objetivo desta atividade, vai primeiro argumentar que queria realizar uma atividade de caráter mais lúdico e que escapasse do espaço da sala de aula. Dentro desta tentativa de fugir dos modelos das atividades usuais de sala de aula, ele busca introduzir também uma nova linguagem: a linguagem cinematográfica. O contato com esta linguagem do ponto de vista da produção, e não apenas do consumo, visa torná-los mais conscientes dos meandros da produção cinematográfica e suas especificidades. No entanto, além destes objetivos de caráter mais geral, o professor também identifica elementos específicos do ensino da história:

Professor William: A gente estava estudando o processo de feudalização, vendo como o Império Romano se ruralizou... E, às vezes eu sentia dando essa matéria antes, que ficava um pouco... como no sétimo ano no [nome do colégio] a gente trabalha um período muito longo... são quase dos mil anos de história... [...] às vezes eu sentia que essas mudanças longas ficavam um pouco abstratas, distanciadas ali do nível individual mesmo, eles às vezes entendiam as coisas meio de longe, eu queria que eles se aproximassem, que tivesse um nível de concretude, né? Aí para isso eu pedi para eles, propus que eles fossem entender esse processo em situações muito concretas assim, trazendo para o Brasil de hoje e aí, a princípio, o Brasil sendo invadido e percebendo que mecanismo do Império Romano poderiam se reproduzir hoje, era isso: a ruralização, a saída para o campo, a tomada de decisão... Para poder retomar um pouco também ali um nível cotidiano, um nível individual, que às vezes escapava da matéria. [...] Seguindo a ementa que a gente tem para trabalhar a Idade Média, é um período enorme e você tem que trabalhar alguns processos na longa duração mesmo, então, às vezes, fica esquisito ali para eles, acho que eles não conseguem fazer... [entrevistador: Esta abstração, né?] É, eles não conseguem ali realmente... quer dizer, na verdade eles não conseguem fazer esta abstração, eu acho, e eles pensam, eles ficam querendo trazer tudo para um nível individual, para um tempo de uma vida e aí, com isso, fica uma coisa desencontrada mesmo. [...] e no filme tem um salto no tempo uma hora, eu começo num momento e eu salto no tempo e mostro ali que agora eu estou tratando do tataraneto daquele cara que fugiu, porque realmente tem uma mudança aí que foi se processando lentamente, que eles veem no início e no final.

ENTREVISTA DO DIA 12/12/2012

O objetivo específico desta atividade era, portanto, pensando em termos de um jogo de escalas, aproximar, para uma escala micro-histórica, os fenômenos de longa duração. O professor identificava uma dificuldade dos alunos em entender como estas mudanças de longa duração tinham impacto na vida cotidiana das pessoas na história. Ao mesmo tempo, William também identifica outra dificuldade articulada: de perceber que estas mudanças numa escala micro ainda continuariam mantendo a sua característica de longa duração, ou seja, ela ainda continuaria acontecendo ao longo do tempo de vida de várias gerações. Esta característica

tornaria impossível que apenas um agente histórico envolvido no processo, com base apenas na sua vivência, percebesse a plenitude destes processos. O objetivo principal, no que concerne o ensino de história, não é a criação de uma história alternativa de um Brasil feudal, mas a compreensão, em termos gerais, de como um fenômeno de longa duração é percebido pelos agentes históricos que viveram este processo e, especificamente, do processo de feudalização no período medieval europeu. A ucronia é apenas um recurso para alcançar este objetivo.

3.4 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA

A análise realizada na subseção 3.3.1 não tem a pretensão de confirmar ou refutar que a imputação causal singular, e o uso da imaginação histórica correspondente, seja realmente o nexó de toda a explicação histórica, como postulado por Paul Ricoeur, mas apenas analisar um caso particular que sirva como um exemplo de uma explicação histórica que recorra à imputação causal singular. Com relação à análise realizada na subseção 3.3.2 o objetivo não foi novamente estabelecer uma regra ou afirmar que toda explicação histórica no contexto do ensino de história não siga exatamente o procedimento caracterizado pela imputação causal singular, mas apenas analisar um exemplo que utiliza a imaginação história de maneira completamente diferente e com outros objetivos. Tendo limitado as pretensões das reflexões propiciadas pelas análises realizadas, quais conclusões, mesmo que provisórias, podem ser construídas a partir dela?

Primeiro, podemos constatar que as reflexões da teoria da história, discutidas até aqui, com relação ao conhecimento histórico e a operação historiográfica se limitam ao conhecimento produzido na instância acadêmica. Portanto, mais do que ignorar a produção do conhecimento histórico escolar, estas reflexões teóricas parecem negar que exista outro registro de conhecimento histórico além daquele produzido na academia. Tentarei no capítulo seguinte corroborar esta interpretação, inclusive avançando ao ponto de afirmar que estas reflexões produzidas no campo da teoria da história sobre a operação historiográfica adota uma perspectiva epistemológica que estuda quase exclusivamente a produção do conhecimento no meio acadêmico, com consequências negativas (ver seções 4.1 e 4.2). Frente a esta hipótese e com base nas análises da seção acima, é justo formular uma hipótese, que constitui um problema de pesquisa: *a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia*. Este problema de pesquisa gera uma série de questionamentos: a história

ensinada ainda pode ser considerada conhecimento histórico? Em caso de resposta positiva, qual é a relação entre o conhecimento produzido em âmbito acadêmico e o ensinado nas escolas? Qual é a relação entre a epistemologia e a didática?

4 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO HISTORIOGRAFIA

A primeira tarefa para começar a enfrentar o problema de pesquisa construído no capítulo anterior é defender a hipótese de que as reflexões epistemológicas de Paul Ricoeur sobre a imputação causal singular estão limitadas ao conhecimento histórico produzido na academia. E, na verdade, mais do que isso, a maioria das reflexões produzidas no âmbito da teoria da história limita-se à produção do conhecimento histórico no meio acadêmico. Para corroborar esta hipótese, a primeira seção deste capítulo será dedicada a uma breve análise das noções articuladas de historiografia, operação historiográfica e intencionalidade do conhecimento histórico. Análise esta na qual identificarei uma perspectiva epistemológica preocupada quase exclusivamente com a produção do conhecimento, e as distorções causadas por isso, e explorarei uma brecha na própria definição de historiografia para ampliar esta perspectiva epistemológica. Esta seção será nomeada *4.1 Historiografia, operação historiográfica e intencionalidade histórica*.

O segundo desafio a ser enfrentado é a adoção de um referencial teórico que nos possibilitasse pensar que existem regras metodológicas diferentes de acordo com o lugar social no qual o conhecimento é produzido e de acordo com os objetivos que regem a sua produção. A reflexão teórica de Yves Chevallard nos ajuda a enfrentar estas duas tarefas: primeiro, com a sua problematização de uma epistemologia que se preocupa exclusivamente com a produção do saber, e, segundo, com a sua teoria da transposição didática, que postula a existência de dois registros diferentes de saber e discute a relação entre eles. O problema na adoção deste referencial teórico é que ele é objeto de muita controvérsia e incompreensão em grande parte devido às críticas sem um conhecimento profundo do pensamento do autor e, em menor parte, devido a uma complexidade da principal obra de Chevallard: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Devido a esta complexidade, esta obra será apresentada na subseção *4.2.1 Chevallard e a transposição didática: uma obra fragmentada* e, ao longo de todo este capítulo, apresentarei elementos desta obra de acordo com os problemas teóricos enfrentados. Como resposta ao desafio colocado pela primeira subseção deste capítulo (uma perspectiva epistemológica que foca apenas a produção do conhecimento em âmbito acadêmico), recorrerei na seção seguinte à discussão de Chevallard sobre a epistemologia e a didática, e a relação entre elas, dentro da perspectiva de uma antropologia dos saberes: *4.2 Por uma epistemologia para além da produção dos saberes*. Chevallard vai criticar as perspectivas epistemológicas que se dedicam quase exclusivamente à produção dos saberes e seus produtores, argumentando que uma das principais características dos saberes é

o fato dele estar situado em vários lugares na sociedade e ser manipulado de maneiras diferentes nestes lugares. A epistemologia mesmo tendo como seu foco a produção dos saberes não pode ignorar, por exemplo, o seu ensino e as suas demais funções sociais, assim como a didática não pode estudar exclusivamente o ensino de um saber, ignorando como ele foi produzido na academia.

Na terceira seção (4.3 *O conceito de transposição didática e a relação entre dois regimes de saber distintos*), meu objetivo é apresentar a teoria da transposição didática, seguindo a evolução do pensamento de Chevallard com relação a esta teoria através da abordagem dos textos que compõem o livro na sua ordem cronológica de produção. A teoria da transposição didática postula a existência de dois regimes de saber – inter-relacionados mas diferentes – o que, por sua vez, nos possibilitará, na última seção deste capítulo, pensar o *Ensino de história como historiografia* (4.4).

4.1 HISTORIOGRAFIA, OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E INTENCIONALIDADE HISTÓRICA

Até uma época recente, ele [o termo historiografia] designava preferivelmente a investigação epistemológica tal como nós aqui a conduzimos segundo um ritmo ternário. Como Certeau, emprego-o para designar a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. Essa escolha de vocabulário tem uma vantagem importante que não aparece se se reserva esta denominação para a fase escrita da operação, como o sugere a própria composição da palavra: historiografia, ou escrita da história. Para preservar a amplitude do termo historiográfico, não chamo a terceira fase de escrita da história, mas de fase literária ou escriturária, quando se trata do modo de expressão, fase representativa, quando se trata da exposição, do mostrar, da exibição da intenção historiadora considerada na unidade de suas fases, a saber, a representação presente das coisas ausentes do passado.

RICOEUR, 2007, p. 148

O conceito de historiografia vem sendo usado de maneira cada vez mais abrangente e, conseqüentemente, com sentidos diferentes em muitos dos casos. Fernando Novaes e Rogério da Silva, por exemplo, deixam bem claro, na introdução do primeiro volume da coletânea *Nova história em perspectiva*, que o termo será utilizado no sentido de “história da História” (2011, p. 8). Esta parece ser a definição mais abrangente do conceito de historiografia, como a investigação epistemológica sobre a disciplina história, mas não é a única. Ricoeur, na citação acima, identifica outras duas definições possíveis: na outra extremidade da gradação em termos de abrangência, temos a definição mais restrita que, levando em consideração a

própria composição da palavra (historiografia – escrita da história), limitaria este termo apenas à história escrita na forma de textos publicados. O filósofo francês não adota nenhuma das duas definições já mencionadas, nem a mais abrangente nem a mais restrita, acompanhando Certeau ao empregar o termo historiografia para designar *a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*: a operação historiográfica.

4.1.1 Operação Historiográfica

O conceito de operação historiográfica foi originalmente proposto em um artigo de autoria de Michel de Certeau, que abria a coleção *Faire de l'histoire*, organizada por Jaques Le Goff e Pierre Nora e publicada em 1974. Esta primeira versão, intitulada *Operação histórica*, foi revista, corrigida e ampliada e deu origem ao texto *Operação Historiográfica*, publicado no livro *L'Écriture de l'Histoire* no ano seguinte. Este texto tornou-se uma referência para todos aqueles que discutiam as temáticas da historiografia e do ofício do historiador. Paul Ricoeur, no ano 2000, retomou este conceito para discutir a epistemologia da história na segunda parte do seu livro intitulado *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, no entanto, sua apropriação do conceito apresenta diferenças significativas com relação à proposta original de Certeau. As duas definições trazem contribuições significativas para a discussão sobre a epistemologia da história e, na presente seção, pretendo identificar algumas das diferenças mais significativas e suas implicações.

Durante muito tempo a história esquivou-se de se tornar objeto do próprio gesto de historiador, que liga os discursos ou as ideias aos seus lugares de produção. A este “sonambulismo teórico” dos historiadores, opôs-se um “despertar epistemológico”, como atestam os trabalhos de Paul Veyne, Serge Moscovici, Michael Foucault, dentre outros. Michel de Certeau, seguindo a seara aberta por estes pensadores, propôs que os historiadores voltassem o seu olhar analítico à sua própria atividade profissional e a pensasse como uma operação:

Este [despertar epistemológico] manifesta na França uma urgência nova. Mas receptível é apenas a teoria que articula uma prática, a saber, a teoria que por um lado abre as práticas para o espaço de uma sociedade e, que, por outro lado, organiza os procedimentos próprios de uma disciplina. Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como 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”. Nessa 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, p. 66

A noção de operação, portanto, se referiria à combinação de um lugar social, procedimentos de análise (práticas científicas) e a construção de um texto (uma literatura ou uma escrita). O último elemento desta relação que compõe a noção de operação seria, portanto, seu produto final – a resposta à pergunta que inaugura o texto: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história?’” (CERTEAU, 2002, p. 65). Certeau aponta que este produto seria um texto, uma literatura, uma escrita. No entanto, a *escrita* é entendida no sentido amplo de uma organização de significantes e a sua construção percebida como uma “passagem estranha” que conduz da prática ao texto. Este conceito de escrita adotado é bastante amplo e o próprio termo historiografia não parece referir-se apenas ao terceiro dos três elementos constitutivos da operação, mas a ela como um todo.

Uma contribuição interessante para aprofundar o debate sobre o termo historiografia e a própria operação que recebe este nome foi realizada por Paul Ricoeur, ao dedicar uma das três partes do livro *A memória, a história, o esquecimento* (2007) a uma investigação epistemológica sobre o conhecimento histórico. Nesta empreitada, o filósofo adota a expressão operação historiográfica para definir o campo percorrido pela análise epistemológica realizada, reconhecendo sua dívida ao texto de Michael de Certeau. Além da expressão “operação historiográfica”, Ricoeur adota, em linhas gerais, a sua estrutura triádica, apesar de atribuir conteúdos significativamente diferentes em cada uma das suas fases:

Denomino *fase documental* aquela que vai da declaração das testemunhas oculares à constituição dos arquivos e que escolhe como seu programa epistemológico o estabelecimento da prova documental. Em seguida, chamo de *fase explicativa/ compreensiva* aquela que concerne ao múltiplos usos do conector “porque” em resposta à pergunta “por que?”: por que as coisas se passaram assim e não de outra maneira? [...] Denomino, enfim, *fase representativa* a colocação em forma literária ou escrita do discurso levado ao conhecimento dos leitores de história. Embora o principal desafio epistemológico seja decidido na fase da explicação/ compreensão, ele não se esgota aí, na medida que é na fase da escrita que se declara plenamente a intenção historiadora, a de representar o passado tal como se produziu – qualquer que seja o sentido atribuído a esse “tal como”.

RICOEUR, 2007, pp. 146-147, grifos nossos

As diferenças entre as duas concepções da operação historiográfica são muito significativas, no entanto, o sentido no qual o termo historiografia é utilizado, tanto por

Certeau quanto por Ricoeur, é o mesmo. É o próprio Ricoeur que constata este fato, como vimos na citação reproduzida no início desta seção. Ambos utilizam o termo historiografia para se referir à própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação, que inclui, obviamente, a terceira fase e o produto da operação (a historiografia *stricto sensu*). Como consequência, a terceira fase desta operação é chamada, por Ricoeur, de fase literária, escriturária, ou representativa.

As duas primeiras possibilidades de designação para a terceira fase da operação historiográfica (literária ou escriturária) remetem ao modo de expressão – a “escrita¹⁰ em seu sentido preciso de fixação das expressões orais do discurso num suporte material” (RICOEUR, 2007, p. 156). Neste sentido, a história começaria na transposição da escrita enquanto um patamar de linguagem, quanto o testemunho oral é fixado na escrita e arquivado:

A escrita, com efeito, é o patamar de linguagem que o conhecimento já histórico sempre já transpôs, ao se distanciar da memória para viver a tripla aventura do arquivamento, da explicação e da representação. A história é, do começo ao fim, escrita. A esse respeito, os arquivos constituem a primeira escrita com a qual a história é confrontada, antes de consumir-se ela própria em escrita no modo literário da escrituralidade. A explicação / compreensão encontra-se assim enquadrada por duas escritas, uma escrita anterior e uma escrita posterior. Ela recolhe a energia da primeira e antecipa a energia da segunda.

RICOEUR, 2007, p. 148

A operação historiográfica, segundo Ricoeur, é, do começo ao fim, escrita: no começo, quando as expressões orais são fixadas na escrita com a finalidade do arquivamento e posterior consulta por parte do historiador e, no fim, porque a operação tem seu ponto final na produção do livro de história e sua publicação. Com esta argumentação, fica claro que a reflexão epistemológica proposta por Ricoeur limita-se à produção deste conhecimento: a operação termina com a publicação do livro de história. Mas, quem é o destinatário deste livro de história? Qual é a função social deste conhecimento?

4.1.2 Intencionalidade Histórica

A terceira possibilidade de designação para a terceira fase da operação historiográfica (fase representativa), por sua vez, tem como elemento central a intencionalidade histórica. O

¹⁰ Ricoeur também utiliza a noção de inscrição, que tem relação direta com a de escrita. A amplitude da noção de inscrição excede a da escrita e tem como ideia dominante a de marcas exteriores adotadas como apoios e escalas para o trabalho de memória (RICOEUR, 2007, p. 156).

conceito de *intencionalidade do conhecimento histórico*¹¹ ou, por abreviação, *intencionalidade histórica* foi cunhado pela primeira vez por Paul Ricoeur, ao discutir, na segunda parte do primeiro volume da obra *Tempo e Narrativa*, o paradoxo do conhecimento histórico. Este paradoxo remete ao fato de que, a despeito do corte epistemológico entre o conhecimento histórico e competência narrativa, a história não poderia romper todo vínculo com a narrativa sem perder o seu caráter histórico; e, inversamente, não poderia ser um vínculo tão direto a ponto de a história ser considerada uma espécie do gênero “*story*”. A solução encontrada por Ricoeur foi buscar uma dialética de um novo tipo entre a investigação histórica e a competência narrativa, que ele acredita ser uma relação de derivação indireta entre estes dois elementos, similar à relação entre o mundo da vida e a ciência galileana estudada por Husserl na sua obra *Krisis* através do método de questionamento regressivo.

A solução deste problema remete ao que podemos chamar de método de questionamento regressivo. Esse método, praticado por Husserl em *Krisis*, pertence a uma fenomenologia genética, não no sentido de uma gênese psicológica, mas de uma gênese de sentido. As questões que Husserl levantava a respeito da ciência galileana e newtoniana, nós levantamos a respeito das ciências históricas. Vamos nos interrogar sobre o que eu passarei a chamar de *intencionalidade do conhecimento histórico* ou, por abreviação, de *intencionalidade histórica*. Entendo por isso o sentido da perspectiva noética que constitui a qualidade histórica da história e a protege de se dissolver nos saberes aos quais a historiografia vem se juntar por seu casamento de interesse com a economia, a geografia, a demografia, a etnologia, a sociologia das mentalidades e das ideologias.

RICOEUR, 2010, p. 297

É neste contexto da interrogação do vínculo de derivação indireta entre a investigação histórica e a competência narrativa que Ricoeur cunha pela primeira vez o conceito de intencionalidade do conhecimento histórico, entendido como o elemento relativo à atribuição de sentido (noética) que constitui a “qualidade histórica da história” e a protege de se dissolver nos saberes com os quais dialoga. Ricoeur, em sua outra obra na qual novamente discute a epistemologia da história – *A memória, a história, o esquecimento*, afirma que a intencionalidade histórica

designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos. Introduzimos acima esta relação sob a feição de um pacto entre o leitor e o escritor. Diferentemente do pacto entre um autor e um leitor de ficção que se baseia na dupla convenção de suspender a expectativa de qualquer descrição do real extralinguístico e, em

¹¹ A este conceito de intencionalidade histórica estaria articulado ao de representância, também cunhado pela primeira vez na obra *Tempo e Narrativa* e com o qual não trabalharemos no âmbito desta pesquisa porque ele ultrapassa os recursos de uma epistemologia da história e se mantém no limiar de uma ontologia da existência histórica.

contrapartida, reter o interesse do leitor, o autor e o leitor de um texto histórico convencionam que se tratará de situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que existiram realmente anteriormente, isto é, antes que tenham sido relatados, o interesse ou o prazer de leitura resultando como que por acréscimo.

RICOEUR, 2007, p. 289.

Este conceito designa a característica que diferencia a história das outras ciências sociais com as quais ela pode vir se articular e pode ser sintetizada como a pretensão do conhecimento histórico em constituir uma representação presente das coisas ausentes do passado. A pretensão de Ranke de mostrar os acontecimentos “tais como aconteceram de fato” já foi devidamente problematizada pela historiografia contemporânea, mas este compromisso em representar o passado tal como ele se produziu, qualquer que seja o sentido atribuído a esse “tal como”, permanece central dentro do conhecimento histórico.

Ricoeur enfatiza o fato de que se pensarmos a intencionalidade histórica como esse pacto de leitura, não é apenas a fase representativa da operação de produção do conhecimento histórico acadêmico que satisfaz à expectativa e a promessa subscrita a este pacto. A suspeita de que essa promessa não é e nem poderia ser cumprida está muitas vezes inclusive articulada ao aspecto literário da escrita da história. A “resposta é que a réplica à suspeita de traição não reside no momento único da representação literária, mas sim em sua articulação com os dois momentos anteriores de explicação/compreensão e de documentação”. Esta proposta teórica de Ricoeur de que é a articulação das três fases que garante o cumprimento da expectativa associada à intencionalidade do conhecimento histórico de constituir uma representação presente das coisas ausentes do passado é importantíssima dentro da reflexão teórica realizada nesta tese.

4.1.3 Uma perspectiva epistemológica limitada à produção do conhecimento

O termo historiografia, portanto, designaria não apenas os livros ou os artigos escritos pelo historiador e dados a ler a todo o público culto que a eles tem acesso, mas a operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação, inclusive a produção deste conhecimento, que começa no arquivo, atravessa o processo de explicação/compreensão e termina com a redação do livro de história. Produção esta que é escrita do início ao fim: o historiador é retirado do mundo da ação pelo arquivo e retorna a ele com a publicação do seu livro.

Um tese constante deste livro é que a história é uma escrita, de uma ponta a outra: dos arquivos aos textos de historiadores, escritos, publicados, dados a ler. O selo da escrita é, assim, transferido da primeira à terceira fase, de uma primeira inscrição a uma última. Os documentos tinham o seu leitor, o historiador “de mangas arregaçadas”. *O livro de história tem seus leitores, potencialmente quem quer que saiba ler, na verdade o público esclarecido.* Caindo assim no espaço público, o livro de história, coroamento do “fazer história”, reconduz o seu autor ao cerne do “fazer a história”. Arrancado do mundo da ação pelo arquivo, o historiador reinsere-se nele ao inscrever seu texto no mundo dos seus leitores.

RICOEUR, 2007, p. 247, grifos nossos.

No entanto, poder-se-ia argumentar que este retorno ao mundo da ação, através da publicação da sua pesquisa acadêmica na forma de um livro, não teria um impacto tão significativo, se pensarmos em termos da quantidade de pessoas que terão acesso a essas obras. Estes livros podem alcançar todos aqueles que saibam ler, mas, na verdade, como afirma Ricoeur na passagem grifada na citação acima, têm como leitores apenas um público esclarecido. Público esse que, por seu interesse pela história, enfrenta um texto que não tem como seu compromisso principal ser atraente e manter seu interesse, mas sim dar ao leitor acesso a um “mundo de acontecimentos que ocorreram realmente” (RICOEUR, 2007, p. 275) e toda uma argumentação complexa, baseada em procedimentos de explicação científicos e corroborado por provas documentais, que atesta as informações e as interpretações apresentadas. Um texto que literalmente nem foi escrito para o público esclarecido que a ele tem acesso, mas que tem como seu verdadeiro destinatário os pares de ofício do historiador que o redigiu:

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”, que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica.

CERTEAU, 2002, p. 72

O verdadeiro destinatário do livro de história é a comunidade dos historiadores, que avaliarão esta obra segundo critérios científicos. É esta avaliação por parte dos seus pares que realmente importa para o historiador se ele deseja que sua obra seja considerada historiografia. Portanto, a expectativa com relação ao livro de história é que ele apresente situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que existiram realmente no passado. E, mais do que isso, não basta a palavra do historiador de que algo tenha realmente acontecido no passado, o leitor desconfiado exige que o historiador autentique a sua narrativa. Esta

expectativa é bem diferente daquela do leitor de um livro de ficção, do qual se espera uma suspensão voluntária da sua incredulidade. O leitor de ficção não está preocupado com uma correspondência entre a história narrada e os acontecimentos passados, o que importa é que a leitura retenha o seu interesse.

A significância do retorno do historiador ao mundo da ação através da publicação da sua pesquisa acadêmica fica ameaçada, portanto, pelo argumento de que estas obras são destinadas à pequena comunidade dos historiadores e um grupo igualmente restrito das pessoas cultas que tem interesse por este tipo de literatura científica. Este argumento até poderia ter algum mérito se a única forma de acesso do cidadão comum ao conhecimento histórico produzido na academia fosse através do contato direto com as pesquisas acadêmicas publicadas na forma de livros ou artigos em revistas científicas, mas isso não é verdade. No entanto, esta constatação é fruto da limitação da perspectiva da epistemologia à dimensão de produção do conhecimento, porque se o campo de análise desta fosse expandido para incluir a sua função social e o ensino na educação básica esta conclusão trágica poderia ser relativizada.

Ricoeur, assim como Certeau, adota uma definição do conceito de historiografia que o articula com a operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. É interessante notar que Ricoeur não limita a historiografia, a princípio, apenas à produção do conhecimento histórico, mas a uma dinâmica mais ampla que parece extrapolar a sua produção e recepção pela própria academia e incluir todas as instâncias permeadas por este conhecimento. A expressão *conhecimento histórico empreendido em ação* parece remeter para aquilo que Chevallard chamou da vida dos saberes na sociedade, que inclui a função social deste conhecimento. Como pensar o conhecimento histórico empreendido em ação sem pensar seu impacto sobre a própria sociedade na qual está inserido?

No entanto, defenderei a interpretação de que as concepções de operação historiográfica defendidas por Certeau e Ricoeur, apesar de suas significativas diferenças, convergem ao limitar a sua investigação epistemológica sobre a operação historiográfica apenas à produção deste conhecimento, excluindo as outras instâncias nas quais este está em ação. Esta concepção de epistemologia como o estudo que se restringe apenas às instâncias e as operações de produção do conhecimento precisa ser problematizada e substituída por outra que inclua as outras instâncias nas quais o conhecimento também está em ação, como os lugares sociais nos quais este conhecimento é transposto, ensinado e utilizado. Esta perspectiva epistemológica mais abrangente permite que interpretemos a definição de historiografia proposta por Ricoeur como o conhecimento histórico empreendido em ação

para além do conhecimento histórico produzido na academia, incluindo o conhecimento histórico produzido para ser ensinado na escola, aquele que é efetivamente ensinado e aquele que é apropriado de diferentes maneiras pelos alunos.

4.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DOS SABERES

4.2.1 Chevallard e a transposição didática: uma obra fragmentada.

A primeira edição da obra *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, de autoria de Yves Chevallard, foi publicada no ano de 1985. Ela trazia, como sua grande contribuição, uma discussão que pretendia ser específica sobre a didática das matemáticas, utilizando o conceito de transposição didática. Esta primeira edição já era composta por um texto fragmentado, composto basicamente de duas partes bem diferentes: notas de caráter mais pontual redigidas em 1980 como preparação de um curso oferecido pelo autor, que compunham o corpo dos capítulos de 1 a 8; e a introdução do livro, que, por sua vez, era a adaptação de um texto redigido em 1982, intitulado *Por que a transposição didática?*. Esta obra de constituição heterogênea foi ainda acrescida, na sua segunda edição publicada em 1991, de um estudo de caso (que não fez parte da tradução espanhola com a qual trabalhei) e um posfácio bastante extenso (na edição em espanhol utilizada tinha 43 páginas) no qual Chevallard respondia a críticas feitas à primeira edição e avançava significativamente na sua proposta teórica. Frente a esta constituição heterogênea desta obra de Chevallard acredito que a melhor maneira de compreender a evolução de seu pensamento é tratar cada uma das partes da segunda edição do livro – corpo dos capítulos, introdução e posfácio – como textos autônomos, remetendo às datas de suas primeiras apresentações ao público – respectivamente 1980, 1982 e 1991. Podemos, desta maneira, entender melhor a evolução do pensamento do autor, especialmente com relação à teoria da transposição didática e a dualidade entre as didáticas específicas e uma didática geral.

No núcleo do livro, composto por seus oito capítulos redigidos originalmente em 1980, temos uma primeira sistematização das ideias do autor com relação ao conceito de transposição didática, sem muito dos elementos que caracterizam as definições posteriores deste conceito. Um exemplo surpreendente desta constatação é a completa ausência da noção de saber sábio na totalidade dos oito capítulos, mas presente no próprio título do livro e na definição do conceito de transposição didática apresentado na própria introdução. A definição do conceito, apresentada neste texto de 1980, remete ao “trabalho” que transforma um objeto

de saber em um objeto de ensino e é considerada uma dimensão fundamental da didática das matemáticas, sem qualquer menção à aplicação deste conceito na didática de outros saberes além do matemático.

A introdução do livro, redigida originalmente dois anos depois (1982), trazia algo completamente ausente no núcleo dos oito capítulos: os comentários do próprio Chevallard sobre a recepção do conceito de transposição didática, tanto por críticos quanto por aqueles que adotaram o conceito. Este texto de 1982 começa com a resposta a uma série de críticas feitas ao conceito de transposição didática e comentários com respeito à apropriação deste conceito por pesquisadores de didática de outras disciplinas, como a física, e por instituições responsáveis pela criação de políticas públicas relativas à educação. Apesar destas diferentes apropriações, Chevallard ainda considera neste texto a didática da matemática seu campo de origem e seu justo lugar, inclusive tentando estabelecer a sua cientificidade através da melhor definição dos seus objetos e métodos. O autor defendia a cientificidade deste campo através do próprio conceito de transposição, que seria sutilmente alterado para a inclusão da noção de saber sábio (ausente no texto de 1980). A definição do conceito de transposição didática, apresentada no texto de 1982, remete à passagem do “saber sábio” ao saber ensinado, sem referência explícita ao campo da matemática (CHEVALLARD, 1997, p. 11). Esta “ambiguidade” na definição do conceito, tão central que foi incluída no próprio título da obra, foi explorada por pesquisadores das didáticas específicas de outras disciplinas, que se apropriaram do conceito para realizar análises em seus campos de saber específicos, e pelos seus críticos, que apontaram a aparente incoerência.

Chevallard, frente a essas críticas e diferentes apropriações, concordou, no posfácio da segunda edição do seu livro (1991), com a identificação desta incoerência e assumiu este escopo muito mais amplo para a sua discussão teórica:

En la presentación de la primera edición de esta obra se deslizó una incoherencia evidente, que merecería, por sí misma, un largo comentario. La tapa decía Del saber sabio al saber enseñado. La portada continua con De las matemáticas académicas a las matemáticas enseñadas, haciéndole una surte de eco deformado. [...] La continuación, en efecto, reveló que el lapsus contenía un germen de verdad. El esbozo teórico propuesto, elaborado en relación con las matemáticas, excedía ya desde su impulso original los límites de lo matemático. Numerosos lectores que provenían de otros campos de estudio no se equivocaron y lo vieron como una mecha que proyectaba su débil claridad hacia sus propios territorios.

CHEVALLARD, 1997, p. 139.

Chevallard identificou, no cerne de todo o debate com relação à sua obra, a polêmica entre as didáticas particulares (disciplinares) e uma presumida didática geral. A apropriação do conceito de transposição didática pelos estudiosos de diferentes campos disciplinares colocava em risco, na perspectiva dos críticos deste conceito, a especificidade de cada didática particular. A renúncia destas fronteiras rigidamente traçadas poderia colocar em jogo a legitimidade epistemológica e, assim, a própria existência destas didáticas particulares. Chevallard identifica, na base desta “ameaça” às didáticas particulares, a ideia de uma didática geral, sem que esta seja ao menos problematizada. É justamente a esta tarefa de definição do conceito de didática geral, e sua relação com a epistemologia, que o autor vai dedicar a maior parte do posfácio da segunda edição. É também neste posfácio, e dentro desta proposta de uma didática geral, que Chevallard realiza “un análisis de la verdadera extensión y del alcance real de la teoría de la transposición didáctica, tal como se la puede considerar actualmente” (1997, p. 7)

A defesa da especificidade de cada uma das didáticas específicas foi importante na consolidação destes campos de pesquisa científicas, mas o isolamento não é uma política viável a longo prazo. O próprio desenvolvimento da teoria da transposição didática no campo da didática das matemáticas e sua subsequente apropriação pelas didáticas de outras disciplinas é o melhor exemplo da impossibilidade de permanecer em uma ilha isolada e sem comunicação. O problema é que não existia este lugar comum para o debate. Chevallard vai realizar o esforço teórico de fundação da “didática”, mas no campo da antropologia.

4.2.2 Por uma nova relação entre a epistemologia e a didática

Vou propor, dentro do mapa estabelecido por Chevallard, um caminho um pouco diferente: iniciarei o percurso pelo seu debate sobre a epistemologia para dela chegar à didática. O autor faz uma dura crítica à epistemologia como ela era concebida no momento de publicação da sua obra:

En efecto, la epistemología actual nos proporciona una visión muy restringida de la vida de los saberes en la sociedad. Lo que caracteriza a los saberes es especialmente su “multilocación”. Un saber dado S se encuentra en diversos tipos de instituciones I, que son para aquel, en términos de ecología de los saberes, respectivos hábitats diferentes. Pero, so consideramos esos hábitats, percibimos inmediatamente que el saber en cuestión ocupa regularmente nichos muy diferentes. [...] Resulta ahora bastante claro que la epistemología, tal como existe, se haya consagrado hasta ahora con pasión al estudio casi excluyente de la producción de

saberes y al estudio de sus productores; que haya olvidado tanto su utilización como su enseñanza. Sin embargo, éstas no pueden ser expulsadas de un estudio antropológico de los saberes. Sin duda, cada esfera posee su autonomía; pero esta autonomía es siempre relativa.

CHEVALLARD, 1997, pp. 153-155.

Chevallard afirma que uma das características mais marcantes dos saberes é o fato deles assumirem diversos lugares na sociedade (“multilocalização”), chegando ao ponto de utilizar analogicamente o termo de ecologia dos saberes, falando em habitats ou nichos ocupados pelos saberes. Dentro desta proposta, o autor fala de quatro grandes problemáticas relativas ao saber: a sua produção, a sua transposição, o seu ensino e o sua utilização. A perspectiva epistemológica criticada por Chevallard dedica-se quase exclusivamente à produção dos saberes, ignorando as outras problemáticas. Estas diferentes instâncias de manipulação dos saberes tem apenas uma autonomia relativa com relação umas às outras, o que torna a perspectiva dos estudos epistemológicos, que focam apenas na produção dos saberes, necessariamente limitada, deixando fora do seu campo de visão elementos importantes na vida dos saberes.

A perspectiva epistemológica defendida por Chevallard vai ser chamada de antropologia dos saberes. A definição de “antropologia” proposta nesta obra é aparentemente simples (o estudo do Homem), mas sua inovação encontra-se na proposta de novos objetos que normalmente não são trabalhados por esta disciplina: os saberes e a própria didática. Ninguém teria dificuldades de formular o objeto da antropologia religiosa ou da antropologia política, estes seriam, respectivamente, o religioso e o político (que excedem “as religiões” e “os sistemas políticos”). Tornar o saber um objeto da antropologia é justamente pensar a sua vida na sociedade, sem isolar apenas uma modalidade de apropriação destes saberes. Não se pode pensar a produção dos saberes, sem considerar suas outras dimensões: a transposição, o ensino e a utilização.

Neste ponto da exposição, já podemos antever o ponto de contato entre a epistemologia (antropologia dos saberes) e a didática (antropologia didática dos saberes) através do conceito de transposição didática, que constitui uma ferramenta teórica para analisar a passagem do saber sábio ao saber ensinado. No entanto, Chevallard vai constituir este campo da antropologia didática dos saberes a partir de um novo objeto para a antropologia: o didático. Assim como “o político” e “o religioso” são, respectivamente, objetos da antropologia política e da antropologia religiosa, “o didático” seria o objeto da antropologia didática. Este objeto, no entanto, não existiria na cultura e foi criado, trabalhosamente, através das pesquisas das didáticas especiais e contra toda forma de

resistência cultural. O didático seria uma dimensão que atravessa de lado a lado a realidade antropológica e requereria a elaboração de uma antropologia didática (CHEVALLARD, 1997, p. 148).

A antropologia teria como um dos seus objetos principais o conhecimento, pensado como a existência de relações entre os sujeitos e as instituições e os objetos. No entanto, o didático não estaria presente em todas as instâncias de conhecimento, apenas naqueles momentos nos quais existisse a intenção didática. Esta intenção seria o elemento definidor do didático enquanto um objeto da antropologia: existiria o didático quando um sujeito tem a intenção de fazer com que nasça ou mude, de certa maneira, a relação de um sujeito com um objeto (conhecimento). Na fronteira entre a antropologia dos saberes (epistemologia) e a antropologia didática, teríamos justamente a antropologia didática dos saberes, ou, simplesmente, *a didática*.

Una de las más sólidas lecciones provista por la didáctica [...] es que la enseñanza de un saber, más ampliamente, su manipulación didáctica en general, no puede comprenderse en muchos de sus aspectos si se ignoran sus utilizaciones y su producción [...] Esa lección entiende que los modos de presencia social de un saber nunca permiten que se los disocie completamente, cualquiera sea el punto de vista desde el que se los aborda: no hay, en ese aspecto, “referencia privilegiada” ni mundo cerrado. Desde el punto de vista de la antropología, un saber se presenta como una totalidad, cuyos diferentes momentos son igualmente vitales.

CHEVALLARD, 1997, p. 155.

Dentro da lógica desta ecologia dos saberes, onde estes ocupam diferentes habitats na sociedade e estes possuem uma autonomia relativa, mas são indissociáveis, tanto a epistemologia quanto a didática têm que ser repensadas. A primeira dedicava-se exclusivamente à produção dos saberes, enquanto a segunda, ao ensino destes – ambas, muitas vezes, ignorando-se mutuamente e desconsiderando a utilização destes saberes na sociedade, a sua função social. A dimensão de transposição destes saberes então era negada, daí a ficção de uma identidade entre o saber produzido e o saber ensinado e a inovação teórica do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1997, pp. 11-44). Isso muda na proposta teórica de Chevallard, na qual didática e epistemologia são indissociáveis, já que ambas estudam a vida social dos saberes, apesar de focarem o seu olhar em instâncias diferentes desta vida dos saberes.

4.2.3 Ensino de história na fronteira entre a didática e a epistemologia

Certeau, no seu texto sobre a operação historiográfica, afirma explicitamente que o verdadeiro destinatário do livro de história são os pares de ofício do historiador que escreveu a obra, e o “público” não passa de seu suporte financeiro e moral (2002, p. 72). Ricoeur, por sua vez, afirma que, com a publicação do seu livro, o historiador reinsere-se no mundo da ação, mas, novamente, só quem tem acesso a esse livro é um público esclarecido que por seu interesse pelo tema enfrenta uma literatura científica que não tem como um dos seus objetivos principais reter este interesse (2007, p. 247). Argumentei a favor da hipótese de que esta redução da significância do “retorno de historiador ao mundo da ação” seria causada pela limitação da perspectiva epistemológica, com a qual estes pensadores analisaram a operação historiográfica, à dimensão de produção do conhecimento.

Recorri à obra de Chevallard (1997) em busca de uma nova perspectiva epistemológica que possibilitasse problematizar o saber histórico sobre outras bases. Este renomado estudioso da didática fez uma dura crítica à concepção vigente na epistemologia, que restringia as análises desta às instâncias acadêmicas de produção deste saber. Dentro da concepção epistemológica proposta por Chevallard, uma das principais características do saber seria o fato deste assumir diferentes lugares na sociedade (diferentes habitats dentro da lógica de uma ecologia dos saberes). O autor elencou quatro problemáticas relativas ao saber, e estas seriam, além da produção, a transposição, o ensino e a utilização destes saberes na sociedade. A epistemologia que limitasse o seu olhar analítico à produção, estaria deixando de lado importantes dimensões da vida destes saberes na sociedade e gerando possíveis distorções como aquelas identificadas nas análises de Certeau e Ricoeur. É com relação a este aspecto que percebo uma grande contribuição possível da didática da história para o debate sobre a epistemologia da história.

A epistemologia da história poderia de maneira legítima manter o foco da sua análise na produção do conhecimento, já que o próprio Chevallard assumiu que esta dimensão do saber possui uma autonomia relativa. No entanto, esta epistemologia da história não poderia ignorar as outras instâncias de circulação e manipulação deste saberes. Aqui o diálogo com a didática, preocupada especialmente com a transposição e o ensino destes saberes históricos, provar-se-ia muito profícuo. O objetivo primordial da história pode até não ser o seu ensino escolar, mas ignorar este aspecto constituiria uma limitação prejudicial. Diversas pesquisas, que se apropriam do referencial teórico proposto por Chevallard, vem demonstrando a

relevância da didática para uma epistemologia da história (MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2003; COSTA, 2012).

O diálogo entre uma epistemologia da história voltada para a produção do saber e uma didática preocupada com a transposição e o ensino destes saberes é inquestionavelmente profícuo para ambos os campos de pesquisa. No entanto, tanto a didática quanto a epistemologia não podem descuidar daquilo que Chevallard chamou de problemática da utilização ou, para ampliar o escopo do problema, a função social deste saber. A história não pode renunciar a dizer algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola. A citação abaixo contém uma grave advertência sobre o perigo de a história descuidar-se de sua função social e do ensino, mostrando a forte articulação entre estes elementos:

A questão da função social de uma história que renunciou a dizer algo sobre os nossos problemas atuais aparece claramente se nos interrogamos a respeito do que pode ser transmitido no ensino dessa produção histórica desiludida. O fato é que a história escolar continua a basear-se em sínteses elaboradas há 25 anos atrás: o que significa uma renovação da história que não a leva em consideração? A questão será rejeitada, sem dúvida, por algumas pessoas: afinal de contas, a história não tem o objetivo primordial de ser ensinada nas escolas; a pesquisa, quando não está subordinada a determinado objetivo, exerce um controle total sobre a escolha de seus temas; aliás, ao livrar-se dessa função social e política de que tem sido refém, ela irá recuperar sua liberdade. Parece-me que este ponto de vista está, em parte, defasado da realidade e eu não gostaria que os historiadores imitassem os eclesiásticos das 60 e 70 que, para transformarem a comunhão solene em uma cerimônia puramente religiosa, rechaçaram as tradições sociais e folclóricas que a acompanhavam – tais como os vestidos de “noivinhas” e os banquetes familiares – e, assim, conseguiram realmente esvaziar as igrejas.

PROST, 2008, p. 256.

A advertência acima alerta para o perigo da epistemologia da história se descuidar da sua função social, mas uma advertência similar poderia ser feita com relação à didática. Uma pesquisa realizada no campo da didática sobre o ensino de história também não pode ignorar as reflexões da teoria da história, sob o risco de negligenciar a especificidade da disciplina ensinada. Monteiro, pesquisadora do ensino de história, já havia atentado para essa dupla necessidade da pesquisa sobre o ensino de história estabelecer um diálogo entre as contribuições do campo da história e do campo da educação – afirmando que o ensino de história deveria ser considerado um lugar de fronteira (2007b). Em um texto posterior, Monteiro e Penna expressaram a questão da seguinte maneira:

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para problematizar o objeto em questão.

MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 192.

Nesta proposta de articulação entre as contribuições do campo da didática da história e da epistemologia da história, um conceito central é o de transposição didática. Este conceito pode constituir um recurso teórico valioso para pensar o problema de pesquisa construído no capítulo anterior.

4.3 O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A RELAÇÃO ENTRE DOIS REGIMES DE SABER DISTINTOS

No capítulo anterior, a análise da empiria nos levou à formulação de um problema de pesquisa: a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido em âmbito acadêmico. Os referenciais do campo da teoria da história que discutimos previamente não nos ajudam a enfrentar este problema, porque eles adotam uma perspectiva epistemológica que foca quase exclusivamente na produção do conhecimento no âmbito acadêmico e, portanto, ignoram qualquer discussão sobre um conhecimento histórico escolar. Se pensarmos a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de fronteira, precisamos dialogar agora com referenciais teóricos do campo da educação que nos permitam compreender a especificidade da prática pedagógica e do conhecimento escolar. A teoria da transposição didática pode nos ajudar nesta tarefa, pois ela postula a existência de dois regimes de saber distintos e estuda a relação entre eles. O único cuidado ao discutir a obra de Chevallard é atentar para a evolução do pensamento do autor de acordo com a data de redação original do texto, por isso tento seguir a evolução de seu pensamento, começando com o texto redigido em 1980 e terminando com o posfácio de 1991.

4.3.1 As primeiras definições do conceito de transposição didática por Chevallard

Chevallard começa o primeiro capítulo – sendo que o corpo dos capítulos constitui núcleo original do livro, redigido em 1980 como preparação de um curso – afirmando que todo o projeto social de ensino e aprendizagem se constitui com a designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar. E estes conteúdos de saberes designados como aqueles a ensinar em geral preexistem ao movimento que os designa como tais. “Contudo, algumas vezes (e, pelo menos, com mais frequência do que se poderia crer) são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas ‘necessidades do ensino’” (CHEVALLARD, 1997, p. 45). Então, antes mesmo de mencionar a transposição didática, Chevallard destaca que existem dois tipos de objetos de ensino: aqueles que são criações didáticas originais suscitadas pela necessidade de ensino e objetos de saber preexistentes que são designados como tais. No segundo caso, estes objetos de saber designados como de ensino (objeto a ensinar) ainda precisam sofrer um conjunto de transformações para se tornarem efetivamente objetos de ensino e é este processo que recebe o nome de transposição didática:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica *stricto sensu*”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la *didáctica das matemáticas*) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema

→ objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza

CHEVALLARD, 1997, pp. 45-46.

O primeiro exemplo do movimento representado pelo esquema da transposição didática, citado por Chevallard, foi a noção de distância: a noção de distância entre dois pontos se usa espontaneamente “desde sempre”; o conceito matemático de distância criado por Maurice Fréchet em 1906 (objeto de saber matemático); a noção matemática de distância aparece no programa da classe do quarto curso do primeiro ciclo do ensino secundário francês (objeto a ensinar); o tratamento didático deste conceito varia com os anos, desde a sua aparição no programa, conforme continua o trabalho de transposição (objeto de ensino)¹².

¹² É também digno de nota que o autor inclui neste exemplo, antes da aparição do conceito matemático em 1906, a noção do senso comum que se usa espontaneamente “desde sempre”. Se o movimento que parte da noção do senso comum para chegar ao conceito acadêmico não faz parte da transposição didática, existiria uma outra forma de transposição?

É interessante realizar algumas reflexões com relação a esta primeira definição do conceito de transposição didática e o exemplo original (noção de distância) utilizado para ilustrar o conceito. Primeiro, a constatação de que a primeira definição do conceito de transposição didática não usa, em momento algum, o conceito de *savoir savant*, que deu origem a tantas críticas e problemas de tradução. O conceito de saber sábio não aparece nenhuma vez em todo o corpo dos oito capítulos que compõem o núcleo original do livro redigido em 1980. Ele só vai surgir na introdução, que é um texto posterior (redigido em 1982), intitulado *Por que a transposición didáctica?*. Neste texto podemos encontrar outra definição do conceito de transposição didática, que já inclui a noção de saber sábio: “*El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta*” (CHEVALLARD, 1997, p. 16). A definição parece, na sua segunda versão, ter ganhado em amplitude: a primeira falava apenas da transformação dos objetos de saber em objetos de ensino, enquanto a segunda trata da passagem do saber sábio ao saber ensinado. O objeto de ensino, na primeira definição, é diferente de um objeto de saber, já na segunda, é saber ensinado. A segunda definição traz outro elemento digno de nota: a noção de distância, que antes era apenas o primeiro exemplo a ilustrar o conceito de transposição didática, tornou-se parte dele. O próprio conceito de transposição didática remete à distância obrigatória que separa o saber sábio do saber ensinado.

Este conceito de transposição didática trata da transformação de objetos de saber em objetos de ensino, mas isso não quer dizer, de maneira nenhuma, que apenas o saber sábio possa influenciar o saber ensinado nas escolas. Chevallard, dialogando com os trabalhos de Chervel, concebe a possibilidade de um processo de contra-transposição didática. Esta contra-transposição aconteceria quando saberes produzidos para a escola acabam conseguindo alcançar o estatuto de saber sábio. É o caso da disciplina escolar francês que surgiu como um saber escolar:

Porque, atrapado en la lógica moderna de las ciencias, ese saber [la lingüística] se presenta a priori como *autónomo en relación con las necesidades de la Escuela* (las que a su vez son el eco de ciertas necesidades sociales), mientras que el antiguo saber del francés era, casi por definición, si puedo decirlo, un “saber de Escuela”, constituido fuera de la Escuela – aunque a menudo no lejos de ella – pero hecho para la Escuela, fruto de lo que he denominado una contra-transposición didáctica, elaborado desde un principio como un saber del habla francesa. [...] La empresa a decir verdad era arriesgada. Y podemos sorprendernos con justicia de que haya resistido tanto tiempo a todos los asaltos. Porque los ejemplos no constituyen una legión de contra-transposiciones logradas. El sistema de saberes no es el

pleonasma del sistema de las prácticas. No son suficientes la suposición de un saber ni la necesidad y el deseo que tenemos de él o la denominación que se le otorga.

CHEVALLARD, 1997, pp. 172-173

Este é um exemplo de uma criação didática que, obtendo tanto sucesso, conseguiu o estatuto de saber sábio através de uma contra-transposição didática e prova que o movimento contrário (do saber ensinado para o saber sábio) é possível. No entanto, o próprio Chevallard afirma que estes casos de criações didáticas constituem um dos efeitos mais espetaculares da transposição didática, como processos conjuntos. *“Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica, como proceso de conjunto, como situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen “necesarias” por las exigencias del funcionamiento didáctico”* (CHEVALLARD, 1997, p. 47). Mas a pergunta persiste: se o sistema didático pode criar seus próprios objetos de saber, por que existe a transposição didática?

A resposta já é esboçada no texto de 1980, quando Chevallard afirma que o objeto de ensino é diferente do objeto de saber ao qual corresponde (1997, p. 47). Mas é no texto de 1982 que podemos encontrar uma resposta mais conclusiva: *“Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero superponibles”* (1997, p. 25). Existem dois regimes de saber – inter-relacionados, mas diferentes – e quando elementos do saber sábio são transpostos didaticamente para o saber ensinado eles sofrem mudanças significativas a ponto da especificidade do tratamento didático ser melhor compreendida pela confrontação dos termos do que pela sua continuidade:

En sentido restringido, la transposición didáctica designa pues el paso del saber sabio al saber enseñado. Pero la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la confrontación de los términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca e impone confrontarlos. En verdad, el “olvido” del saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más que el primer tiempo de la sustitución, en el análisis del saber enseñado, del análisis del saber sabio, en la ilusión reencontrada de una identidad feliz entre ambos. El distanciamiento ostentoso de saber sabio, suprimiendo uno de los términos del problema planteado, borra el problema y prepara el retorno subrepticio y obcecado de la ficción unitaria que el concepto de transposición didáctica denuncia a través de la separación que señala tercamente en el interior régimen del “saber”. Por el contrario, cuando se le asigna al saber sabio su justo lugar en el proceso de transposición y, sin que el análisis de la transposición didáctica sustituya indebidamente al análisis epistemológico *stricto sensu*, se hace evidente que es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica.

CHEVALLARD, 1997, pp. 22-23.

Chevallard afirma que este procedimento está no cerne do princípio de vigilância epistemológica. Segundo este princípio, o didata deve sempre investigar qual é o objeto de ensino em questão e qual é a sua relação com um objeto do saber de referência. A linha de investigação defendida pelo autor, no seu texto de 1980, consiste em dar conta da especificidade do projeto de construção didática dos saberes, de sua heterogeneidade a respeito das práticas acadêmicas dos saberes e sua irredutibilidade às gêneses sociohistóricas correspondentes (1997, p. 55). Para tanto, torna-se necessário analisar as exigências da preparação didática de um saber.

Chevallard, para tratar das exigências da preparação didática de um saber, vai recorrer à obra de Verret:

Una transmisión escolar burocrática supone, en cuanto al saber:

1º - la división de la práctica teórica en campos de saber delimitados que den lugar a prácticas de aprendizaje especializadas, es decir, la desincretización del saber.

2º - en cada una de esas prácticas, la separación del saber y de la persona, es decir, la despersonalización del saber.

3º - la programación de los aprendizajes e de los controles, según las secuencias razonadas que permitan una adquisición progresiva de los conocimientos expertos, es decir, la programabilidad de la adquisición del saber.

En cuanto a la transmisión, supone:

1º - la definición explícita, en comprensión y extensión, del saber a transmitir, es decir, la publicidad del saber.

2º - el control regulado de los aprendizajes según procedimientos de verificación que autoricen la certificación de los conocimientos expertos, es decir, el control social de los aprendizajes.

VERRET, 1975, pp. 146-147 **apud** CHEVALLARD, 1997, pp. 67-68.

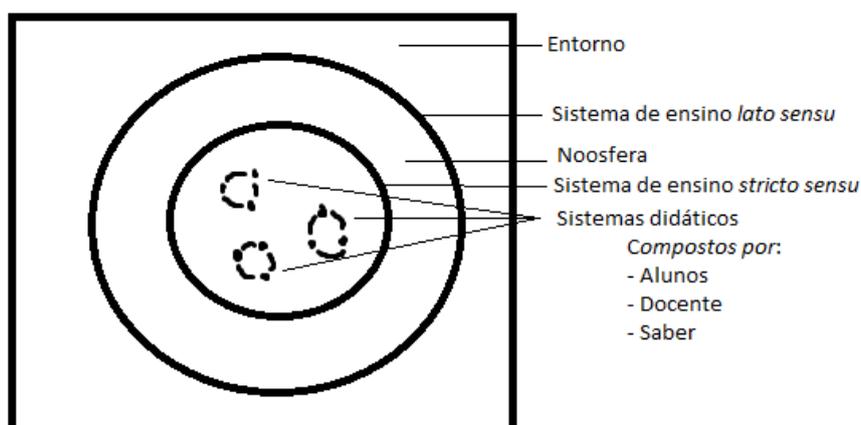
Estes requisitos enumerados acima (a desincretização do saber, a despersonalização do saber, a programabilidade da aquisição do saber, a publicidade do saber e o controle social das aprendizagens) são tendencialmente satisfeitos na transposição através de um processo de “preparação” didática que é denominado a *colocação em texto do saber*. As exigências na textualização de um saber (sua explicitação discursiva) são a desincretização, a despersonalização e a programabilidade, enquanto a publicidade e o controle social da aprendizagem já dizem respeito à recepção e apropriação por parte dos alunos.

A primeira das exigências da textualização do saber é a *desincretização*: a delimitação de saberes “parciais”, que se expressam, cada um deles, em um discurso ficticiamente autônomo, e a posterior descontextualização deste saber “parcial” das redes de problemas e problemáticas que originalmente outorgam o seu sentido. Esta primeira exigência está estreitamente relacionada com a segunda, que é a *despersonalização* – esta remete à dissociação entre o pensamento, enquanto expressão de uma determinada subjetividade, e

suas produções discursivas. A textualização do saber é realizada sabendo que este texto produzido será a norma de progressão do conhecimento durante o processo de aquisição do saber. O texto tem um princípio e um fim, mesmo que provisório, e opera por encadeamento de razões – a aprendizagem é concebida como um equivalente do progresso que a estrutura do próprio texto do saber manifesta. O texto autoriza uma didática e ajuda a organizar a sua duração. É esta dinâmica que Verret classificou originalmente como a *programabilidade da aquisição do saber*. Chevallard vai dedicar os três últimos capítulos da sua obra à análise desta estreita relação do texto do saber com o tempo didático, entendendo que esta relação saber/duração é um elemento fundamental do processo didático. É esta programabilidade da aquisição do saber na sua relação com a duração que possibilita, em conjunto com a publicidade, o *controle social das aprendizagens* através de diferentes ferramentas de avaliação.

4.3.2 Ampliando o escopo do conceito de transposição didática

Chevallard, já nas notas de 1980 que constituem o corpo dos capítulos da sua obra, fala sobre a importância do princípio de vigilância epistemológica na transposição didática como uma das condições que determinam a possibilidade de uma análise científica do sistema didático. No entanto, neste texto o autor ainda não problematiza o que é um sistema didático ou como ele se relaciona com seu entorno. Estas questões ganham grande destaque no texto de 1982 que foi adaptado para tornar-se a introdução da obra, pois aqui o sistema didático, ou, em termos mais amplos, o sistema de ensino, é o objeto daquilo que o autor deseja constituir como a ciência da didática das matemáticas. O didata das matemáticas tem como objeto de pesquisa a relação ternária entre um docente, os alunos e um saber matemático. Esta simples definição de sistema didático está na base do esquema através do qual a didática das matemáticas pode repensar seu objeto.



ESQUEMA 1 – SISTEMA DE ENSINO DE ENSINO E SEU ENTORNO

Um esquema teórico é idealizado por Chevallard para ajudar responder a algumas perguntas feitas pelo próprio autor. Este esquema está representado na figura acima (adaptada da figura representada em CHEVALLARD, 1997, p. 28), e tem como seu elemento mais básico o sistema didático, representado por três pontos (alunos, docente e o saber) interligados. O entorno imediato de um sistema didático está constituído por um sistema de ensino *stricto sensu*, que reúne os sistemas didáticos e possui uma série de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e intervém em vários níveis. Chevallard não dedica muita atenção a este sistema de ensino *stricto sensu*, apenas afirma, por exemplo, que neste nível existem diferentes meios de regulação de fluxo de alunos entre os sistemas didáticos. O entorno do sistema de ensino como um todo é a própria sociedade, ou sociedade “laica” em contraste com a sociedade de especialistas que é o sistema educativo. A sociedade como um todo é obviamente muito complexa, mas Chevallard propõe que demos destaque aos pais, os acadêmicos (produtores do saber sábio) e a instância política com o poder de definir as políticas públicas para o campo da educação.

O verdadeiro interesse de Chevallard, e o elemento mais original de seu pensamento, situa-se na periferia do sistema de ensino *stricto sensu*, numa instância que faz parte do sistema de ensino *lato sensu*, já que exerce uma função essencial para o funcionamento didático ao regular a interação entre este sistema e o entorno societal. O autor deu o nome de noosfera para esta instância:

Esto se debe a que, en la periferia del sistema de enseñanza, que denominaremos ahora sistema de enseñanza *stricto sensu*, es preciso dar su lugar a

una instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en los que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y debates de ideas – sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer – en resumen, estamos aquí en la esfera *donde se piensa* – según modalidades tal vez muy diferentes – el funcionamiento didáctico. Para esta instancia sugerí el nombre paródico de noosfera. En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político).

CHEVALLARD, 1997, pp. 28-29.

Frente a este esquema teórico, Chevallard pode formular a resposta à pergunta: por que acontece a transposição didática? Partindo dos pressupostos teóricos de que o funcionamento didático do saber é distinto do funcionamento acadêmico (porque existem dois regimes de saber inter-relacionados, mas distintos) e a transposição didática acontece quando elementos do saber sábio são transpostos para o saber ensinado, por que são necessários estes fluxos? Tendo em mente o esquema teórico apresentado, o autor afirma que o primeiro problema a ser resolvido para que um sistema de ensino possa existir é aquele que remete à compatibilidade deste sistema com o seu entorno. Esta compatibilidade deve se dar em múltiplos planos, mas, no que diz respeito ao plano do saber, podemos caracterizá-la por uma dupla condição: o saber ensinado deve ser percebido pelos membros da comunidade acadêmica como suficientemente próximo do saber produzido naquela instância (saber sábio) e suficientemente afastado do saber dos pais (saber banalizado na sociedade). O afastamento excessivo do saber sábio pode gerar uma desaprovação da comunidade acadêmica e uma consequente perda da legitimidade do projeto social de ensino. A mesma consequência seria decorrente de uma aproximação excessiva do saber ensinado com relação ao saber banalizado na sociedade, degradando seu valor. Esta distância correta que o saber ensinado deve manter do saber sábio e do saber banalizado vai pouco a pouco se desgastando, no primeiro caso um desgaste “biológico” (afastamento demasiado do saber sábio) e no segundo um desgaste “moral” (aproximação excessiva do saber banalizado). Nestes dois casos, o desgaste do saber ensinado resulta da incompatibilização do sistema de ensino com seu entorno. Para reestabelecer esta compatibilidade, é indispensável um novo fluxo do saber sábio e aí se encontra a origem do processo de transposição didática.

A noosfera é o centro operacional do processo de transposição didática, que iniciará um novo fluxo de saber em resposta ao desequilíbrio entre o sistema de ensino e a sociedade em geral. É nesta instância que se produz o conflito entre o sistema e seu entorno e ali se encontra um lugar privilegiado de sua expressão. A noosfera desempenha um papel de isolamento entre o sistema de ensino *stricto sensu* e seu entorno societal, garantindo, dentro dos limites possíveis, a autonomia do funcionamento didático. O professor está protegido deste desequilíbrio dentro da sua sala de aula, mas apenas a princípio porque o desgaste se revela também na forma de uma crise de ensino, chegando à sala de aula através dos alunos. “Existe algo así como una dualidad entre alumnos y saber enseñado; el desgaste del saber es el saber que deviene viejo en relación con la sociedad; es también, dualmente, la sociedad que deviene vieja (desgastada), a través de sus niños, en relación con el saber” (CHEVALLARD, 1997, p. 37). Esta situação se materializa como uma crise de ensino e, como é impossível mudar os alunos, torna-se necessário mudar o saber. A noosfera enfrenta a crise de ensino e tenta reestabelecer o equilíbrio entre o sistema e seu entorno através da manipulação do saber (p. 36).

A noosfera, com este objetivo, vai proceder a uma seleção de elementos do saber sábio, designados para serem ensinados, e estes serão então submetidos ao trabalho de transposição. Este pode ser chamado de um trabalho de transposição externo, pois é o mais visível e que gera saberes que são tornados públicos, em oposição ao trabalho interno de transposição realizado no interior do sistema de ensino *stricto sensu*. Chevallard dá à relação entre o trabalho externo e interno de transposição didática um caráter de sequência temporal: o trabalho interno começa depois de introdução dos novos elementos transpostos pela noosfera e, inclusive, servem como uma prova para estes elementos. Algumas das produções mais belas da noosfera muitas vezes não resistem à prova da transposição interna, enquanto outras se fundem com conteúdos já trabalhados como se sempre estivessem estado ali. Chevallard conclui o texto de 1982, com a consideração que esta aprovação ou reprovação são “Misterios del orden didáctico del que hasta ahora, todavía, no sabemos demasiado” (p. 44). Algumas das respostas surgiram no posfácio da segunda edição, quando a teoria da transposição didática alcança seu verdadeiro escopo e extensão.

4.3.3 O saber sábio

Uma das críticas mais severas feitas à teoria da transposição didática proposta por Chevallard foi o seu recurso à noção de *saber sábio*. O conceito de transposição didática

remete à passagem do “saber sábio” ao saber ensinado e, portanto, à distância que os separa, e converte-se na principal ferramenta para o estudo deste questionamento necessário (CHEVALLARD, 1997, p. 16). Na tradução em espanhol que utilizei, parte de uma coleção organizada por Mario Carretero, o editor afirma, numa de suas primeiras notas explicativas (p. 11), que a pedido expresso do autor, foi respeitada, com total fidelidade, a locução francesa *savoir savant*, traduzida em todos os casos por saber sábio. O mesmo editor afirma que correntemente na Espanha, assim como no Brasil, os pesquisadores que trabalham com a teoria da transposição didática utilizam a terminologia saber acadêmico. Então por que o autor insistiu na utilização do termo saber sábio?

Chevallard, antes de tudo, insiste que o caráter sábio de um saber não é algo intrínseco a um determinado saber, mas conquistado historicamente e que pode ser questionado e perdido. Para que um saber possa ser considerado sábio, ele depende de alguns elementos, sendo os primeiros deles a pertinência e a legitimidade epistemológicas. A pertinência epistemológica de um saber é dificilmente definível, porque, se entendida de maneira estrita, remete a uma série de critérios específicos de cada disciplina. Apesar de a pertinência epistemológica ser um elemento de difícil definição, é ela que fundamenta a confiança que podemos conceder a um saber, que lhe confere seu caráter autêntico e lhe outorga sua credibilidade. Esta confiança, autenticidade e credibilidade é o que Chevallard chama de legitimidade epistemológica. No entanto, o ensino geral (não profissionalizante) possuiu uma grande visibilidade cultural e, neste caso, a legitimidade epistemológica não é o bastante para garantir o caráter sábio de um saber.

A pertinência e a legitimidade culturais dizem respeito a outra ordem de questões, mais amplas e menos rigorosas do que as relativas à pertinência e da legitimidade epistemológicas. Existem matérias escolares que deveram a sua promoção a esta dita pertinência, Chevallard cita exemplos franceses num passado recente: “a informática”, projeto que fracassou naquele país, e “a tecnologia” que naquele contexto vinha sendo implantada no *Collège*. No entanto, a ausência da legitimidade epistemológica tornou estes projetos instáveis porque a “pertinência cultural em si mesma e por si só é impotente”. O saber sábio existe quando as duas formas de legitimidade se sobrepõem.

Convengamos en que no es fácil concebirlo, tan profunda es la amnesia: las matemáticas no conquistaron en un día su legitimidad *epistemológica*; ni, con más razón, su actual legitimidad *cultural*, que es una forma expandida de la anterior, un poco vacía, ambigua. Por lo demás, esta legitimidad le llega a las matemáticas en la época clásica, al mismo tiempo que éstas ganan su espacio en la enseñanza general, la de los colegios del

Antiguo Régimen. Promoción cultural y promoción social van aquí a la par. Vemos que el título de sabio no pertenece jamás *intrínsecamente* a un saber. Es otorgado por la cultura y puede perderse. En resumen, un saber no es sabio porque sus productores sean “académicos”: es exactamente lo inverso lo que es cierto.

CHEVALLARD, 1997, p. 162.

O título de sábio é outorgado pela cultura e pode perder-se. Porém, não só pela cultura, mas também pela epistemologia. Na presente pesquisa, visou identificar como o processo de transposição didática garante a manutenção da legitimidade epistemológica do conhecimento histórico, que identifiquei com a intencionalidade histórica, no caso do conhecimento histórico escolar. O conceito de transposição didática nos ajudará a analisar a relação entre estes dois registros de saber diferentes.

4.4 ENSINO DE HISTÓRIA COMO HISTORIOGRAFIA

“A explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia” – esta foi a maneira como formulamos o problema de pesquisa no capítulo anterior. No presente capítulo, recorreremos à teoria da transposição didática na crença de que ela poderia nos ajudar a responder algumas das perguntas geradas por este problema. Uma poderosa chave interpretativa, que pode ser utilizada neste desafio, é a ideia de que existem regimes de saber diferentes, mas relacionados. Falávamos, ainda no capítulo anterior, na principal bifurcação que divide o campo do conhecimento histórico entre o acadêmico e o escolar, mas isso implica que haja um campo de conhecimento comum e dentro dele registros diferentes de acordo com seu lugar de produção. Esta ideia já projeta uma nova luz sobre o problema de pesquisa enfrentado: a explicação histórica no ensino de história escolar de fato não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento produzido na academia, pois ela opera em outro regime ainda que dentro do campo do conhecimento histórico. Mas como um campo de conhecimento pode incluir regimes tão diferentes sem perder a sua unidade? O conceito de intencionalidade do conhecimento histórico pode nos ajudar a formular uma resposta a este respeito.

Paul Ricoeur pensou a intencionalidade do conhecimento histórico como a característica definidora desta forma de conhecimento, o que impede que ela se perca (deixe de ser histórica) ao dialogar com outras formas de conhecimento. Ela pode ser definida como a pretensão do conhecimento histórico se estabelecer como “construções que constituem

reconstruções do curso passado dos acontecimentos”. Este compromisso com uma verdade histórica está presente em todas as formas do conhecimento histórico, em todos os seus regimes por mais diferentes que eles possam ser. Assim como a intencionalidade histórica é a característica distintiva do conhecimento histórico acadêmico e que o impede de se dissolver ao se articular com outras disciplinas no caso de pesquisas interdisciplinares, é esta mesma intencionalidade que permanece central na história escolar e todas as outras manifestações do conhecimento histórico. O que diferencia a história das outras disciplinas escolares é o seu compromisso com uma representação verdadeira do passado, caso contrário o que a diferenciaria, por exemplo, da literatura, que trabalha com representações ficcionais?

Esta é a tese desta pesquisa. O conceito de historiografia como definido por Certeau e Ricoeur refere-se não apenas à escrita da história *stricto sensu*, mas *as diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*. Estes dois autores utilizaram este conceito para discutir apenas a dimensão de produção deste conhecimento histórico na academia, mas, se ampliarmos nosso conceito de epistemologia como foi proposto por Chevallard para englobar as outras dimensões da vida social dos saberes, o conceito de historiografia pode recobrir um campo mais vasto onde este conhecimento histórico está empreendido em ação, notadamente, no caso desta pesquisa, o conhecimento histórico escolar. O elemento definidor do conhecimento histórico, que o diferencia das outras disciplinas e o impede de se dissolver ao entrar em interação com elas, é a intencionalidade histórica e esta intencionalidade permanece central nas formas de conhecimento não acadêmicas, que têm a pretensão de representar uma história “tal qual ela aconteceu”.

Adotarei nesta pesquisa a definição do termo historiografia como a própria operação que representa o conhecimento histórico empreendido em ação. No entanto, questioneei a perspectiva epistemológica adotada por Ricoeur e Certeau que, ao estudarem a operação historiográfica, limitaram esta à esfera de produção do conhecimento histórico, ignorando as outras esferas, como, por exemplo, sua função social; e argumentei a favor da inclusão destas outras esferas, como o ensino de história, dentro desta expressão “conhecimento histórico empreendido em ação”. No entanto, uma questão central permanece em aberto: se a definição da operação historiográfica como definida por Certeau e Ricoeur excluem as esferas de utilização, ensino e transposição dos saber histórico, qual estratégia adotar com relação a este problema?

5 CONHECIMENTO E SABER

As palavras conhecimento e saber podem ser encontradas em diversas pesquisas acadêmicas, especialmente no campo da filosofia e da educação. Muitas pesquisas utilizam apenas um destes termos e outras que usam indiscriminadamente ambos, no entanto, são raras as que os definem e, mais do que isso, estabelecem uma diferença entre eles. Concordamos com Veiga-Neto e Noguera (2010), quando estes afirmam que tal falta de uma problematização semântica acaba ignorando diferenças que podem ter um grande potencial heurístico para estas pesquisas e podem mesmo ser fonte de problemas, especialmente para os pesquisadores que visam estabelecer um diálogo entre autores que se apropriam destes termos sem defini-los.

Veiga-Neto e Noguera, no seu texto intitulado *Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo*, têm como objetivo principal “mostrar ser possível e desejável marcar algumas distinções ou diferenciações semânticas fortes entre conhecimento e saber” (2010, p. 67). A constatação de que estas palavras teriam origens em campos semânticos diferentes e, sendo assim, carregam significados cujas proveniências não partem de um tronco comum possibilitariam o estabelecimento destas distinções, que seriam desejáveis por permitir um refinamento que amplia o potencial heurístico destes conceitos em termos epistemológicos. É importante explicitar que esta discussão não tem um objetivo normativo, de determinar um significado último para estas palavras, pois a questão em torno da significação e sentido das palavras é sempre contingente e aberta a novas leituras.

A discussão etimológica sobre os campos semânticos associados aos termos conhecimento e saber será apresentada na primeira parte deste capítulo, intitulada “6.1 Distinções semânticas entre conhecimento e saber – entre a objetividade e a subjetividade”. Esta abordagem etimológica realizada por Veiga-Neto e Noguera chega, como veremos, a um resultado muito significativo, mas que precisa ser problematizado se pretendemos converter estes dois termos em conceitos que possam vir a servir como ferramentas teóricas para pesquisas acadêmicas. Se utilizarmos um vocabulário moderno e contemporâneo, as palavras e expressões que povoam os dois campos semânticos são de ordens diferentes: as que povoam o campo do termo conhecimento apontam para propriedades, fenômenos, entidades, ações, etc. que são da ordem do objeto, da objetividade; enquanto as que povoam o campo do termo saber apontam para propriedades, decisões, ações, etc. que são da ordem do sujeito, da subjetividade (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, p. 74). No entanto, os próprios autores

advertem que isso não quer dizer que os elementos aos quais o conhecimento se refere sejam realmente objetivos, mas que são entendido como se objetivos fossem.

O nó da questão está no fato deste conhecimento ser composto de reflexões e pensamentos que estão alojados em cada indivíduo que pensa e a dinâmica do conhecimento se passar como se aquilo que é pensado já existisse no mundo antes do próprio ato de pensar. O mesmo problema se dá com o saber, como se aquele que pensa pudesse refletir sobre o que se passa fora dele e agir sobre elementos exteriores a ele (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, p. 74). A distinção entre conhecimento e saber, identificada na pesquisa etimológica, baseada na dicotomia entre objetividade e subjetividade é muito frágil para sustentar a construção e a diferenciação de dois conceitos para a pesquisa acadêmica. Por este motivo, decidi recorrer a duas definições – um conceito de saber e um conceito de conhecimento – que me possibilitassem escapar da dicotomia entre objetividade e subjetividade, recorrendo ao lugar da intersubjetividade, nos dois casos numa perspectiva argumentativa.

A segunda parte deste capítulo será, portanto, intitulada “6.2 Noções argumentativas de saber e conhecimento – o lugar da intersubjetividade”. Nesta seção, apresentarei: a definição de saber proposta por Tardiff (2010), que afirma que o lugar do saber é a intersubjetividade (o saber desenvolve-se no espaço do outro para o outro) e este é marcado por uma exigência de racionalidade argumentativa não normativa; e a definição de conhecimento de acordo com a teoria da argumentação, na qual ele é entendido como uma opinião que já foi posta à prova e resistiu às críticas, sem que isso garantisse de forma alguma que resistiria a críticas futuras (PERELMAN, 2004; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000). Ao recorrer a estas duas definições que destacam o lugar da intersubjetividade através da argumentação, consegui escapar da dicotomia entre a objetividade e a subjetividade. Para concluir esta segunda seção, proponho uma problematização na noção de objetividade a partir da teoria da argumentação. O objetivo ou o racional seria aquilo que assim fosse considerado por grupos que tivessem a legitimidade para estabelecer esta validade num determinado contexto histórico (acordos específicos de auditórios especializados) e estes acordos seriam sempre contingentes, apesar de muitas vezes serem percebidos como definitivos ou absolutos naquele contexto.

Na terceira seção, intitulada “6.3 Uma proposta de distinção: o saber subjetivo e o conhecimento escrito”, faço uma proposta de distinção entre os conceitos de saber e conhecimento. Ao discutir a definição da noção de saber proposta por Tardiff, perceberemos que ela remete a uma justificação argumentativa de um discurso ou uma ação perante outro ator social que questiona sua pertinência. Sem dúvida, a ênfase desta definição recai sobre

esta argumentação apresentada num momento posterior em relação à realização da ação e à enunciação do discurso. Apesar disso, é inquestionável que a racionalidade do saber já está manifesta na própria ação ou no próprio discurso, mas ela só se torna explícita quando o ator justifica argumentativamente perante outro os motivos ou razões pelas quais ele fez ou falou aquilo daquela maneira e não de outra. Frente a isso, argumentarei que a instância última na qual o saber se situa é a subjetividade individual, apesar de se enriquecer e obter validação na argumentação intersubjetiva. Neste ponto, para distinguir o conhecimento do saber, vou seguir um rastro deixado por Paul Ricoeur, que nos leva a uma discussão filosófica sobre a escrita com Platão.

Paul Ricoeur, para distinguir a memória da historiografia, recorre a um mito platônico que trata da invenção da escrita. Na discussão deste mito, o filósofo de língua francesa vai discutir o conceito de autonomia semântica de um texto escrito e publicado com relação ao seu autor. Uma vez publicado, um texto escrito rompe as suas amarras com o seu autor e ganha uma vida própria. Defenderei a proposta teórica de que esta ruptura com a subjetividade que lhe deu origem e a fixação do discurso em um suporte são características da escrita que podem nos fornecer um critério claro de distinção entre o saber em última instância subjetivo e sempre em evolução e mutação e o conhecimento fixado na escrita que rompeu algumas das amarras com a subjetividade que lhe deu origem.

5.1 DISTINÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE CONHECIMENTO E SABER – ENTRE A OBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE

Veiga-Neto e Noguera, na empreitada de marcar algumas distinções ou diferenciações semânticas fortes entre conhecimento e saber, fazem apontamentos de quatro ordens distintas: da etimologia, da arqueologia, da experiência, e da pedagogia. De acordo com os fins deste texto, nos interessam, especialmente, os apontamentos de ordem etimológica, que servem de base para os outros três. Estes apontamentos etimológicos não buscam determinar os sentidos originais destas palavras, mas permitem estabelecer campos semânticos mais ou menos diferenciados, que se aproximam e se distanciam em diferentes momentos e sinalizam por onde anda nosso pensamento. A palavra conhecimento e seu campo semântico são descritos desta maneira pelos autores:

Comecemos com a palavra conhecimento, derivada do verbo conhecer. Simplificando um pouco, conhecimento é o “ato, atividade ou efeito de conhecer” (Houaiss, 2001, verbete “conhecimento”). Conhecer, por sua vez, deriva da forma

latina *cognōsco*, ěre — “ter notícia ou noção sobre algo”; trata-se de um verbo cuja origem esta no grego antigo *gignōskein* (“conhecer, julgar”), cujo radical *gnō-* aponta no sentido de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de”. Indo mais atrás, chega-se à raiz indo-europeia *gnō-*; dela derivaram também as palavras modernas notícia, noção, ignorar, gnomo, diagnose, desconhecer, narrar, nota, norma, notícia, notificar, nobre, nome etc. (Morris, 1970). Trata-se de um amplo campo semântico em que circula a noção de “tomar ciência de” e/ou de, aproximadamente, “enquadrar-se numa categoria reconhecível” (como e o caso de “ser nobre”, “ter um nome” etc.). Podemos aqui nos valer das palavras de Silva (2002, p.40): “conhecer é reduzir o diferente ao igual. E reunir os indivíduos em espécies, as espécies em gêneros. Conhecer é buscar a semelhança na diferença para classificar”. Logo adiante, esse autor diz que “conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar” (id.).

VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 72-73

As palavras que povoam o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia *gnō-* apontam para propriedades, fenômenos, entidades, ações e etc. que são da ordem do objeto, da objetividade. O conhecimento referir-se-ia a objetos que, a princípio, já existiriam no mundo, independente do ato de pensar que reflete sobre ele. Veiga-Neto e Noguera enfatizam o fato de que estas considerações não implicam que tais propriedades, fenômenos, etc. sejam de fato objetivos, mas que eles são entendidos como se objetivos fossem. O conhecimento, mesmo que efetivamente se refira a objetos, não pode ser completamente dissociado das pessoas que o produziram, pois o ato de pensar sobre estas propriedades, fenômenos, etc. aloja-se em cada indivíduo que pensa. Os autores lembram ainda de um dos maiores, senão o maior, exemplo desta concepção do conhecimento: a Ciência, que, ao longo da modernidade, estruturou-se e desenvolveu-se como uma prática que busca a objetividade justamente porque assume o caráter objetivo daquilo que ela mesma considera ser a realidade. Conhecer, nesse caso, é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo.

O verbo saber deriva da forma latina *sapĭo*, ěre, que significa “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato”. O antepositivo *sab-*, do verbo *sapĕre*, aponta para os seguintes significados: “ter gosto e/ou cheiro bons” e “discernir o que tem gosto e/ou cheiro bons daquilo que não tem”. Esse antepositivo (*sab-*) deriva da raiz indo-europeia *sap-* que, por sua vez, entrou na composição das palavras sabor, perceber, sábio, sabido, desenhado, insípido e suas muitas derivadas. A raiz *sap-* aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar. Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação. Se recorrermos a uma formulação moderna, pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, e uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo. *Sapĕre* depende de uma certa habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional feita com base naquela habilidade. Na medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, o *sapĕre* e da ordem do sujeito.

VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 73-74

O campo semântico em torno da palavra saber traz diferenças bastante significativas. As palavras que povoam o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia *sap-* apontam para propriedades, decisões, ações, etc. da ordem do sujeito, da subjetividade. No campo semântico da raiz *sap-*, a dinâmica é inversa ao da raiz *gno-*, apesar de se referir a fenômenos e entidades que são exteriores a aquele que pensa, é como se aquele que pensa pudesse apreciar, avaliar, decidir, julgar sobre o que se passa fora dele de maneira isolada.

Comparando estes dois campos semânticos distintos, mas articulados – um que gravita em torno da raiz indo-europeia *gno-* e outro, da raiz *sap-* – podemos identificar alguns indícios significativos. O primeiro campo semântico refere-se a uma dimensão objetiva (externa ao sujeito), enquanto o segundo, a uma dimensão subjetiva (interna ao sujeito) – este é o traço distintivo mais forte. Outro traço distintivo é o caráter mais pontual e fragmentário do campo semântico articulado à raiz *gno-*, no qual encontramos operações como a decifração, o desvelamento, a descoberta onde se pode determinar o certo e o errado, em comparação com o caráter mais amplo e integrador do campo da raiz *sap-*, com operações como a construção, a invenção, a intervenção voltada para a ação possível ou impossível (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 74-75).

A distinção discutida entre os campos semânticos que gravitam em torno das raízes indo-europeias *gno-* e *sap-* é também válida para as próprias palavras conhecer e saber e, para demonstrar isso, os dois autores recorrem às suas derivas: conhecimento e sabedoria.

A maioria das acepções dicionarizadas para conhecimento apontam no sentido de: “ato ou efeito de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência”, “ato ou efeito de apreender intelectualmente, de perceber um fato ou uma verdade”; “cognição, percepção”; “a coisa conhecida “a coisa de que se esta informado, ciente ou consciente” (Houaiss, 2001, verbete “conhecimento”), bem como “informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência”; “a posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam nessa posição”; “a apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação...” (Ferreira, 1994, verbete “conhecimento”). Já para sabedoria, encontraremos, entre outras: “qualidade de sábio”; “caráter do que e dito ou pensado sabiamente”; “prudência e moderação no modo de agir; temperança, reflexão”; “acumulo de muitos conhecimentos; grande instrução, ciência, erudição, saber” (Houaiss, 2001, verbete “sabedoria”), bem como “grande saber, conhecimento, erudição”; “conhecimento justo das coisas, razão”; “prudência, moderação, temperança, sensatez, reflexão” (Ferreira, 1994, verbete “sabedoria”). E ainda que, para explicar o verbete sabedoria, o léxico recorra à palavra conhecimento, ela entra aí de modo qualificado – “grande”, “justo”, “muitos” –, o que aponta para o fato de que, mesmo quando suas acepções se aproximam elas guardam uma diferença de (digamos) grau entre si.

VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, p. 75

Se defendêssemos o potencial heurístico da distinção entre os conceitos de conhecimento e saber, quais seriam os impactos desta opção no campo da pesquisa em educação? Primeiro, temos que reconhecer, junto com os autores, que a tensão entre estas ideias já está presente na própria história da pedagogia. Durante o Renascimento, as críticas que os humanistas fizeram à escolástica podem ser interpretadas no sentido de uma formulação desta distinção no marco de uma discussão propriamente pedagógica.

Pensadores humanistas, como Erasmo, Vives e Montaigne, tentavam, no campo da educação, laicizar o que deveria ser ensinado na escola e os modos de conduzir o ensino. Estas tentativas de reforma, na sua crítica, usavam palavras como “pedante” e “pedantismo” para se referir ao saber dos professores neste contexto. Estas seriam expressões pejorativas que denunciavam um “saber livresco, meramente acumulativo que presumiam e a partir do qual aqueles mestres e professores sustentavam sua autoridade” (p. 84). Em oposição a este saber “pedante”, que os humanistas chamavam de erudição, eles recuperaram a “sabedoria”, característica dos gregos da antiguidade clássica, tendo como seu grande modelo Sócrates. “A sabedoria era vista como um saber autêntico, um saber verdadeiramente incorporado, um saber que se confunde na própria atividade livre, voluntária e ética do sujeito” (p. 84). A melhor encarnação deste ideal de sabedoria seria Sócrates, que assumia a sua ignorância (“Só sei que nada sei”) e estava sempre pronto a aprender, questionando tudo que percebia à sua volta. Sócrates seria o contrário do erudito (que tudo sabe): um verdadeiro sábio.

Avalio que esta distinção entre os termos conhecimento e saber apresenta um grande potencial heurístico para qualquer pesquisa que tenha como objeto qualquer um destes dois termos. No entanto, a principal distinção entre eles poderia ser repensada de maneira a ganhar mais precisão. Vimos que o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia gno-referir-se-ia a uma dimensão objetiva externa ao sujeito, enquanto o campo da raiz sap- a uma dimensão subjetiva interna ao sujeito.

Esta distinção tornar-se-ia frágil porque ela se apoia apenas sobre a ênfase colocada ou sobre o sujeito ou sobre o objeto enquanto o próprio fenômeno de fundo permaneceria o mesmo: a relação entre o sujeito e o objeto. Não se pode dissociar o conhecimento daquele que o produz, assim como não se pode dissociar o saber da realidade sobre a qual este sujeito está refletindo ou atuando. E, mais até do que isso, certas concepções do que seria esta “objetividade” não se sustentam mais na contemporaneidade. Poderíamos pensar em outra maneira de formular esta distinção de forma a não nos desfazermos de toda essa reflexão riquíssima proposta por Veiga-Neto e Noguera? Acredito que sim, e defendo que podemos

encontrar subsídios para isso em definições dos conceitos de saber e conhecimento que escapam da dicotomia entre o subjetivo e o objetivo através da ideia da intersubjetividade.

5.2 NOÇÕES ARGUMENTATIVAS DE SABER E CONHECIMENTO – O LUGAR DA INTERSUBJETIVIDADE

A visão dicotômica entre o saber e conhecimento, no qual o primeiro está situado na dimensão do sujeito (subjetividade) e o segundo na dimensão do objeto (objetividade), pode ser problematizada e podemos chegar a uma proposta com maior potencial heurístico para as pesquisas que utilizam estes conceitos. Para tanto, busquei definições destes conceitos que trabalhassem com a ideia de intersubjetividade, como uma alternativa a esta dicotomia. Nesta seção, apresentarei a definição de saber proposta por Tardiff (2010) e a definição de conhecimento proposto por um grupo de autores que trabalham dentro do referencial da teoria da argumentação (PERELMAN, 2004; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000) e concluirei com uma problematização da noção de objetividade com base também na teoria da argumentação.

5.2.1 Uma noção de saber

Maurice Tardiff, assim como outros autores do campo da educação, constatou que a noção de saber, apesar de usada abundantemente nas pesquisas educacionais, não contava com uma definição precisa e, na maioria das vezes, era utilizada de maneira indiscriminada. O autor exemplifica com o que ele classifica como dois excessos das pesquisas educacionais, como em algumas pesquisas etnográficas nas quais tudo que os professores fazem constitui saber (tudo é saber) e pesquisas que encaram o professor como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição (professor é um cientista). Para evitar estes excessos, é preciso definir o conceito de saber adotado, produzindo uma noção que seja bastante precisa e operatória ao mesmo tempo, para suportar as investigações empíricas. O objetivo é

identificar e precisar certos traços semânticos fundamentais ligados à noção de saber tal como a empregamos correntemente enquanto herdeiros de uma tradição que se manifesta através de linguagens e de usos, na esperança de poder usar alguns desses traços para definir, de maneira mínima, o próprio objetos de nossas pesquisas.

TARDIFF, 2010, pp. 198, grifos do autor.

A proposta de Tardiff, assim como a de Veiga-Neto e Noguera, não é inventar um novo conceito, mas se apoiar nas concepções já existentes. É interessante destacar que o autor não está preocupado com a distinção entre o saber e o conhecimento e nem mesmo afirma explicitamente se considera estes conceitos equivalentes ou os diferencia de alguma maneira¹³. Apesar desta distinção no foco da abordagem, Tardiff chega a duas concepções bastante próximas daquelas identificadas por Veiga-Neto e Noguera como sendo aquelas articuladas aos campos semânticos que gravitam em torno dos radicais indo-arianos gno- (conhecimento) e sap- (saber), além de uma terceira que surge como alternativa. Seriam, no âmbito da cultura da modernidade, três maneiras de definir o conceito de saber, de acordo com três “lugares” ou “topoi”: a subjetividade, o juízo (objetividade), e a argumentação (intersubjetividade).

A primeira concepção do saber remeteria a um tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. O maior exemplo desta concepção seria o pensamento filósofo de Descartes, para quem a marca do pensamento racional seria a evidência necessária, que não deixa qualquer espaço para a discordância e a dúvida. O saber, entendido como esta certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional e de acordo com as evidências inquestionáveis, seria distinto, até mesmo se opondo, a outros tipos de certeza objetiva baseadas, por exemplo, na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito, etc. A subjetividade é considerada o lugar onde reside o saber: saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional.

Enquanto esta primeira concepção remete à subjetividade, assim como o campo semântico associado à raiz sap-, a segunda remete à objetividade, assim como acontece com a raiz gno-. Nesta concepção de saber, pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, “o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”. O juízo, entendido como este discurso verdadeiro a respeito de algum objeto, seria, portanto, o “lugar” onde o saber está situado. O saber residiria num determinado tipo de discurso objetivo, que trata da caracterização verdadeira da natureza da realidade ou de um fenômeno particular, e não na subjetividade.

A terceira concepção do saber parece escapar desta dicotomia entre a subjetividade e a objetividade através de uma proposta muito interessante: o saber desenvolver-se-ia no espaço do outro e para o outro, ou seja, na dimensão que poderíamos chamar de intersubjetiva.

¹³ Apesar de não discutir explicitamente a distinção entre saber e conhecimento, podemos perceber, em algumas passagens do seu texto, que, para Tardiff, saber e conhecimento não são equivalentes. Estes aspectos serão discutidos mais à frente.

Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. Ora, essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo esta concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais.

TARDIFF, 2010, pp. 196-197.

A argumentação, dimensão intersubjetiva, seria o lugar do saber nesta terceira concepção. É interessante notar que embora haja diferenças importantes entre as três concepções, elas apresentam algo em comum: associam sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade. Ao relacionar esta exigência de racionalidade com a argumentação, temos uma noção de saber que não é de maneira nenhuma normativa, mas sempre aberta a diferentes racionalidades. Tardiff propõe a seguinte definição de saber, usando como base a concepção argumentativa:

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. Diremos que essas exigências são minimamente respeitadas quando o locutor ou o ator ao qual nos dirigimos é capaz de apresentar razões, qualquer que seja a natureza ou o conteúdo de verdade delas, para justificar seus pensamentos, seus juízos, seus discursos, seus atos. Neste sentido, essa ideia de exigências de racionalidade não é normativa: ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. Assim, evitaremos impor aos atores um modelo preconcebido daquilo que é racional ou não. Partiremos, antes, daquilo que eles consideram como sendo racional, esforçando-nos para ressaltar suas próprias exigências de racionalidade e sua própria compreensão do saber.

TARDIFF, 2010, pp. 199.

É interessante notar que esta definição de saber remete a uma justificação argumentativa de um discurso ou uma ação perante outro ator social que questiona sua pertinência. Sem dúvida, a ênfase desta definição recai sobre esta argumentação apresentada num momento posterior em relação à realização da ação e à enunciação do discurso. Apesar disso, é inquestionável que a racionalidade do saber já está manifesta na própria ação ou no

próprio discurso, mas ela só se torna explícita quando o ator justifica argumentativamente perante outro os motivos ou razões pelas quais ele fez ou falou aquilo daquela maneira e não de outra. E, mais do que uma simples justificação, quando o sujeito se vê obrigado a defender argumentativamente as suas escolhas, ele reflete sobre a sua prática e entra em contato com outras ideias e outras possibilidades – por isso o lugar do saber é a intersubjetividade.

Esta definição de saber apresenta outra grande potencialidade, que é a não imposição de um modelo de racionalidade pré-estabelecido. A exigência de racionalidade articulada ao saber de maneira alguma determina um modelo de racionalidade a ser seguida, apenas demanda uma justificação argumentativa que defenda a validade das ações realizadas e dos discursos proferidos. Esta proposta tem a enorme vantagem de não impor aos saberes dos atores um modelo científico extremamente rígido, que limitaria o saber à abordagem científica. O que é racional (ou não) não pode ser determinado a priori, mas apenas de acordo com a argumentação apresentada pelos atores sociais (TARDIFF, 2010, pp. 199-200).

Tardiff, neste texto voltado para a discussão do conceito de saber, poucas vezes utiliza a palavra “conhecimento”. No entanto, sua utilização deste termo é significativa para a nossa discussão sobre a distinção entre o conhecimento e o saber. Na segunda parte do texto, quando o autor já está discutindo as implicações da definição proposta de saber para as pesquisas sobre o saber dos professores, Tardiff afirma o seguinte:

Segundo esta visão, o professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer.

TARDIFF, 2010, pp. 209

O saber está intrinsecamente associado à ação e à interação com o outro, enquanto o conhecimento está articulado com a originalidade e a novidade das suas produções. Esta é uma pista interessante, especialmente no momento no qual nos voltamos para a definição de um conceito de conhecimento.

5.2.2 Uma noção de conhecimento

Em uma linha bastante semelhante da definição de saber defendida por Tardiff, temos a definição de conhecimento proposta por Perelman. Assim como o pesquisador dos saberes docentes, o filósofo que abriu toda uma seara de pesquisas sobre a teoria da argumentação

também articula a questão do saber/ conhecimento com exigências de uma racionalidade não normativa. Em muitos dos seus textos, ele argumenta contra uma concepção de razão associada ao princípio da evidência, que constituiria uma limitação indevida e injustificada do campo onde intervém a nossa faculdade de raciocinar e provar. Nesta concepção, existiria uma diferença de natureza entre a verdade e as opiniões – a verdade pertenceria ao campo das certezas lógicas ou matemáticas e as opiniões ficariam relegadas ao campo do irracional, dos instintos e da violência. Perelman argumenta que entre a certeza da evidência e a impossibilidade de escolha na perspectiva céptica, deve existir um meio termo. Uma noção de prova que inclua a prova dialética ou retórica amplia a noção de razão a ela associada, e abre a possibilidade de uma argumentação na qual duas pessoas podem falar coisas diferentes sobre um mesmo tema sem que necessariamente uma delas esteja errada, as duas podem adotar posturas razoáveis ou plausíveis e argumentarem acerca das suas posições:

Se não se admite a validade absoluta do critério de evidência, já não há, entre a verdade e a opinião, diferença de natureza, e sim de grau. Todas as opiniões ficam mais ou menos plausíveis, e os juízos que fundam essa plausibilidade não são, por sua vez, estranhos a toda controvérsia. Já não há saber objetivo e impessoal ou, o que equivale ao mesmo, garantido por um espírito divino. O conhecimento se torna um fenômeno humano, do qual o erro, a imprecisão, a generalização indevida nunca estão inteiramente ausentes. O conhecimento, sempre perfectível, é sempre imperfeito. [...] O conhecimento se torna situado no meio cultural, na tradição e na disciplina.

PERELMAN, 2004, p. 365

Na perspectiva defendida por Perelman, existira apenas uma diferença de grau entre a verdade e a opinião, estas últimas seriam mais ou menos plausíveis, e o conhecimento não se limitaria ao campo das certezas – o conhecimento seria entendido como um fenômeno humano, situado cultural e historicamente. Na citação abaixo, podemos identificar a definição de conhecimento proposta pelo autor:

[...] qualificamos de conhecimento uma opinião posta à prova, que conseguiu resistir às críticas e às objeções e da qual se espera confiança, mas sem uma certeza absoluta que resistirá aos exames futuros. Não cremos na existência de um critério absoluto, que seja o fiador de sua própria infalibilidade; cremos, em contra partida, em instituições e em convicções às quais cedemos a nossa confiança, até prova em contrário.

PERELMAN, 2004, p. 160

O conhecimento, portanto, é uma opinião posta à prova, que vem resistindo às críticas, mas que nada garante que resistirá a exames futuros. O autor também utiliza a noção de “saber seguro”, que é aquele fundamentado por premissas atualmente não contestadas, o que

não garante, de forma alguma, que, em outro contexto histórico ou metodológico, elas não serão contestadas (PERELMAN, 2004a, p. 161). É interessante notar que esta concepção de conhecimento nos remete mais à noção de uma adesão provisória, que a uma noção de verdade absoluta.

Buscando subsídios em diversos textos de Perelman, principalmente aqueles reunidos na coletânea intitulada *Retóricas* (2004), podemos vislumbrar claramente os elementos-chave de uma definição do conceito de conhecimento fundamentada numa teoria da argumentação. Nesta perspectiva epistemológica, a razão não se limitaria ao critério da evidência e das certezas coercivas, a noção de prova abarcaria tanto as provas lógicas quanto as provas dialéticas ou retóricas, e a dicotomia entre verdade e opiniões e entre a certeza e a dúvida seriam questionadas. Uma ruptura central com as teorias do conhecimento racionalistas seria justamente o questionamento da diferença de natureza entre a verdade e as opiniões – relação essa que passaria a ser percebida como uma diferença de grau.

O conhecimento seria entendido como uma opinião que já foi posta à prova e resistiu às críticas, sem que isso garantisse de forma alguma que resistiria a críticas futuras. Se articularmos esta concepção, com a noção de um auditório especializado, podemos pensar numa concepção de objetividade restrita a este grupo, que produziria conhecimento de acordo com metodologias reconhecidas por esta comunidade e posta a prova pela crítica dos próprios pares. Essas regras de produção do conhecimento (uma metodologia) reconhecidas por este auditório especializado constituiriam uma determinada concepção de objetividade para esta comunidade. O conhecimento das ciências humanas poderia ser enquadrado sem problemas nesta concepção de conhecimento produzido por um auditório de elite.

Este conceito de conhecimento fundamentado numa teoria da argumentação pode ser enriquecida pelas contribuições posteriores de pesquisadores da retórica (OLIVEIRA, 2005; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000), utilizando como base o pensamento de Perelman, que propõe o conceito de conhecimentos confiáveis. Oliveira e Mazzotti, dois reconhecidos estudiosos brasileiros da retórica, afirmam a possibilidade da existência de “conhecimentos confiáveis”:

Na medida em que o conhecimento científico não pode mais sustentar o status de saber que revela a natureza intrínseca do real, ou seja, que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto o debate científico permite explicar. Baseados no fato de que tal debate é fruto do conhecimento alcançado em uma dada época, Mazzotti e Oliveira (2000) entendem que, ao saber absoluto, fundado sobre verdades estabelecidas para todo o sempre, é preciso contrapor um outro, de caráter provisório, mas nem por isso irrelevante: o conhecimento confiável.

OLIVEIRA, 2005, p. 56

O conceito de conhecimento confiável, este saber de caráter provisório, aproxima-se bastante da definição de conhecimento proposta por Perelman, como uma opinião posta à prova, que conseguiu resistir às críticas e às objeções e da qual se espera confiança, mas sem uma certeza absoluta que resistirá aos exames futuros (PERELMAN, 2004a, p. 160). Perelman inclusive articula o conhecimento com instituições e convicções às quais cedemos a nossa confiança e, é justamente neste ponto que Mazzotti e Oliveira avançam ao articular o conhecimento confiável com a sua produção em situações argumentativas controladas, como no caso das ciências:

As ciências, como as demais situações argumentativas controladas, recorrem a um conjunto de procedimentos que objetivam manter o diálogo sob controle dos envolvidos. Esse controle, que pode parecer uma camisa de força, é, na verdade, uma liberação dos erros, enganos e falácias já identificados no longo diálogo que caracteriza a situação argumentativa controlada.

MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000, p. 10

As situações argumentativas controladas, portanto, seriam caracterizadas pela existência de uma metodologia (conjunto de procedimentos) que teriam como objetivo manter o diálogo sob o controle dos envolvidos. Estes “envolvidos” nestas situações argumentativas controladas seriam indubitavelmente aqueles conhecem a fundo uma determinada metodologia para a produção de uma forma de conhecimento específica. Aqui podemos perceber uma clara ligação com o que Perelman define como auditórios especializados, que são uma forma de auditório de elite associado à prática científica, entendidos “*como os que aderem a um elenco de regras, de convenções, de crenças*” (PERELMAN, 2004, pp. 273).

Todas as noções de conhecimento discutidas previamente trazem um elemento em comum: a sua caracterização como um saber do qual se espera confiança, apesar do caráter provisório. O conhecimento, para Perelman (2004), seria uma opinião posta à prova e que conseguiu resistir às críticas e objeções – um conhecimento, portanto, ao qual cedemos a nossa confiança, mesmo sem a certeza de que resistirá a exames futuros. Oliveira e Mazzotti retomam a proposta de Perelman, qualificando este conhecimento como “confiável” e associando-o com situações argumentativas controladas, nas quais um conjunto de procedimentos objetiva manter o debate sobre controle dos envolvidos e protegê-lo dos erros já realizados no processo de produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2005; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000).

5.2.3 Problematizando a noção de objetividade

Podemos perceber, nas duas definições discutidas acima, que não há uma preocupação, em nenhum dos dois casos, em distinguir explicitamente saber e conhecimento, apesar de termos encontrado indícios de uma diferenciação especialmente no caso do texto de Tardiff. Pelo contrário, as duas definições parecem apontar como elemento definidor comum a argumentação, que abre espaço para diversos tipos de racionalidades diferentes (desde que fundamentem argumentativamente os seus pontos de vista), não normativas e não dogmáticas, e sempre abertas à revisão e a mudança frente ao surgimento de novos argumentos. O lugar do conhecimento e do saber seria a intersubjetividade. Quais são as implicações desta perspectiva argumentativa para a perspectiva etimológica da diferenciação entre o conhecimento e o saber apresentada por Veiga-Neto e Noguera? Retomemos as palavras destes dois autores sobre esta problemática:

De um lado, esta o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia gnō-. Se falarmos com um vocabulário moderno e contemporâneo, as palavras e expressões que povoam esse campo apontam para propriedades, fenômenos, entidades, ações, etc. que são, digamos, da ordem do objeto, da objetividade. Com isso não estamos afirmando que tais propriedades, fenômenos etc. sejam mesmo objetivos, mas apenas que eles são entendidos como se objetivos fossem. E claro que o pensamento - o ato de pensar - sobre tais propriedades, fenômenos etc. aloja-se em cada indivíduo que pensa. Mas tudo parece se passar como se aquilo que é pensado já existisse naturalmente no mundo, antes do próprio ato de pensar; caberia a cada um de nos apenas decifrar, o mais objetivamente possível, o que já esta ou estava dado antes da decifração. [...] De outro lado, esta o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia sap-. Também aqui, poderemos usar um vocabulário moderno e contemporâneo para dizer que as palavras que povoam esse campo apontam para propriedades, decisões, ações etc. que são da ordem do sujeito, da subjetividade. Ainda que se refiram a fenômenos e entidades que são exteriores aquele que pensa, é como se aquele que pensa e que pudesse apreciar, avaliar, decidir, julgar, sobre tais exterioridades, sobre o que se passa fora dele.

VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 74

Os elementos que integram o campo semântico da palavra conhecimento seriam da ordem do objeto e da objetividade, assim como os do campo do saber seriam da ordem do sujeito e da subjetividade. No entanto, esta constatação não implica que os elementos associados ao conhecimento sejam realmente objetivos, *mas que eles são entendidos como se objetivos fossem*. O que é ser objetivo parece ser objeto de um acordo historicamente situado e não fruto de uma decifração neutra das propriedades dos objetos independentemente do pensamento subjetivo humano. A teoria da argumentação pode nos auxiliar na discussão destas questões.

A teoria da argumentação, como definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, traz subsídios para refletirmos sobre o conceito de conhecimento e Perelman, em muitos dos seus textos, discutiu especificamente questões relativas à teoria do conhecimento e um possível papel a ser desempenhado pela teoria da argumentação nas pesquisas nesta área. Uma distinção importante neste sentido é aquela entre as noções de adesão e verdade dentro desta teoria. O próprio objeto da teoria da argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão às teses apresentadas, e, no próprio tratado, Perelman nos alerta sobre o caráter problemático da relação destas duas noções:

É de bom método não confundir, no início, os aspectos do raciocínio relativos à verdade e os que são relativos à adesão, e sim estudá-los separadamente, nem que seja para preocupar-se posteriormente com a sua interferência ou com a sua correspondência eventuais. Somente com essa condição é que é possível o desenvolvimento de uma teoria da argumentação de alcance filosófico.

PERELMAN, 1996, p. 4

É importante reforçar que este alerta acerca da confusão entre os aspectos do raciocínio relativos à verdade e os relativos à adesão referem-se ao desenvolvimento de uma teoria da argumentação, de amplo e ambicioso escopo. No entanto, o mesmo autor, ao falar não mais sobre a teoria da argumentação, mas sobre uma teoria do conhecimento, levanta a seguinte possibilidade:

Parece que os desenvolvimentos da teoria do conhecimento que visam determinar o que é objetivo, real ou racional, ganharia em clareza e em precisão se fossem concebidos em consonância com as mentes das quais uma certa adesão, efetiva ou presumida, permitira à passagem do fato para o direito, do que é aceito para o que deveria ser aceito.

PERELMAN, 2004b, p. 270

A ideia de evidência desempenhava um papel central na passagem do aspecto psicológico (a evidência se impõe a todas as mentes racionais) para o lógico (a verdade das proposições baseadas na evidência), mas, uma vez criticada esta ideia, a passagem do fato (adesão efetiva ou presumida) para o direito (o que deveria ser aceito, o que é objetivo) se tornou problemática. Apesar disso, Perelman insiste que esta relação ainda pode ser significativa para o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento e percebe duas possibilidades de enfrentar este problema: uma característica de uma filosofia do conhecimento e outra associada a uma sociologia do conhecimento.

O uso de um acordo para provar a verdade de uma tese, válida para todo o mundo, manifesta as preocupações características do filósofo – seus escritos visam um auditório

universal. Dentro da *argumentação retórica*, Perelman chama de *argumentação objetiva ou racional* aquela que se dirige ao auditório universal:

Se é evidente que toda argumentação é retórica, na medida em que se propõe convencer, visa um determinado auditório, chamamos de argumentação objetiva ou racional aquela que supomos ser válida para um auditório universal, composto de todos os seres humanos ou, pelo menos, todos os seres dotados de razão. Mas é óbvio que a ideia que se fez desse auditório variou no decurso da história, que foi influenciada pelo meio em que se viveu, pela educação recebida e por todos os outros elementos que determinam as concepções individuais. Poder-se-ia caracterizar cada homem pelo conjunto das proposições que ele considere válidas para semelhante auditório universal: essa seria a concepção da objetividade.

PERELMAN, 2004d, pp. 299, 300

As concepções de racional e objetivo, desta forma, seriam características de uma dada cultura, num dado momento histórico: cada época, cada civilização, mesmo cada disciplina têm uma concepção do racional e do objetivo. A argumentação racional seria aquela que tem uma pretensão de universalidade, mesmo sabendo que esta é situada (PERELMAN, 2004b, p. 263), só pode pretender a adesão desse auditório universal. A filosofia, portanto, visaria realizar a passagem de uma adesão presumida de um auditório universal para propor a verdade de uma tese, válida para todo mundo (PERELMAN, 2004c, p. 272).

A sociologia do conhecimento – em vez de perguntar o que seria objetivamente válido para um auditório universal, cujo acordo é sempre presumido e sujeito à discussão – tem como objetivo os acordos efetivos de determinados auditórios, mesmo quando eles tinham pretensões de universalidade:

O objetivo, o válido, o racional só podem pretender a adesão deste auditório universal. Mas, na própria medida em que tal adesão sempre só pode ser presumida, surge o problema das adesões efetivas que só podem servir de base para a extrapolação, das quais, aliás, se sabe que variam no decurso da história. O estudo das crenças que foram objetivamente fundamentadas, relativas às verdades eternas e universais, fornece os elementos de uma nova ciência que recebeu o nome de sociologia do conhecimento. A própria ideia de razão, concebida no pensamento clássico como relativa a estruturas invariáveis, independente de qualquer desenvolvimento histórico e social, não passa de uma abstração: a única razão real, concreta, é uma razão encarnada.

PERELMAN, 2004c, pp. 272

A ênfase, nesta proposta da sociologia do conhecimento, recai sobre os acordos efetivos de auditórios particulares, em especial dos auditórios especializados – o que tem a grande vantagem de eliminar a complicada passagem do fato ao direito:

Mas vê-se como, graças a semelhante procedimento, o auditório universal pode ser substituído pelo que qualificarei de um auditório de elite, com a qualidade

substituindo a quantidade. Será o auditório que comportará apenas os seres normais, os bons, os sensatos, os competentes, aqueles que têm a graça, aos quais foram reveladas verdades inacessíveis ao conjunto dos homens. Pode-se também considerar, do exterior, esses *auditórios como os que aderem a um elenco de regras, de convenções, de crenças*, e perguntar-se quais são as conclusões às quais, por meio de provas formais ou retóricas, eles chegam a partir das suas premissas. Elaborar-se-ão, assim, desenvolvimentos jurídicos, teológicos ou puramente formais, conforme a natureza das premissas e das provas aceitas. A vantagem desse procedimento, em muitos casos, é eliminar a sempre delicada passagem do fato ao direito: em vez de nos perguntarmos o que é objetivamente válido para um auditório universal, cujo acordo é sempre aleatório e sujeito à discussão, contentamo-nos com premissas efetivamente aceitas pelos membros de tal grupo particular. O estudo do normativo é substituído pelo do positivo, o que possibilita acordos precários, mas de alcance mais limitado.

PERELMAN, 2004c, pp. 273

A opção por trabalhar com a adesão efetiva de auditórios particulares numa perspectiva sócio-histórica de forma alguma invalidaria a concepção de um auditório universal (e, portanto, a perspectiva filosófica) – pois estes acordos efetivos poderiam ter uma pretensão de universalidade, ou seja, seriam acordos particulares, mas com a pretensão de serem acordos característicos de um auditório universal (como concebido naquele momento). No entanto, se trabalharmos com esta concepção de objetividade, como acordos de auditórios específicos, a distinção entre objetividade e subjetividade não poderia constituir o único critério para diferenciar os conceitos de conhecimento e saber.

5.3 UMA PROPOSTA DE DISTINÇÃO: O SABER SUBJETIVO E O CONHECIMENTO ESCRITO

A partir do momento que a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade já não tem mais validade frente às discussões apresentadas e a intersubjetividade argumentativa é uma característica tanto do saber quanto do conhecimento, não temos mais um critério para distinguir uma definição destes dois conceitos. Ainda vale a pena insistir numa distinção entre estes dois conceitos? A resposta só pode ser positiva se pudermos pensar num outro critério para fundamentar esta distinção – uma pista pode ser encontrada neste sentido na discussão realizada por Tardiff. Este autor, no seu texto voltado para a discussão do conceito de saber, poucas vezes utiliza a palavra “conhecimento”. No entanto, sua utilização deste termo é significativa para a nossa discussão sobre a distinção entre o conhecimento e o saber. Na segunda parte do texto, quando o autor já está discutindo as implicações da definição proposta de saber para as pesquisas sobre o saber dos professores, Tardiff afirma o seguinte:

Segundo esta visão, o professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer.

TARDIFF, 2010, pp. 209

O saber está intrinsecamente associado à ação, enquanto o conhecimento está articulado com a originalidade e a novidade das suas produções. Esta é uma pista interessante, no entanto parece apontar uma dicotomia entre a ação e a reflexão, que não se sustenta, assim como o par objetividade/subjetividade. Qualquer argumentação persuasiva que visa a adesão leva à ação, ou pelo menos gera uma disposição para a ação. No caso do conceito proposto por Tardiff, o saber é em última instância subjetivo, porque, ao agir, cada indivíduo o faz de acordo com a sua consciência e vai justificar a sua ação através da argumentação no espaço da intersubjetividade apenas a posteriori, apesar de já estar presente na própria ação. O espaço da intersubjetividade não é apenas o lugar de garantir a validade do saber, mas também ajuda a constituí-lo e enriquecê-lo através da troca de ideias e experiências, mas este, especialmente no momento da ação, está associado à subjetividade de cada um. No caso do conceito de conhecimento, este parece distanciar-se diretamente do mundo da ação e da subjetividade, para preocupar-se com sua originalidade e a garantia de sua validade – ele afasta-se da subjetividade para tornar-se intersubjetivo. Mas como seria possível afastar-se da subjetividade?

Ricoeur, ao discutir a relação entre a memória (em última instância subjetiva) e o conhecimento historiográfico (escrita da história), recorre a um diálogo socrático redigido por Platão, chamado Fedro. Neste diálogo, a personagem de Sócrates volta a opor a retórica sofisticada à dialética filosófica, e desdobra esta dicotomia na relação entre o discurso escrito e a dialética. Platão, para ilustrar seu ponto de vista com relação à escrita, recorre a um mito egípcio que descreve a invenção da escrita. Este mito serve como base para Ricoeur discutir a relação entre a memória e a escrita da história e o filósofo percebe nele a ilustração do conceito, de sua autoria, de autonomia semântica. Conceito este que postula uma ruptura entre a subjetividade do autor e o texto escrito, que, uma vez tornado público, está aberto à interpretação dos seus leitores, independente da intenção original daquele que o redigiu. Esta ruptura pode ajudar-nos a pensar um critério de distinção entre os conceitos de conhecimento e saber. Para tanto, subdividirei esta seção da seguinte maneira: “a dialética e a retórica”, na qual contextualizo a discussão sobre a escrita no debate mais amplo entre a dialética e a

retórica; e “a escrita”, na qual realizo a discussão específica sobre o mito platônico e as contribuições posteriores de Paul Ricoeur.

5.3.1 A dialética e a retórica

A dialética, termo que foi renegado em alguns campos da filosofia devido à multiplicidade de sentidos possíveis atribuídos a ele, tem, como seu sentido mais primitivo, a arte do diálogo. Fato atestado pela etimologia da palavra e pelo seu uso justamente nos textos platônicos (PERELMAN, 2004, P. 4). A dialética, pensada como a arte do diálogo perante um único ouvinte ou um grupo pequeno destes, foi contraposta à retórica antiga, entendida como uma técnica voltada a longos discursos perante um vasto auditório:

O alcance filosófico da argumentação apresentada perante um único ouvinte e sua superioridade sobre a dirigida a um vasto auditório foi admitida por todos os que, na Antiguidade, proclamavam a primazia da dialética sobre a retórica. Esta se limitava à técnica do longo discurso contínuo. Mas um discurso assim, com toda a ação oratória que comporta, seria ridículo e ineficaz perante um único ouvinte. É normal levar em conta suas reações, suas denegações e suas hesitações e, quando constatadas, não há como esquivar-se: cumpre provar o ponto contestado, informar-se das razões da resistência do interlocutor, penetrar-se de suas objeções: o discurso degenera invariavelmente em diálogo. [...] Não há dúvida, de fato, que a possibilidade que lhe é oferecida de formular perguntas, de apresentar objeções, dá ao ouvinte a impressão de que as teses que adere, para terminar, são mais solidamente alicerçadas do que as conclusões do orador que desenvolve um discurso contínuo.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 39-40

A técnica do longo discurso, no qual os interlocutores não podem se manifestar (como na interpretação de um texto escrito por um orador perante um vasto auditório), seria inapropriada para o discurso perante apenas um interlocutor. Neste caso, o “discurso degenera invariavelmente em diálogo”, pois é normal levar em conta as reações e considerações do auditório e adaptar o discurso ainda em curso para torna-lo mais persuasivo para este interlocutor específico.

A dialética também era oposta ao debate no qual se opunham dois discursos longos normalmente em sentido oposto. Estas duas formas de diálogo foram durante muito tempo associadas, respectivamente, ao conceito de discussão heurística, em que os interlocutores buscam honestamente e sem preconceitos a melhor solução de um problema controvertido, e o debate erístico, em que convicções estabelecidas e opostas são defendidas por seus respectivos partidários (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 41-42). Esta associação entre o diálogo dialético e a discussão heurística e entre o diálogo através de

longos discursos e o debate erístico já era percebido por Platão. No texto *A República*, o filósofo justifica, através da voz de Sócrates, porque prefere o método dialético das perguntas e respostas em comparação ao debate oratório, mais representativo do gênero retórico e apreciado por sofistas como Górgias e Protágoras. Em resposta ao discurso de Trasímaco sobre o grande número de bens que a injustiça proporciona, Sócrates diz a Glauco:

Supondo-se que, voltando contra ele nossas forças, dirijamo-lhe, em contrapartida de um discurso, outro discurso sobre o grande número de bens que, ao contrário, o fato de ser justo comporta, que Trasímaco recomece, e nós também, outra vez; então será necessário uma enumeração dos bens e devemos medir qual quantidade deles enuncia, em cada discurso, cada um de nós; por conseguinte, precisaremos também de juízes para decidir a questão. Supondo-se, de outro lado, que procedêssemos a um exame análogo ao de há pouco, pondo-nos mutuamente de acordo, assim, ao mesmo tempo, nós é que seremos os juízes e pleiteantes.

PLATÃO, *A República*, 384a-b **apud** PERELMAN, 2004, p. 8

Platão afirma que, no diálogo através de longos discursos antitéticos, em que os oradores desejam fazer a sua posição prevalecer sobre a do seu interlocutor, existe a necessidade de que alguém (pode ser apenas uma pessoa, mas também um grupo delas) para exercer o papel de juiz e decidir a questão, enquanto na dialética os próprios interlocutores chegam às suas próprias decisões através de um diálogo que busca o acordo.

Que contribuições para a discussão teórica sobre a relação entre as noções de conhecimento e saber poderíamos construir da oposição platônica entre a dialética, entendida como a arte do diálogo perante apenas um ouvinte ou um grupo pequeno deles, e os longos discursos escritos lidos perante grandes auditórios? Precisamos, para chegar a estas possíveis contribuições, problematizar esta oposição proposta por Platão devido ao conhecido desdém deste filósofo pela retórica (associada à interpretação de longos discursos escritos em debates oratórios) e sua defesa intransigente da dialética como o método filosófico supremo.

Um primeiro elemento a ser questionado é a associação da impossibilidade de adaptação de um discurso com a dimensão do auditório ao qual ele é dirigido. É óbvio que quanto menor o auditório ao qual um orador se dirige (o melhor exemplo disso é o diálogo com apenas um interlocutor) mais fácil e mais eficaz é essa adaptação, mas um orador, mesmo discursando para um vasto auditório, pode perceber as reações da multidão e adaptar seu discurso para melhor persuadi-la. A impossibilidade de adaptação de um discurso enquanto ele está sendo proferido só é inevitável quando o discurso está fixado na escrita, pois então o orador limita-se a ler algo que foi redigido previamente. E, mesmo assim, é necessário reforçar que o discurso não pode ser adaptado frente às reações do auditório no

momento que está sendo proferido, mas um autor, ao escrever um discurso, imagina o auditório ao qual ele está se dirigindo e prepara seu texto com ele em mente.

Um segundo elemento a ser questionado é a associação da dialética com o diálogo heurístico e do diálogo oratório composto da interpretação de discursos escritos com o debate erístico. A alternativa entre a busca de um acordo entre os próprios interlocutores ou a oposição inconciliável de posições divergentes, que gera a necessidade de um juiz externo, não está necessariamente articulada a uma forma específica de diálogo. Poderíamos perguntar se não existe a necessidade de um terceiro elemento para exercer o papel de juiz e decidir a questão em qualquer diálogo erístico, independente dele se dar através de uma conversa com perguntas e respostas ou através de longos discursos antitéticos proferidos cada um em um momento. A necessidade de um juiz decorre do fato dos interlocutores não estarem dispostos a chegarem a um acordo – e esta pode perfeitamente ocorrer num diálogo dialético, com perguntas e respostas. É o caso em um debate entre dois candidatos a um cargo, no qual apresentam as suas propostas e se interrogam, com direito a réplicas e trélicas: eles não visam chegar a um acordo, mas mostrar que a sua é a melhor proposta, e é o conjunto dos eleitores que funciona como juiz ao eleger apenas um deles. Assim como um discurso escrito pode assumir tanto um caráter erístico quanto heurístico. É o caso no debate entre duas interpretações percebidas como incompatíveis sobre um mesmo fenômeno histórico: os historiadores publicam os seus livros e os seus pares, que estudam o mesmo fenômeno ou período, vão trabalhar com uma ou outra dessas interpretações. Neste caso, é a comunidade científica que funciona como um juiz dentro desta disputa de interpretações, avaliando primeiro o rigor de cada uma delas e depois a sua pertinência em comparação com outras. Mas, se focarmos nosso olhar, em um grupo de historiadores que seguem uma mesma teoria ou interpretação, veremos autores que colaboram, com seus respectivos trabalhos, para o avanço das pesquisas neste campo.

A própria distinção entre discussão heurística e debate erístico, no entanto, deve ser relativizada na prática, porque as intenções dos participantes de um diálogo dificilmente podem ser polarizadas com tamanha facilidade e os casos nos quais isso é possível são excepcionais. Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que no diálogo habitual os participantes tendem a simplesmente tentar persuadir seu auditório, às vezes chegando a acordos e, em outros casos, tentando fazer prevalecer a sua interpretação. Esta discussão persuasiva pode ser realizada através tanto do diálogo dialético quando em um diálogo constituído por discursos escritos.

Depois da problematização da dicotomia entre a retórica e a dialética, o que podemos resgatar foi a distinção entre o diálogo entre interlocutores que se encontram no mesmo lugar e no mesmo tempo, podendo interagir, e um diálogo estabelecido entre discursos fixados na escrita. O diálogo estabelecido entre textos tem a desvantagem de estar fixado na escrita e, no momento que está sendo proferido ou lido, já não pode mais ser adaptado de acordo com as reações do auditório, enquanto a diálogo perante um único interlocutor pode ser muito mais significativo para os interlocutores, que podem se posicionar, perguntar, responder, chegar a um acordo ou discordarem, mas de maneira muito mais dinâmica e ágil do que se estivessem dialogando através de longos textos escritos. Além disso, desconstruímos a dicotomia entre o diálogo heurístico e o debate erístico, que, na verdade, são duas dimensões do diálogo habitual. O que não podemos questionar é que quanto mais um discurso é adaptado às características de seu auditório e às suas reações mais este discurso é persuasivo e significativo para este auditório e esta adaptação é prejudicada por dois fatores: a dimensão do auditório (quanto maior e mais heterogêneo um auditório, mais difícil torná-lo persuasivo e significativo para cada uma das pessoas que o compõem) e a possibilidade de adaptação do discurso no momento que ele alcança o seu público.

5.3.2 A escrita

Platão, com relação ao debate sobre a escrita, ainda pode nos auxiliar. O filósofo, em *Fedro ou da beleza* (2000), apresenta um diálogo entre o personagem que dá nome à obra e Sócrates. As duas personagens encontram-se fortuitamente, leem um para o outro alguns discursos, e, após a leitura, começam a discutir sobre a interpretação destes e sobre a própria retórica. Ao longo do diálogo, a personagem Sócrates decide contar uma lenda egípcia, que, segundo ele, foi transmitida por uma tradição muito antiga. Nesta lenda, o deus Thoth apresenta a Ámon, o soberano divino, muitas de suas invenções, afirmando que estas deveriam ser conhecidas por todo o povo do Egito. Ámon então aceita conhecê-las e propõe-se a avaliá-las: o inventor ia explicando a utilidade de suas criações e o monarca elogiava ou censurava, conforme elas parecessem para ele boas ou más. Uma destas invenções havia sido a escrita e, neste caso, deu-se o seguinte diálogo:

Mas, quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thoth: “Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória”. – “Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita,

espera dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos seus alunos não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros!”

PLATÃO, 2000, p. 121

Thoth, dentre suas várias criações, inventou a escrita e apresentou a Ámon aquela que acreditava ser a sua dupla função: fortalecer a memória e tornar o povo que conhecesse os seus segredos mais sábio. Ámon, no entanto, vai destruir as suas pretensões, questionando as duas funções apresentadas. A primeira pretensão, de que a escrita constituiria um remédio para fortalecer memória, é completamente desfeita e Ámon afirma que, na verdade, a escrita tornará os homens mais esquecidos porque, registrando seus pensamentos na escrita, deixarão de exercitar a memória. A escrita seria um remédio sim, mas para a rememoração. A escrita teria a função apenas de rememorar aquilo que já é sabido por alguém, enquanto a memória parece remeter a uma apropriação pessoal do indivíduo, que não pode ser criada apenas pela escrita. Com relação à segunda função, nos deparamos novamente com a tensão entre conhecimento e sabedoria. A escrita poderia transmitir grande número de informações, uma erudição, mas não a verdadeira sabedoria – esta parece estar além da simples soma de conteúdos. Mas por quê? Neste ponto, Platão, falando através da personagem de Sócrates, opõe o discurso escrito ao que ele classifica como “discurso vivo” enquanto maneiras de ensinar algo, educar. Nesta comparação, a escrita sempre parece sair perdendo:

Sócrates – De onde se conclui o seguinte: se alguém expõe as suas regras de arte por escrito e um outro vem depois, que aceita esse testemunho escrito como sendo a expressão sólida de uma doutrina valiosa, esse alguém seria tolo, não entendendo o aviso de Ámon, e atribuiria maior valor às teorias escritas do que a um simples tópico para rememoração do assunto tratado no escrito, não é assim?

Fedro – Perfeitamente!

Sócrates – O maior inconveniente da escrita parece-se, caro Fedro, se bem julgo, com a pintura. As figuras pintadas têm atitudes de seres vivos mas, se alguém as interrogar, manter-se-ão silenciosas, o mesmo acontecendo com os discursos: falam-se das coisas como se estivessem vivas, mas, se alguém os interroga, no intuito de obter um esclarecimento, limitam-se a repetir sempre a mesma coisa. Mais: uma vez escrito, um discurso chega a toda a parte, tanto aos que o entendem como aos que não podem compreendê-lo e, assim, nunca chega a saber a quem serve e a quem não podem compreendê-lo e, assim, nunca se chega a saber a quem serve e a quem não serve. Quando é menoscabado, ou justamente censurado, tem sempre necessidade da ajuda do seu autor, pois não é capaz de se defender nem de se proteger a si mesmo.

PLATÃO, 2000, p. 121

O discurso escrito não passaria de tópicos para a rememoração devido a duas de suas características. A primeira, que ele compartilha com a pintura, é a sua incapacidade de responder quando interrogado pelo seu leitor: o seu autor pode até tentar antever as questões que seu texto suscitará e respondê-las previamente, mas esta é uma tarefa inexequível de maneira plena. E esta primeira característica esta associada com a segunda, que é o fato do discurso uma vez fixado na escrita poder alcançar qualquer um. Como antever os possíveis questionamentos se o autor não pode nem prever quem serão os seus leitores? O texto alcança tanto o seu destinatário, aquele que pode entendê-lo, quanto a outros que não podem compreendê-lo e censurá-lo-ão justa ou injustamente. O discurso fixado na escrita limita-se a repetir sempre a mesma coisa e, por isso, necessita da ajuda de seu autor para defendê-lo das críticas.

Sócrates opõe o discurso escrito, assim caracterizado, a outra espécie de discurso – aquele que sabe defender-se a si mesmo e que sabe quando ficar calado e quando convém intervir: o discurso vivo e animado do sábio. Para explicar como este sábio procede, a personagem de Sócrates compara-o ao agricultor experiente, que sabe onde e quando plantar as suas sementes e o quanto deve esperar para colher o que foi semeado. O conhecedor das verdadeiras virtudes, ao escrever, apenas procurará preservar um tesouro de rememoração para si mesmo na velhice e para os que seguem no seu caminho. O ensino e a educação devem ser realizados através do “discurso vivo e animado do sábio” e este não está fixado em nenhum suporte, mas é construído no diálogo dialético:

Sócrates – Assim é, meu caro Fedro! Todavia, acho muito mais bela a discussão destas coisas quando se semeiam palavras de acordo com a arte dialética, uma vez encontrada uma alma digna para receber as sementes! Quando se plantam discursos que se tornam autossuficientes e que, em vez de se tornarem estéreis, produzem sementes e fecundam outras almas, perpetuando-se e dando ao que possui o mais alto grau de felicidade que um homem pode atingir!

PLATÃO, 2000, p. 125

A personagem de Sócrates avalia que a melhor maneira de se ensinar algo é através da arte dialética. E, neste ponto, reencontramos a nossa discussão anterior acerca da oposição entre um diálogo face-a-face e um diálogo constituído através de textos escritos e algumas das considerações sobre esta oposição. Primeiro, o discurso fixado através da escrita, uma vez dado a ler, não pode ser adaptado frente à reação do interlocutor, quando interrogado permanece estático e sempre repete a mesma coisa. E, mais do que isso, o texto publicado já rompeu suas amarras com seu autor – característica que Paul Ricoeur vai classificar como “autonomia semântica”:

O caso torna-se ainda mais opressivo: escrito uma vez por todas, o discurso está à procura de um interlocutor qualquer – não sabe a quem se dirige. É esse também o caso da narrativa histórica escrita e publicada: ela é lançada ao vento; dirige-se, como afirma Gadamer da *Schriftlichkeit* – da escrituralidade –, a quem quer que saiba ler. Vício paralelo: questionada, ela não sabe por si só “nem se defender, nem se salvar sozinha” (275e). É exatamente o caso do livro de história, como de todo livro: ele rompeu as amarras com seu enunciador; aquilo que eu já chamei de autonomia semântica do texto é aqui apresentado como uma situação de desamparo; o socorro de que essa autonomia o priva só pode vir do trabalho interminável de contextualização e recontextualização em que consiste a leitura.

RICOEUR, 2007, p. 153

O autor de um texto, ao escrevê-lo, sempre constrói uma imagem daqueles aos quais ele pretende dirigir-se e o redige com esta imagem em mente. A questão é que, uma vez que este discurso é fixado na escrita e torna-se público, ele está ao acesso de qualquer um que saiba ler e não apenas daqueles a quem seu autor originalmente o destinou. O texto ganha aquilo que Ricoeur chama de autonomia semântica, ou, em outras palavras, uma vida própria e pode ser interpretado, legitimamente, de uma maneira diversa daquela à qual seu autor inicialmente imaginou. E, com relação a isso, Platão articula a sua perspectiva crítica da escrita com a questão do ensino e da educação. Na concepção do filósofo, a escrita é uma forma eficaz de preservar informações para a rememoração, mas não torná-los sábios. Na perspectiva de Platão, apenas o diálogo dialético, face-a-face, no qual os interlocutores podem dialogar abertamente, interrogar e responder, tentar chegar a acordos sobre os temas discutidos, é possível alcançar a sabedoria. Sendo que esta sabedoria não pode ser confundida com um acúmulo de informações, pois estas podem ser rememoradas pelos textos escritos, ela remete a uma apropriação subjetiva de cada sujeito.

5.3.3 Propondo um critério de distinção entre o saber e o conhecimento

Minha proposta de distinção entre os conceitos de conhecimento e saber não teria como critério principal a distinção entre uma dimensão objetiva e subjetiva, já que ambos os termos remetem à relação entre o sujeito e o objeto e não poderíamos propor um critério preciso para diferenciá-los desta forma. A distinção entre estes conceitos ganharia muito em precisão se seu principal critério de distinção fosse a fixação do discurso na escrita. O discurso que não está fixado em nenhum suporte está em constante mutação e é apropriado de diferentes maneiras por aqueles que entram em contato com ele, é um saber em última instância subjetivo. Quando este discurso é fixado na escrita, ele rompe as amarras como aquele que o escreveu e ganha o que Ricoeur classificou de autonomia semântica. Platão já

advertia para as consequências desta fixação: o discurso perde a sua adaptabilidade, pode ser lido por qualquer um que tenha acesso a ele, e depende da ajuda de seu autor para se defender das críticas porque sempre repete a mesma coisa.

Propor este critério de distinção entre o saber e o conhecimento, no entanto, ainda é dizer muito pouco. Com ele podemos distinguir o conhecimento do saber – o discurso fixado em um suporte material e o discurso apropriado subjetivamente – mas, como determinar dentro do campo discursivo o que constitui o saber ou o conhecimento? Todo discurso fixado na escrita é conhecimento? Todo discurso apropriado pelo sujeito é um saber? Obviamente a resposta para essas duas últimas perguntas seria não. E, quanto ao critério para distinguir dentro do campo discursivo o que seria conhecimento ou saber, estou de acordo com as duas definições discutidas neste capítulo, que apontam para uma racionalidade argumentativa não normativa. O saber subjetivo manifestado em atos (inclusive de discurso) estabelece a sua racionalidade através da justificação argumentativa destes atos a posteriori e o conhecimento escrito estabelece argumentativamente, no próprio corpo do texto, a sua validade seguindo os critérios de objetividade propostos por comunidades que detêm a legitimidade em cada campo de conhecimento.

Resta, por fim, uma série de perguntas relativas à relação entre estes dois termos: qual é a relação entre o conhecimento e o saber? É uma relação dicotômica – uma coisa é o saber e outra é o conhecimento? Estas instâncias não dialogam? Ou existe uma relação dialética, na qual o conhecimento enriquece o saber e vice-versa? Para começar a refletir sobre estas perguntas, voltaremos ao primeiro texto com o qual dialogamos neste capítulo. Veiga-Neto e Noguera terminam o seu texto fazendo quatro questões com o objetivo de instigar e deixar abertas as discussões realizadas:

Primeira questão: se o currículo atual está centrado no conhecimento; se o conhecimento entendido como resultado da ciência pode ser entendido hoje como um jogo de linguagem, como um discurso sobre a natureza, sobre a cultura e sobre a vida — um discurso que coexiste com outros discursos —, poder-se-ia pensar em um currículo cuja ênfase se deslocaria dos conhecimentos para os saberes?

Segunda questão: como se poderia pensar no saber como alternativa a aparente erudição hoje colocada em marcha por algumas políticas curriculares? Isso implicaria recuperar ou retomar uma perspectiva mais ética e política que propriamente cientificista ou disciplinar do currículo?

VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010, pp. 84-85

Estas duas perguntas falam sobre o deslocamento da ênfase do currículo dos conhecimentos para os saberes, como se houvesse uma alternativa. No entanto, se pensarmos na distinção aqui proposta entre os discursos fixados na escrita e os discursos apropriados

subjetivamente por cada sujeito, esta alternativa não tem sentido porque conhecimento e saber seriam indissociáveis. São sujeitos mobilizando diferentes saberes que produzem o conhecimento e este conhecimento será apropriado de diferentes maneiras por aqueles que entrarem em contato com os textos das diferentes áreas de conhecimento. A verdadeira pergunta deixaria de ser em qual dos dois elementos recairia a ênfase do currículo e passaria a ser: como podemos pensar a relação intrínseca entre o conhecimento e o saber no ensino escolar?

6 OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

O termo historiografia designa a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação, definiu Paul Ricoeur (2007, p. 148). Quando ele propôs esta definição, certamente tinha em mente apenas o conhecimento histórico produzido em âmbito acadêmico, de maneira coerente com a sua perspectiva epistemológica. No entanto, propusemos, expandindo esta perspectiva epistemológica para levar em consideração outros lugares de produção de conhecimento, que a ideia de conhecimento histórico não ficasse limitada a apenas um registro acadêmico, mas incluísse todos aqueles no qual a intencionalidade histórica ainda constituísse um elemento central, como, por exemplo, a história escolar. Mas qual seria o impacto desta proposta de ampliação do escopo do conhecimento histórico para a própria noção de *operação historiográfica*?

Eu já argumentei, em textos anteriores (PENNA, 2011 e 2012), em defesa da interpretação de que o ensino de história escolar não faz parte da operação historiográfica, como definida tanto por Certeau quanto por Ricoeur. Optei então, e reafirmo esta opção, por não tentar reformular a maneira como estes autores definiram a operação historiográfica (voltada para a produção do conhecimento histórico acadêmico) para incluir o ensino de história, mas propus que o próprio conceito de operação fosse utilizado para se pensar o ensino de história. Como esta operação (voltada para produção do conhecimento histórico escolar e para o ensino de história) também pode ser considerada historiográfica, pois também envolve o conhecimento histórico empreendido em ação, não poderíamos falar mais em uma operação historiográfica, mas em *operações historiográficas*. E a historiografia ficaria melhor definida como *as diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*.

O presente capítulo tem um duplo objetivo: realizar uma reflexão teórica sobre a operação historiográfica voltada para a produção do conhecimento histórico acadêmico, especialmente no que concerne a relevância do lugar social (e sua relação dialética com a interpretação) na definição do conceito de operação (6.1 *A relevância do lugar social no conceito de operação*) e a maneira como esta operação historiográfica acadêmica garante a sua pertinência epistemológica (6.2 *O estabelecimento da pertinência epistemológica nas operações historiográficas*). Estas reflexões teóricas serão exploradas na última seção do presente capítulo (6.3 *Operações historiográficas escolares*), para pensar as operações historiográficas voltadas para a produção do conhecimento histórico escolar e para o ensino de história.

6.1 A RELEVÂNCIA DO LUGAR SOCIAL NO CONCEITO DE OPERAÇÃO

“Na segunda metade dos anos 60 o clima começou a mudar. Algum tempo depois, anunciou-se com grande clamor que os historiadores escreviam” (GINZBURG, 2007, p. 8). Ginzburg identifica, no contexto do final da década de 1960 e início de 1970, o início de uma nova fase da reflexão teórica sobre a escrita da história. No cenário francês, inquestionavelmente duas obras destacam-se neste momento: *Comment on écrit l’histoire*, de Paul Veyne publicado em 1971, e *L’Écriture de Histoire*, de Certeau, em 1975. A obra de Certeau, especificamente, trazia como sua grande contribuição a articulação de uma prática e uma escrita ao seu lugar social de produção, o primeiro dos três elementos articulados no conceito de operação historiográfica. Nesta seção, proponho-me a discutir justamente este elemento do conceito de operação historiográfica na definição de Certeau e sua aparente ausência na apropriação do mesmo conceito por parte de Paul Ricoeur.

6.1.1 O lugar social de Certeau

Uma situação social muda ao mesmo tempo o modo de trabalhar e o tipo de discurso. Isto é um bem ou é um mal? Antes de mais nada é um fato, que se detecta por toda a parte, mesmo onde é silenciado. Correspondências ocultas se reconhecem em coisas que começam a se mexer ou a se imobilizar juntas, em setores inicialmente tidos como estranhos. É por acaso que se passa da “história social” à “história econômica” durante o entreguerras, por volta da grande crise econômica de 1929, ou que a história cultural leva vantagem no momento em que se impõe por toda a parte, com lazeres e *mass media*, a importância social, econômica e política da “cultura”? [...] *Da reunião dos documentos à redação do livro, a prática historiadora é inteiramente relativa à estrutura da sociedade.*

CERTEAU, 2002, p. 74 (grifos meus)

Certeau afirma que prática historiadora, analisada sob o conceito de operação historiográfica, recobre o processo que conduz da reunião dos documentos à redação do livro. O texto dedicado à discussão desta operação é dividido em três partes, cada uma dedicada a um dos elementos articulados por este conceito – *um lugar social* (pp. 66-77), *uma prática* (pp. 78-93), e *uma escrita* (pp. 93-109). No entanto, uma simples leitura dos subtítulos parece indicar que toda a extensão deste processo parece ser trabalhada nas duas últimas partes do texto: a parte *uma prática* trata do estabelecimento das fontes (*A articulação natureza-cultura* e *O estabelecimento das fontes ou a redistribuição do espaço*), os procedimentos analíticos (*Fazer surgir diferenças: do modelo ao desvio* e *O trabalho sobre o limite*), e a crítica histórica (*Crítica e história*); e a parte *uma escrita* trata da passagem da prática para a escrita

e a própria escrita. E o *lugar social*? Este, que constitui a principal contribuição do conceito de operação proposto por Certeau, parece não se referir a uma fase deste processo, mas à operação como um todo. O próprio autor parece concordar que a primeira parte do texto, *um lugar social*, constitui uma abordagem à parte e que, a segunda e a terceira parte, já dependem de uma perspectiva mais pragmática. Estas são as palavras que abrem a segunda parte do texto, *uma prática*:

“Fazer história” é uma prática. Sob este ângulo podemos passar para uma perspectiva mais pragmática, considerando os caminhos que se abrem sem se prender mais à situação epistemológica que, até aqui, foi desvendada pela sociologia da historiografia.

CERTEAU, 2002, p. 78

A primeira parte trata da situação epistemológica que foi discutida na perspectiva da sociologia da historiografia, enquanto as duas outras analisam especificamente as etapas do processo que vai da reunião dos documentos até a redação do livro de história. Esta constatação em nada diminui a importância da análise sobre o lugar social, muito pelo contrário, esta análise não diz respeito a uma ou mais etapas do processo que constitui a operação historiográfica, mas à situação epistemológica na qual o processo como um todo se desenvolve.

Certeau vai erigir a problemática do lugar social a partir de uma crítica a Raymond Aron. Este autor foi responsável por uma grande contribuição para o estudo da prática historiadora – em sua análise sobre a “dissolução do objeto”, ele problematizou a pretensão da história “objetiva” de reconstituir a “verdade” daquilo que havia acontecido. Esta pretensão, fortemente associada com o positivismo, foi demolida na França graças ao trabalho de Aron – este mostrou que toda interpretação histórica depende de um sistema de referência que se constitui numa “filosofia” implícita particular de cada historiador. “Filósofos descobertos sob as suas vestes de historiadores”, ironiza Certeau. A “subjetividade” do historiador infiltra-se no trabalho de análise e influencia de maneira significativa nas escolhas de pesquisa realizadas e os fatos históricos são constituídos pela introdução deste sentido subjetivo na “objetividade”. A lição do “retorno das decisões pessoais”, afirma Certeau, todos já sabemos na ponta da língua, mas ela está baseada em pressupostos criticáveis que estabelecem uma epistemologia que garante um privilégio silencioso a um lugar teórico.

São dois os postulados nos quais se baseiam esta concepção epistemológica proposta por Raymond Aron: primeiro, o fato de isolar um aspecto filosófico das decisões dos historiadores do texto historiográfico supõe uma *autonomia para a ideologia*; e, segundo,

enfatizando as divergências filosóficas entre os historiadores faz-se destes pensadores um grupo *isolável de sua sociedade*, a pretexto da sua relação diferencial com o pensamento. São estes pressupostos que geram o privilégio silencioso de um lugar que não é problematizado.

O recurso às opções pessoais provocara um curto circuito no papel exercido, sobre as ideias, pelas localizações sociais. O plural destas subjetividades filosóficas tinha, desde então, como efeito discreto, conservar uma posição singular para os intelectuais. Sendo as questões de sentido tratadas entre eles, a explicitação das diferenças de pensamento equivalia a gratificar o grupo inteiro com uma relação privilegiada com as ideias. Nada de ruídos de uma fabricação, de técnicas, de imposições sociais, de posições profissionais ou políticas perturbava a paz desta relação: um silêncio era o postulado desta epistemologia. R. Aron estabeleceu um estatuto reservado tanto para o reinado das ideias quanto para o reino dos intelectuais. A “relatividade” não funcionava senão no interior de um campo fechado. Longe de colocá-lo em questão, de fato, ele o defendia. Apoiado na distinção entre o sábio e o político, um dos elos mais discutíveis da teoria de Weber, estas teses demoliam uma pretensão do saber, mas reforçavam o poder “isento” dos sábios. Um lugar foi posto fora de alcance no momento que se mostrou a fragilidade daquilo que se produzia nele. O privilégio negado às obras controláveis foi transferido para um grupo incontrolável.

CERTEAU, 2002, p. 68.

Os filósofos sob as vestes de historiador, portanto, tinham uma relação privilegiada com as ideias e estas tinham uma autonomia com relação a qualquer tipo de consideração de outra natureza. O privilégio que foi negado ao produto (a demolição das pretensões de certa concepção de objetividade do conhecimento histórico) era concedido a cada membro deste grupo. No entanto, esta autonomia do reino das ideias e o caráter isolável do grupo de pensadores em relação ao conjunto da sociedade não são uma criação de Aron, mas uma *instituição do saber* que não foi problematizada por este autor. O nascimento das disciplinas (a definição de um saber) está intrinsecamente articulado à criação de grupos (instituição social), compondo um modelo originário que se encontra por toda parte. A instituição social torna-se a condição de uma linguagem científica, como a própria criação da *VI^e section de l'École pratique des hautes études* pela *École des Annales* em 1947 serve de exemplo.

Uma consequência desta instituição do saber é a “despolitização dos sábios”. O lugar científico é constituído num processo de reclassificação global no qual cada tipo de assunto é organizado em corpos particulares: assuntos científicos, assuntos religiosos, assuntos políticos e assim em diante. Esta redistribuição do espaço social implica numa retirada das questões religiosas e políticas por parte da instituição social dedicada às questões científicas, num fenômeno que é classificado como a “depolitização dos sábios”. É justamente esta despolitização que será combatida por Certeau, que adota a bandeira de Habermas num combate pela “repolitização das ciências humanas”. Esta repolitização seria uma tarefa

impossível sem uma problematização da situação atual destas ciências humanas na sociedade. Neste ponto está o coração da proposta de Certeau, ao dar grande destaque ao lugar social dentro do seu conceito de operação historiográfica.

É importantíssimo, no entanto, enfatizar o fato de que a proposta de Certeau de recontextualizar a prática do historiador na sociedade da qual ele faz parte e desvendar os mecanismos da produção social desta forma de conhecimento não incorrem em uma concepção determinista característica de um marxismo vulgar, na qual a infra-estrutura é a causa das ideias. Certeau faz questão de reafirmar que esta é uma relação de correlação:

A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma “doutrina”. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina. Não que uma seja a causa da outra. Não seria suficiente contentar-se com a inversão dos termos (a infra-estrutura tornando-se a “causa” das ideias), supondo entre elas o tipo de relação que o pensamento liberal quando encarregou as doutrinas de conduzirem a história pela mão. É, antes, necessário recusar o isolamento destes termos e, portanto, a possibilidade de transformar uma correlação numa relação de causa e efeito. É um mesmo movimento que organiza a sociedade e as “ideias” que nela circulam. Ele se distribui em regimes de manifestações (econômica, social, científica, etc.) que constituem, entre eles, funções imbricadas, porém, diferenciadas, das quais nenhuma é a realidade ou a causa das outras. Desta maneira, os sistemas sócio-econômicos e os sistemas de simbolização se combinam sem se hierarquizar. Uma mudança social é, deste ponto de vista, comparável a uma modificação biológica do corpo humano: constitui, como ela, uma linguagem, mas adequada a outros tipos de linguagem (verbal, por exemplo). O isolamento médico do corpo resulta de um corte interpretativo que não dá conta das passagens da somatização à simbolização. Inversamente, um discurso ideológico se ajusta a uma ordem social, da mesma forma como cada enunciado individual se produz em função das silenciosas organizações do corpo. Que o discurso como tal, obedeça a regras próprias, isto não o impede de articular-se com aquilo que não diz – com o corpo, que fala à sua maneira.

CERTEAU, 2002, p. 70.

O gesto que liga ideias aos lugares e situa a suas mudanças no tempo é precisamente o gesto característico do historiador. Por isso, em história, é abstrata toda disciplina que recalca a sua relação com a sociedade na qual está situada. Se a relação entre os sistemas socioeconômicos e os sistemas de simbolização constitui-se numa correlação, pensar o segundo de maneira independente do primeiro gera os efeitos de distorção devidos à eliminação daquilo que situa a disciplina, sem que necessariamente isto seja explicitado ou mesmo que se tenha consciência disto. Na maioria dos casos, o modelo da instituição do saber, à qual nos referimos acima, torna a situação social o *não-dito* do estatuto de uma ciência. A grande tarefa de Certeau constitui-se justamente em voltar o gesto do historiador para a própria historiografia, ou seja, situar a história na sociedade e desvendar a situação

social que é o seu não dito. Até porque esta tarefa é a base para o objetivo maior de Certeau: a repolitização da história.

A pergunta que poderia ser feita, depois desta defesa da importância de se conhecer melhor a situação social que é o não dito de uma disciplina, seria justamente de que maneiras o lugar social tornar-se-ia determinante para a prática historiadora, desde a reunião dos documentos até a redação dos livros e artigos de história. A resposta poderia ser encontrada no texto de Certeau.

As disciplinas não só estão articuladas a uma instituição social, mas ela própria possui a ambivalência de ser a lei de um grupo e a lei de uma pesquisa científica. O pressuposto não problematizado da autonomia da ideologia fez durante muito tempo que esta disciplina fosse considerada exclusivamente como uma *teoria*, na qual não se incluiria sua dimensão prática.

Segundo uma concepção bastante tradicional na *intelligentsia* francesa, desde o elitismo do século XVIII, convencionou-se que não se introduziria na *teoria* o que se faz na *prática*. Assim, falar-se-á de “métodos” mas sem o impudor de evocar seu valor de iniciação a um grupo (é preciso aprender a praticar os “bons” métodos para ser introduzido no grupo), ou sua relação com uma *força* social (os métodos são os meios graças aos quais se protege, se diferencia e se manifesta o poder de um corpo de mestres e letrados). Estes “métodos” esboçam um comportamento institucional e as leis de um meio. Nem por isso deixam de ser científicos. Supor uma antinomia entre uma análise social da ciência e sua interpretação em termos de história das ideias, é a falsidade daqueles que acreditam que a ciência é “autônoma” e que, a título desta dicotomia, consideram como não pertinente a análise das determinações sociais, e como estranhas ou acessórias as imposições que ela desvenda. Estas imposições não são acidentais. Elas 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.

CERTEAU, 2002, p. 73.

Os métodos, portanto, teriam uma dimensão social importante, pois eles constituir-se-iam como os meios graças aos quais um grupo de letrados diferencia-se dos outros e manifesta o seu poder. Os métodos caracterizariam, desta maneira, um comportamento institucional, ao qual os novos membros deveriam ser iniciados – é preciso aprender os “bons” métodos para ser introduzido no grupo. E, mais do que seu valor iniciático para os neófitos, os métodos tem o valor de lei do meio para os já iniciados – as suas pesquisas serão avaliados por seus pares tendo como critérios justamente as regras do método.

O argumento mais relevante de Certeau é que esta análise social dos métodos não reduziria em nada a sua pretensão de cientificidade. Longe de constituir uma intrusão no reino das ideias, esta análise social revela a textura dos procedimentos científicos, destruindo o pressuposto da autonomia das ideologias. Certeau define as práticas científicas através da

“possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações destinadas à produção de objetos determinados” (2002, p. 109, n. 5). Esta definição remete justamente à metodologia que funciona como um conjunto de regras ou leis para a produção da pesquisa historiográfica. E este controle é realizado pela própria comunidade científica – são os pares que avaliam as obras historiográficas.

Esta análise sobre os métodos é complementada por um debate sobre a escrita. Esta, segundo Certeau, não espera as denúncias de uma teoria crítica e carrega, ela mesma, indícios da sua relação com uma instituição. O uso da primeira pessoa do plural, o “nós”, nos textos historiográficos constitui-se como a encenação de um contrato social entre os membros de uma mesma comunidade científica, os pares de ofício. Este “nós” seria um indício da prioridade, em cada obra historiográfica particular, do discurso histórico, entendido como o próprio gênero histórico ou o conjunto de regras que caracterizam uma prática discursiva (“uma prática discursiva” na perspectiva de Michel Foucault). A mediação deste “nós” substituiria as pretensões subjetivas (que atribuiria a história somente a um autor individual ou sua filosofia pessoal) pela “positividade de um *lugar* onde o discurso se articula sem entretanto se reduzir a ele” (CERTEAU, 2002, pp. 71-72, 111 n.23).

Se a prática historiadora abarca o processo desde a reunião dos documentos até a redação dos livros de história, podemos perceber, na análise do indício constituído pelo uso da segunda pessoa do plural na historiográfica, elementos que remetem a etapas posteriores à publicação do livro (portanto, além do escopo do conceito de operação historiográfica), como a avaliação deste livro pelos pares de ofício. Esta avaliação seria realizada pelos verdadeiros destinatários do texto historiográfico seguindo o conjunto de regras (os métodos) que permitem controlar a operação historiográfica e concedem a esta prática o seu caráter científico:

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”, que a apreciam 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

Esta citação traz duas comparações muito significativas. A primeira compara o historiador a um aluno que apresenta um trabalho à classe, este está se dirigindo à turma, mas seu real destinatário é o professor que está o avaliando. Da mesma maneira, o historiador, ao publicar sua pesquisa na forma de um livro, não teria como seu verdadeiro destinatário o público que é o seu suporte financeiro e moral. O verdadeiro destinatário seriam os seus pares de ofício, que avaliariam a obra segundo os critérios científicos. É esta avaliação, segundo critérios diferentes daqueles do público culto e não especializado e que permitem considerar uma obra científica, que seria a mais importante para o historiador. É impressionante notar aqui a proximidade desta discussão com aquela referente ao conceito de auditório na teoria da argumentação. 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 (ver capítulo 1).

A segunda comparação faria um paralelo entre a força policial e o grupo composto pelos pares de ofício. A polícia tem como função garantir o respeito às leis e a detenção daqueles que a infringem, da mesma maneira, o grupo dos historiadores seriam responsáveis por garantir o respeito ao conjunto de regras metodológicas que garantem o caráter científico do conhecimento histórico. Aqueles trabalhos que não respeitarem as leis do meio, não serão considerados historiografia, mas “cairão” em outra categoria diferente: a de vulgarização. Estendendo logicamente esta comparação, aquele que respeita as leis seria considerado um bom cidadão, assim como o livro que respeita as regras metodológicas seria considerado “historiografia”, enquanto aquele que desrespeita as leis seria considerado um criminoso, da mesma maneira como as obras que não respeitam estritamente estas regras metodológicas seriam consideradas “vulgarização”. A vulgarização seria uma categoria desvalorizada em comparação à historiografia: aqueles que não alcançassem o alto patamar da historiografia, “cairiam” na categoria de vulgarização.

Esta avaliação da obra de história dar-se-ia depois da sua publicação, mas o conhecimento desta certamente influencia a própria operação. A “obra de valor” em história é aquela que é reconhecida como tal pelos pares, mas não só. Dentro ainda da lógica do discurso histórico, definido acima, uma obra específica será também avaliada pela relação que mantém com os outros estudos contemporâneos:

Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com as problemáticas explorada pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os pontos avançados e 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. Finalmente, o que é uma “obra de valor” em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso em relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos e, que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez novas pesquisas. O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como seu laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade passada”. É o *produto* de um *lugar*.

CERTEAU, 2002, pp. 72-73

Depois das duas comparações, Certeau finaliza com uma analogia. Assim como um carro é um produto de um complexo de fabricação específico em uma fábrica, o estudo histórico também é o produto de um lugar. E aqui Certeau visa evitar a dicotomia entre uma objetividade compreendida como a ressurgência de uma realidade passada e a subjetividade de uma filosofia pessoal – nem subjetiva, nem objetiva, mas o produto de um lugar. O lugar é o que, ao mesmo tempo, permite e proíbe.

6.1.2 Interpretação e/ou argumentação, segundo Paul Ricoeur

Essa ideia de lugar social de produção comporta um objetivo crítico dirigido contra o positivismo, crítica que Certeau compartilha com R. Aron na época em que este escrevia *Introduction à la philosophie de l'histoire: essais sur les limites de l'objectivité historique* (1938). Mas diferente deste último, que sublinha “a dissolução do sujeito”, Certeau enfatiza menos a subjetividade dos autores, as decisões pessoais do que o não dito do estatuto social da história enquanto instituição do saber. [...] Não basta, contudo, recolocar os historiadores na sociedade para dar conta do processo que constitui um objeto distinto para a epistemologia, a saber, nos termos do próprio Certeau, o processo que conduz “da reunião dos documentos à redação do livro”.

RICOEUR, 2007, pp. 178-179.

Ricoeur, apesar de recuperar o conceito de operação historiográfica proposto por Certeau e sua estrutura tripartite, não dá espaço na sua apropriação para a ideia do lugar social. Uma hipótese para explicar esta opção está no fato de que, como vimos, o lugar social trata mais da situação epistemológica na qual a operação historiográfica, da reunião dos documentos à redação do livro, é realizada do que das etapas que compõem esta operação. Mas esta hipótese não dá conta de justificar esta opção de Ricoeur, pois o próprio filósofo afirma que não basta recolocar os historiadores na sociedade para dar conta do processo complexo que constitui a operação historiográfica. A questão de qualquer maneira permanece: como equacionar o problema da objetividade e da subjetividade na prática histórica?

Enquanto Certeau diminuía a importância da subjetividade e das opções filosóficas dos historiadores para enfatizar “o não dito do estatuto social da história enquanto instituição do saber”, Ricoeur vai adotar outra estratégia teórica. O filósofo identifica na discussão sobre a “subjetividade versus objetividade na história” uma reflexão teórica limitada que recobre apenas parte da amplitude do conceito de interpretação. A interpretação, no entanto, não é discutida na seção do livro *Memória, história e esquecimento* (2007) dedicada à epistemologia do conhecimento histórico, epistemologia esta que tem como objeto a operação historiográfica. No entanto, isso não significa que a interpretação não faça parte de nenhuma das fases da operação historiográfica, mas que, muito pelo contrário, ela está presente em *todas as fases*. É por este motivo que o conceito de interpretação é discutido em outra parte do livro e abordado através de uma filosofia crítica da história, preocupada em discutir os seus limites. Esta seria uma reflexão segunda sobre o curso total desta operação, em todas as suas fases.

A discussão teórica sobre a “subjetividade versus objetividade” põe em evidência, por um lado, o envolvimento pessoal do historiador e, por outro, seu envolvimento social e institucional. Este duplo envolvimento do historiador constitui um corolário da dimensão de intersubjetividade do conhecimento histórico enquanto domínio do conhecimento de outrem, como enfatizaram Dilthey e Max Weber, dentre outros. Este argumento encontrou ressonância na obra de historiadores profissionais, como é o caso da obra de Raymond Aron, discutida tanto por Certeau como por Ricoeur, e H.-I. Marrou. Ricoeur afirma que é pertinente toda esta discussão sobre a “subjetividade versus objetividade”, mas “ela continua vulnerável à acusação de psicologismo ou de sociologismo, por não situar o trabalho de interpretação no próprio cerne de cada um dos procedimentos da historiografia” (2007, p. 348). O autor de *Memória, história e esquecimento* vai fazer justamente isso: situar o trabalho de interpretação ao longo de cada uma das fases da operação historiográfica. Eis a definição proposta pelo autor:

Falar da interpretação, em termos da operação, é tratá-la como um complexo de atos de linguagem – de enunciações – incorporado aos enunciados objetivantes do discurso histórico. Neste complexo, vários componentes podem ser discernidos: primeiramente, a preocupação de tornar mais claro, explicitar, desdobrar um conjunto de significações consideradas obscuras, visando a uma melhor compreensão pelo interlocutor. A seguir, o reconhecimento do fato de que é sempre possível interpretar de outra forma o mesmo complexo e, portanto, a admissão de um grau inevitável de controvérsia, de conflito de interpretações rivais; em seguida a pretensão de dotar a interpretação assumida com argumentos plausíveis, possivelmente prováveis, submetidos à parte adversa; finalmente, a confissão de que, por trás da interpretação, subsiste sempre um fundo impenetrável, opaco, inesgotável de motivações pessoais e culturais, do qual o sujeito jamais acabou de

dar conta. Nesse complexo de componentes, a reflexão progride da enunciação, enquanto ato de linguagem, ao enunciador, como o quem dos atos de interpretação. É esse complexo operatório que pode constituir a correlação entre vertente subjetiva e vertente objetiva do conhecimento histórico.

RICOEUR, 2007, pp. 351-352.

A interpretação seria, em termos de operação, um aspecto do discurso do historiador, e acredito que Ricoeur fala em atos de linguagem porque o contexto de enunciação é significativo para entender este conceito. Este complexo operatório de enunciações interpretativas seria incorporado aos enunciados objetivantes do discurso histórico, possibilitando a correlação entre a vertente subjetiva e objetiva do conhecimento histórico. O filósofo vai identificar quatro componentes deste complexo, progredindo da enunciação ao enunciador: (I.) preocupação de tornar mais claro; (II.) admissão de um grau de controvérsia (possibilidade de interpretar de outra maneira); (III) dotar a interpretação de argumentos, submetidos à parte adversa; (IV.) confissão de que por trás da interpretação subsiste um fundo de motivações pessoais e culturais do qual o sujeito sequer tem plena consciência.

É impressionante constatar a imbricação entre este conceito de interpretação e a argumentação, identificados respectivamente com a vertente subjetiva e objetiva do discurso histórico. Ricoeur, na verdade, fala em uma “dialética entre a interpretação e a argumentação”. A relação dialética entre estes dois termos foi primeiro postulada por Ricoeur no texto intitulado “Interpretação e/ou argumentação” reproduzido no primeiro volume da obra *O justo* (2008). Neste texto, o filósofo propunha que no plano judiciário a relação entre a interpretação e a argumentação constituiria não uma dicotomia, mas sim uma relação dialética, no qual cada um dos elementos apoiaria o outro, fortalecendo-se mutuamente. Este tratamento dialético poderia ser compreendido na forma de um aforismo: “argumentar mais para interpretar melhor” (RICOEUR, 2008, pp. 153-173). No entanto, a dialética entre interpretação e narrativa não se limitaria ao campo jurídico, como fica claro na definição acima de interpretação.

A dialética entre interpretação e argumentação estaria presente em todas as etapas da operação historiográfica, apesar de ser mais difícil de ser decifrada no caso da representação pela escrita. Ninguém questionaria o fato de que o historiador pode narrar de diferentes maneiras ou utilizar diferentes recursos retóricos, sendo assim é uma tarefa árdua separar a vertente objetiva da subjetiva na história escrita. Devido a esta dificuldade, muitos autores utilizavam os termos interpretação e representação como sinônimos e limitavam a interpretação a esta última fase da operação.

Todavia, identificar interpretação e representação sem precaução nos priva do instrumento distinto de análise, pois a interpretação já opera nos outros estágios da atividade historiográfica. Além disso, o tratamento desses dois vocábulos como simples sinônimos consagra a tendência criticável de separar o estrato representativo das outras camadas do discurso, no qual a dialética entre interpretação e argumentação é mais fácil de ser decifrada. É a operação historiográfica, em todo o seu curso e em suas múltiplas ramificações, que exhibe a correlação entre subjetividade e objetividade em história.

RICOEUR, 2007, p. 354

Nas duas fases anteriores à representativa é aparentemente mais simples decifrar e separar as dimensões argumentativa e interpretativa e, por isso, a interpretação tende a ser menosprezada. Na fase da explicação/compreensão a dicotomia é mais enganosa. A interpretação faz parte da explicação e constitui seu contraponto subjetivo: existem diferentes modelos explicativos e cabe ao historiador optar por um deles ou uma conjunção deles e, independente da opção, o pesquisador deve ter a pretensão de tornar clara sua posição.

Permanecem relativamente opacas as motivações pessoais que presidem a preferência concedida a este ou àquele modo explicativo. Neste sentido, a discussão que trata dos jogos de escala é especialmente eloquente: por que preferir a abordagem micro-histórica? Por que se interessar, preferencialmente, pela negociação em situação de incerteza? Por argumentos justificativos em situações de conflito? Aqui a motivação atinge a articulação subterrânea entre o presente do historiador e o passado dos acontecimentos relatados. Ora, essa articulação não é integralmente clara a si mesma. Levando-se em conta o lugar que a questão dos jogos de escalas ocupa na história das representações, é a conexão sutil entre motivação pessoal e a argumentação pública que se vê implicada na correlação entre interpretação (subjetiva) e a explicação/compreensão (objetiva).

RICOEUR, 2007, p. 353

A opção por uma escala de análise serve como um exemplo da articulação entre as motivações pessoais do historiador e a argumentação pública apresentada por ele. A explicação/compreensão e a argumentação que a sustenta constituem a vertente objetiva da pesquisa histórica, mas elas são indissociáveis da interpretação subjacente e das opções associadas a esta vertente subjetiva, da qual o historiador pode nem ter plena consciência. Novamente encontramos a correlação entre a vertente objetiva e subjetiva do conhecimento histórico. Correlação esta que também está presente na primeira fase da operação historiográfica, a fase documental.

A interpretação opera não apenas na consulta dos documentos, mas desde a formação dos arquivos. A própria constituição dos arquivos já está associada a uma série de escolhas dentre o universo praticamente infinito daquilo que tem o potencial de tornar-se uma fonte para uma pesquisa histórica. E a consulta destes arquivos apresenta a mesma questão, dentro de um imenso universo de fontes, quais privilegiar numa pesquisa? Uma nova série de fatores

de seleção entra em jogo: quais questões colocar aos documentos? Por que se interessar mais pela história antiga do que pela história medieval? A própria crítica do testemunho, o núcleo duro da fase documental, depende da interpretação:

O trabalho de esclarecimento e de argumentação implicada na crítica do testemunho não se faz sem correr os riscos próprios de uma disciplina definida por Carlo Ginzburg como o “paradigma indiciário”. Neste sentido, a noção de prova documental deve ser invocada com moderação; em comparação com os estágios ulteriores da operação historiográfica, e em consideração às permissões e exigências de uma lógica probabilística, a prova documental é aquilo que, em história, se aproxima mais do critério popperiano de verificação e refutação. Sob a égide de um amplo acordo entre os especialistas, pode-se dizer que uma interpretação factual foi verificada no sentido de que não foi refutada no estado presente da documentação acessível. A esse respeito, é importante preservar a relativa autonomia do estágio documental no plano da discussão suscitada pelas teses negacionistas concernentes à Shoah. Os fatos alegados não são, evidentemente, fatos brutos, muito menos o dublê dos próprios acontecimentos; eles continuam a ser de natureza proposicional: o fato de que... É precisamente nessa condição que eles são suscetíveis de serem patenteados.

RICOEUR, 2007, p. 352.

6.2.3 Operações historiográficas, lugares sociais e transposições didáticas

O argumento de Paul Ricoeur de que não basta recolocar os historiadores na sociedade para dar conta do complexo processo epistemológico que constitui a operação historiográfica sem dúvida é válido e serve de alerta contra um determinismo característico de um marxismo vulgar, mas não creio que este seja o caso da análise do lugar social proposta por Certeau. Ele mesmo afirma que a relação entre o lugar e suas produções não é uma relação de causa e efeito, mas uma correlação onde um elemento interfere no outro e vice-versa. Acredito que a perspectiva sócio-histórica característica da análise do lugar social enriquece, e em muito, a perspectiva propriamente epistemológica, melhor desenvolvida na análise de Paul Ricoeur. De qualquer maneira, defendo a importância da análise do lugar social como parte essencial do conceito de operação, mesmo que esta análise seja enriquecida na consideração da sua relação dialética com a interpretação e sempre atentando para os impactos desta relação nos procedimentos específicos da operação estudada.

Para os fins específicos da presente pesquisa, a ideia de lugar social é importantíssima pelo fato da transposição didática ser dividida em uma transposição didática externa, realizada ainda dentro do sistema de ensino *lato sensu*, mas na *noosfera*, e uma transposição didática interna realizada no coração do sistema de ensino *stricto sensu*, onde estão situados os sistemas didáticos compostos por alunos, professor e saber. São lugares sociais diferentes. Uma mesma pessoa pode vir a ocupar estes diversos lugares: o professor William, por

exemplo, ocupava um cargo no meio acadêmico (professor substituto de uma grande universidade pública, dando continuidade à sua pesquisa iniciada no doutorado) e ao mesmo tempo no interior do sistema de ensino (professor de ensino fundamental em uma escola particular). Uma mesma pessoa ocupando dois lugares diferentes e realizando duas operações historiográficas distintas. E o professor William ainda poderia ocupar um terceiro lugar como membro da noosfera, produzindo políticas curriculares ou livros didáticos.

Além desta diferença de lugar, também parece haver uma diferença no produto destas operações: a transposição didática externa, que tem lugar na noosfera, produz o um texto do saber que visa um público amplo e heterogêneo, ou seja, todo um sistema de ensino ou, pelo menos, grande parte dele. A transposição didática interna, por sua vez, é pulverizada, acontece em cada um dos sistemas didáticos que compõem o núcleo do sistema de ensino stricto sensu. Cada professor, em última instância, vai produzir a sua versão local daquele texto de saber produzido pela noosfera, chegando ao ponto de Chevallard considerar que a grande prova que determina o sucesso ou o fracasso das produções da noosfera ser justamente a transposição didática interna. Se pensarmos, como propõe Chevallard, na transposição didática como uma textualização do saber, ou sua explicitação discursiva, o discurso produzido por cada uma destas operações tem um caráter muito diferente. Utilizando o referencial da teoria da argumentação, a noosfera produziria um discurso que visa um auditório vasto e heterogêneo enquanto os professores produziriam um discurso voltado para um auditório muito específico. A transposição didática externa teria como objetivo a produção de conhecimento histórico escolar materializado em novas políticas curriculares (diretrizes, programas, parâmetros, etc.) ou materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, etc.) para um público vasto e heterogêneo; e a transposição didática interna, de conhecimento histórico escolar materializado em materiais didáticos voltados para o uso das suas turmas específicas e, principalmente, nas próprias aulas de história.

Estes argumentos me fazem postular a existência de duas operações relacionadas ao que chamamos de registro escolar do conhecimento histórico. Na última seção deste capítulo, enfrentaremos este difícil debate teórico e as conclusões vão nos ajudar na melhor definição destas duas operações historiográficas articuladas ao ensino de história. Resta agora, na próxima seção, nos questionarmos como estas operações historiográficas estabelecem as suas pertinências epistemológicas.

6.2 O ESTABELECIMENTO DA PERTINÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ACADÊMICA

A intencionalidade histórica, que vimos definida acima como a pretensão de “representar o passado tal como se produziu – qualquer que seja o sentido atribuído a esse ‘tal como’” ou a “representação presente das coisas ausentes do passado”, é um conceito central na discussão epistemológica proposta por Paul Ricoeur. A pretensão de Ranke de mostrar os acontecimentos “tais como aconteceram de fato” já foi devidamente problematizada pela historiografia contemporânea, mas este compromisso em representar o passado tal de maneira verdadeira permanece central dentro do conhecimento histórico. A esta pretensão daqueles que produzem o conhecimento histórico na forma de livros e artigos de história corresponde uma expectativa daqueles que vão ter acesso a estas obras. O leitor de um texto historiográfico espera ter acesso a situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que existiram realmente no passado. E, mais do que isso, não basta a palavra do historiador de que algo tenha realmente acontecido no passado, o leitor desconfiado exige que o historiador autentique a sua narrativa. Esta expectativa é bem diferente daquela do leitor de um livro de ficção, do qual se espera uma suspensão voluntária da sua incredulidade. Este leitor não está preocupado com uma correspondência entre a história narrada e os acontecimentos passados, o que importa é que a leitura retenha o seu interesse. A grande questão é saber em que medida os historiadores satisfazem a esta expectativa e à promessa subscrita neste pacto estabelecido com o leitor.

O que está em questão nesta discussão é a capacidade do texto historiográfico de cumprir este pacto de leitura. Estamos falando aqui especificamente da terceira fase da operação historiográfica, que é a fase representativa – a colocação em forma escrita do discurso levado ao conhecimento dos leitores de história. É na fase representativa que se declara plenamente a intenção historiadora. O problema é que a representação literária, que supostamente deveria convencer o leitor da realidade dos acontecimentos, das conjunturas e das estruturas discutidos, muitas vezes é vista como um obstáculo a este objetivo. A solidariedade entre a forma e o conteúdo, entre a linguagem e o pensamento, impossibilita-nos de pensar a representação literária como um meio transparente que apenas relata as descobertas das duas fases anteriores.

Com efeito, as coisas seriam mais simples se a forma escriturária da historiografia não contribuísse com seu valor cognitivo, se a explicação/compreensão fosse completa antes de ser comunicada por escrito a um público de

leitores. Mas agora que já desistimos de considerar a expressão como uma roupa neutra e transparente colocada sobre uma significação completada em seu sentido, como pôde afirmar Husserl no início das *Pesquisas Lógicas*, agora então que já nos acostumamos a considerar pensamento e linguagem como inseparáveis, estamos prontos para ouvir declarações diametralmente opostas a essa desconexão da linguagem

RICOEUR, 2007, pp. 289-290

A partir do momento que a linguagem não é percebida como um mero meio transparente que dá acesso à prática de pesquisa, podemos perceber a contribuição cognitiva da forma escriturária, com um modo de inteligibilidade complementar ao da fase de explicação compreensiva. Mas, ao mesmo tempo em que se percebe este potencial, também ganha destaque o perigo que estas formas literárias representam para a pretensão associada à intencionalidade histórica. Ricoeur propõe que a réplica à suspeita de traição deste pacto de leitura por parte do historiador não pode ser buscada somente no momento único da representação literária, mas sim na sua articulação com os dois momentos anteriores da explicação/ compreensão e da prova documental:

Uma vez questionados os modos representativos que supostamente dão forma literária à intencionalidade histórica, a única maneira responsável de fazer prevalecer a atestação da realidade sobre a suspeição de não-pertinência é repor em seu lugar a fase escriturária em relação às fases prévias da explicação compreensiva e prova documental. Em outros termos, quando juntas, a escrituralidade, explicação compreensiva e prova documental são suscetíveis de credenciar à pretensão à verdade do discurso histórico. Só o movimento de remeter a arte de escrever às “técnicas de pesquisa” e aos “procedimentos críticos” é suscetível de trazer o protesto à categoria de atestação transformada em crítica.

RICOEUR, 2007, p. 292

A representação literária tomada isoladamente não pode responder às críticas céticas que questionam a possibilidade de uma relação entre o texto historiográfico e uma realidade extratextual. Somente a articulação das três fases da operação historiográfica e os indícios desta articulação presentes na representação literária podem fazer prevalecer a atestação da realidade sobre a suspeição da não pertinência. É neste ponto que as perspectivas de Ginzburg e Ricoeur convergem, ao ponto do segundo classificá-las ambas como um realismo crítico. Este realismo crítico professado por Ricoeur percebe a resposta para a acusação de não pertinência num retorno da representação literária, passando pela fase explicativa compreensiva, até a dimensão testemunhal da prova documental.

A articulação das fases é essencial para o estabelecimento da pertinência epistemológica e Ricoeur nos lembra a todo o momento no seu texto que as três fases da operação historiográfica não constituem estágios sucessivos, mas níveis intrincados de um

programa que somente o olhar distanciado do epistemólogo distingue e aos quais somente uma preocupação didática confere uma aparência de sucessão cronológica. A fase da explicação/compreensão já está imbricada na fase documental, na medida em que não há documento sem pergunta, nem pergunta sem projeto de explicação, e que é em relação à explicação que o documento constitui prova. Assim como a entrada na fase representativa não se trata de um momento de reviravolta no qual a busca de rigor científico das duas fases anteriores seria substituída por um desvio estetizante característico da forma literária. Muito pelo contrário, só quando a escrita remete às técnicas de pesquisa, aos procedimentos críticos e aos próprios documentos que ela pode vencer a suspeição de não-pertinência ou não cumprimento do pacto de leitura. Ainda assim, no entanto, ainda é importante delimitar com precisão os limites de cada uma destas fases da operação historiográfica, pois cada uma delas contribui de maneira bem específica com a operação como um todo e cada uma delas é regida por uma modalidade de verdade ou falsidade.

A independência e a articulação das diferentes fases da operação historiográfica voltada para a produção do conhecimento histórico acadêmico constitui a chave para o estabelecimento da pertinência epistemológica desta forma de conhecimento. Nesta seção, portanto, farei uma breve revisão sobre a característica de cada uma dessas fases e maneira como elas se articulam. A apresentação da fase da explicação/compreensão será consideravelmente mais breve que a das outras duas, porque a imputação causal singular, que constitui o nexo de toda explicação histórica, já foi extensamente apresentado na seção 3.2. Esta apresentação visa nos auxiliar a pensar como o conhecimento histórico escolar estabelece a sua pertinência epistemológica e que elementos do conhecimento acadêmico são transpostos para o escolar.

6.2.1 A fase documental

“Rastro, documento, pergunta formam assim o tripé de base do conhecimento histórico” (RICOEUR, 2007, pp. 188-189). É a compreensão deste tripé do conhecimento histórico e da importância simultânea da autonomia e da articulação da fase documental com relação às outras duas fases que dedicarei esta seção. Esta opção deixa de fora algumas das reflexões de Ricoeur sobre a fase documental. Esta teria início na memória apreendida em seu estágio declarativo através do testemunho e termina com a prova documental. Para analisar este caminho epistemológico da memória até a prova documental, Ricoeur vai discutir as condições formais do desligamento da história com relação à memória, tanto no plano

temporal quanto espacial (“o espaço habitado” e “o tempo histórico”), a maneira como a memória declarativa se exterioriza no testemunho e o momento do arquivamento, no qual o testemunho oscila do campo da oralidade para o da escrita. “A história é, do início ao fim, escrita”, afirma Paul Ricoeur (2007, p. 148). Iniciarei a minha revisão junto com o momento no qual o historiador tem acesso aos testemunhos já arquivados. Se a escrita é o patamar da linguagem de onde parte a história, quando o historiador consulta o testemunho arquivado, é deste ponto que iniciaremos nossa revisão.

O primeiro elemento do tripé base do conhecimento histórico é o rastro. O rastro do passado no presente constitui o operador por excelência do conhecimento histórico, que é um conhecimento indireto. O rastro seria para o conhecimento histórico o que a observação direta ou instrumental seria para as ciências exatas. Ricoeur, buscando preservar a amplitude da noção de rastro, propõe que esta englobe tanto a noção de testemunho (Marc Bloch), quanto a de indício (Carlo Ginzburg). Dentro desta proposta, existiria uma relação de complementariedade entre o testemunho e o indício, que foi menosprezada pelos dois autores que discutiram mais profundamente cada uma destas duas noções.

Marc Bloch, segundo Ricoeur, foi o historiador que provavelmente delimitou com mais propriedade o lugar do testemunho na construção do fato histórico. O recurso da história ao testemunho estaria fundado na própria definição do objeto da história como “os homens no tempo”. Esta definição implica uma relação fundamental entre o presente e o passado, uma espécie de dialética na qual compreender melhor um implicaria numa compreensão melhor do outro e vice-versa. É nesta dialética que a noção de rastro do passado no presente desempenha uma função essencial. No entanto, a noção de rastro, na reflexão teórica de Bloch, é marcada por uma ênfase quase exclusiva ao testemunho. O testemunho, na condição de rastro escrito encontrado nos documentos arquivados, é o grande foco da crítica do historiador. Esta ênfase pode ser verificada quando os rastros que não são “testemunhos escritos”, como os “vestígios do passado” estudados pela arqueologia, são chamados de “testemunhos não-escritos”. O tratamento de Marc Bloch dos vestígios como testemunhos não-escritos prejudicaria a especificidade do testemunho como “intermediário da memória em sua fase declarativa e sua expressão narrativa” (RICOEUR, 2007, PP. 180-185).

Ginzburg, por sua vez, opera com a noção de indício e propõe a existência de um paradigma indiciário. O historiador italiano vai reunir todo um feixe de “disciplinas”, que varia desde psicanálise até as investigações policiais de Sherlock Holmes, graças a uma série de características comuns: a singularidade da coisa decifrada, o caráter indireto da decifração, e seu caráter conjectural. A própria história é uma destas disciplinas que faz parte do campo

recoberto pelo paradigma indiciário e, por isso, sempre teve a sua cientificidade questionada dentro de um paradigma galileano de ciência. No entanto, ao englobar todos os rastros que servem de base para o conhecimento histórico sob a noção de indício, Ginzburg enfraquece este conceito que se beneficia de sua oposição ao de testemunho. Apesar de a “mesma sagacidade” presidir tanto a decifração do indício quanto a crítica do testemunho, seus pontos de aplicação são distintos, uma operação voltada para os rastros verbais e outra para os vestígios que não são de ordem verbal. Desta maneira, a articulação das contribuições de Bloch e Ginzburg destacaria a complementaridade e a oposição das noções de testemunho e indício, abarcadas por aquela de rastro:

O beneficiário da contribuição de C. Ginzburg é então o de estabelecer uma dialética do indício e do testemunho no interior da noção de rastro e de, assim, dar ao conceito de documento toda a sua envergadura. Ao mesmo tempo, a relação de complementaridade entre testemunho e indício vem inscrever-se no círculo da coerência interna-externa que estrutura a prova documental. De um lado, com efeito, a noção de rastro pode ser tida como a raiz comum ao testemunho e ao indício. A esse respeito a sua origem cinética é significativa: um animal passou por ali e deixou um rastro. É um indício. Mas, por extensão, o indício pode ser considerado uma escrita na medida em que a analogia da impressão adere originalmente à marca da letra [...] Além disso, a própria escrita é uma determinada grafia e, neste aspecto, uma espécie de indício; por outro lado, a grafologia trata da escrita, seu *ductus*, seu trato, segundo o modo indiciário. Inversamente, neste jogo de analogias, o indício merece ser chamado de testemunho não escrito, à maneira de Marc Bloch. Mas essas trocas entre indícios e testemunhos não devem impedir que se preserve sua diferença de uso. Tudo considerado, o beneficiário da operação seria o conceito de documento, soma dos indícios e dos testemunhos, cuja amplitude final alcança a amplitude inicial do rastro.

RICOEUR, 2007, pp. 185-186

O estabelecimento da dialética entre o indício e o testemunho, como as duas subcategorias da noção de rastro, contribuiria para garantir aos documentos uma amplitude final similar à amplitude inicial do rastro, afirma Ricoeur. Mas, no que o documento difere do rastro? Aqui entram em jogo as duas outras pernas do tripé de base do conhecimento histórico e o ponto de articulação da fase documental com a fase explicativa e compreensiva. Embora todo resíduo do passado seja potencialmente rastro, nada enquanto tal é documento. O rastro passa a constituir um documento pelo questionamento do historiador: “torna-se assim documento tudo o que pode ser interrogado por um historiador com a ideia de nele encontrar uma informação sobre o passado” (RICOEUR, 2007, p. 189). É armado com perguntas que o historiador lança-se na investigação documental. As questões colocadas ao documento estão articuladas com a formulação de hipóteses referentes ao lugar do fenômeno estudado em encadeamentos que envolvem a explicação e a compreensão. Nenhum historiador pode

constituir um documento a partir de rastros sem hipóteses de explicação do fenômeno estudado e perguntas que permitam corroborar ou refutar estas hipóteses.

Ricoeur afirma que, já na fase documental, coloca-se a noção da prova documental, que designa a “porção de verdade histórica acessível nesta etapa da operação historiográfica” (RICOEUR, 2007, p. 188). Entendemos que os documentos provam algo à medida que fornecem respostas às perguntas colocadas pelo historiador, com base nas informações contidas neles sobre o passado, mas a pergunta que permanece é o que é assim provado nesta fase da operação historiográfica? E qual é a vantagem de manter a sua autonomia com relação à fase explicativa, já que as hipóteses testadas dizem respeito aos encadeamentos que compõem a explicação e a compreensão?

A resposta é clara: um fato, fatos suscetíveis de serem afirmados em proposições singulares, discretas, que geralmente mencionam datas, lugares, nomes próprios, verbos de ação ou de estado (estativos). [...] Será tão necessário resistir, quando tratarmos mais adiante da explicação e da representação, à tentação de dissolver o fato histórico na narração e esta numa composição literária indistinguível da ficção, quando é preciso recusar a confusão entre fato histórico e acontecimento real rememorado. O fato não é o acontecimento, ele próprio devolvido à vida de uma consciência testemunha, mas o conteúdo de um enunciado que visa representá-lo. Neste sentido, deveríamos sempre escrever: o fato de que isso ou aquilo aconteceu. Assim compreendido, pode-se dizer do fato que ele é constituído pelo procedimento que o extrai de uma série de documentos dos quais se pode dizer que, em troca, estabelecem. Essa reciprocidade entre a construção (pelo procedimento documental complexo) e o estabelecimento do fato (com base no documento) exprime o estatuto epistemológico específico do fato histórico. É esse caráter proposicional do fato histórico (no sentido de fato de que) que rege a modalidade de verdade ou de falsidade ligada ao fato. Neste nível, os termos verdadeiro/falso podem ser tomados de maneira legítima no sentido popperiano do refutável e do verificável. É verdadeiro ou é falso que em Auschwitz foram utilizadas câmaras de gás para matar tantos judeus, poloneses, ciganos. É nesse nível que se decide a refutação do negacionismo. Por isso era importante delimitar corretamente este nível.

RICOEUR, 2007, pp. 189-190.

A importância de estabelecer a autonomia da fase documental reside justamente na possibilidade de estabelecer uma concepção de fato histórico à qual se pode provar a sua verdade ou falsidade. Neste nível reside a possibilidade de refutar o negacionismo e o ceticismo. A prova documental pode estabelecer o fato histórico, que não deve ser confundido com o acontecimento real rememorado pelas testemunhas, mas que constitui o conteúdo de um enunciado que visa representa-lo. É o caráter proposicional do fato histórico (por exemplo: o fato de que foram utilizadas câmaras de gás para matar seres humanos em Auschwitz) que rege a modalidade de verdade ou falsidade ligada a ele, em um sentido próximo das noções popperianas do “refutável” e do “verificável”. A prova documental

permite afirmar, mesmo que de maneira aberta a revisões posteriores, que um fato histórico é verdadeiro (verificável) ou é falso (refutável).

A fase documental, portanto, pode ser representada pela imagem do tripé base do conhecimento histórico, composto pelo rastro, documento e pergunta. O historiador vai aos arquivos com hipóteses de explicação e interroga os rastros de passado conservados no presente. Esta operação de crítica dos testemunhos e decifração dos indícios constitui os rastros em documentos e, ainda na fase documental, estes já podem provar as verdades dos fatos históricos, na compreensão elementar de uma enunciação que visa representar o acontecimento. É devido a esta possibilidade de verificar a verdade ou a falsidade dos fatos ainda na fase documental que se torna importante delimitá-la com precisão e garantir a sua autonomia.

6.2.2 A fase explicativa/ compreensiva

O próprio nome dado por Paul Ricoeur à segunda fase da operação historiográfica já revela que sua proposta vai desconstruir uma dicotomia que permaneceu inquestionada no debate epistemológico por um longo período. Dilthey é talvez o pensador que tornou a dicotomia entre a explicação, característica das ciências da natureza, e a compreensão, característica das ciências do homem, mais notória. O que está em jogo nesta fase são os modos de explicações suscetíveis de tornar as interações humanas inteligíveis através do encadeamento entre os fatos históricos (relações de causalidade). A relação entre causa e efeito pode ser entendida pela perspectiva da eficiência em direção à legalidade, com as séries de fatos repetíveis e o estabelecimento de regularidades (explicação nomológica) ou pelo lado da intenção dos atores, as causas tornam-se meios para alcançar determinados fins (explicação por razões). No entanto, não há razão para optar por apenas um destes modelos explicativos e a maioria das pesquisas integra-nos em diferentes graus. A dicotomia entre os termos não tem mais sentido e Ricoeur propõe que se fale numa explicação compreensiva.

A fase explicativa/compreensiva já estava imbricada na anterior, mas ela contribui ao discutir os modos de encadeamento entre os fatos históricos estabelecidos pela fase documental. A multiplicidade destes modos de encadeamento deve ser articulada aos processos de modelização submetidos a testes de verificação, tarefa que no conhecimento histórico é alcançada através da imputação causal singular.

É quanto à explicação/compreensão que a autonomia da história relativamente à memória se afirma mais fortemente no plano epistemológico. A bem da verdade, essa nova fase da operação historiográfica já estava imbricada na precedente, na medida em que não há documento sem pergunta, nem pergunta sem projeto de explicação. É em relação à explicação que o documento constitui a prova. *Entretanto, aquilo que a explicação/compreensão acrescenta de novo em relação ao tratamento documental do fato histórico diz respeito aos modos de encadeamento entre os fatos documentados.* Explicar é, em geral, responder à pergunta “por que” por meio de uma variedade de utilizações do conector “porque”. Nesse aspecto, será tão necessário deixar aberto o leque dessas utilizações quanto é necessário manter a operação historiográfica na vizinhança dos processos comuns a todas as disciplinas científicas, caracterizadas pelo recurso, sob formas diversas, a processos de modelização submetidos ao teste de verificação. É assim que modelo e prova documental caminham lado a lado. A modelização é obra do imaginário científico, como enfatizara Colingwood, seguido por Max Weber e Raymond Aron, ao tratar da imputação causal singular.

RICOEUR, 2007, p. 193, grifos meus.

O problema, se limitássemos a nossa leitura a *Memória, história, esquecimento*, é que Paul Ricoeur não discutiu nesta obra o próprio conceito de imputação causal, mas submeteu este tipo de inteligibilidade próprio da explicação/compreensão à prova de uma classe específica de objetos da operação historiográfica – as representações. Esta opção é justificada explicitamente pelo argumento de que a noção de representação atravessa a obra em questão e, portanto, a relação entre história e memória como um todo, e, mesmo dentro da discussão específica sobre a operação historiográfica, esta noção aparece duas vezes, uma referente a esta classe de objetos da história e outra referente à terceira fase da própria operação. Esta importância da noção de representação faz com que Ricoeur não discuta o método da imputação causal especificamente, mas sua aplicação a uma classe específica de objetos. A opção de Ricoeur por dedicar a seção da fase de explicação/compreensão às representações sociais (conceito caro à história cultural) enquanto uma classe específica também pode ser justificada de outra maneira: o autor já havia dedicado todo um capítulo do primeiro volume da obra *Tempo e Narrativa* para a discussão da imputação causal singular (para a apresentação e discussão deste conceito, ver seção 3.2).

6.2.3 A fase representativa

Certeau intitulava a última parte do seu texto *Operação historiográfica* como *A escrita*, mas, no entanto este título pode ser enganador. Ricoeur vai argumentar que dar para esta fase o título de escrita da história ou historiografia seria um equívoco porque este último termo designaria a operação como um todo e a história seria uma escrita de uma ponta a outra, desde o arquivo até os textos produzidos pelos historiadores. O historiador, arrancado do

mundo da ação pelo arquivo, volta a ele através de publicação do seu livro ou seu artigo, dado a ler ao público esclarecido. E, mesmo Certeau, apesar do título da última seção do seu texto, falava em uma representação escriturária, para destacar a dependência desta última fase da operação ao suporte material onde se inscreve o livro. Este tornar-se texto, no entanto, não constitui uma reviravolta inesperada, pois, como enfatiza constantemente Ricoeur, as três fases da operação historiográfica não constituem estágios sucessivos, mas níveis intrincados aos quais somente a preocupação didática confere uma aparência de sucessão cronológica.

Um fato já destacado na minha introdução desta seção é que a fase representativa não se limita a conferir uma roupagem verbal a um discurso cuja coerência estaria completa antes da sua entrada na literatura. Esta fase tem uma contribuição cognitiva importante dentro da operação historiográfica: “a narrativa acrescenta seus modos de inteligibilidade aos da explicação/ compreensão; por sua vez as figuras de estilo revelam-se figuras de pensamento suscetíveis de acrescentar uma dimensão própria de exibição à legibilidade das narrativas” (RICOEUR, 2007, p. 290). Ricoeur, para definir esta contribuição, considera, em subseções diferentes de seu texto, as formas narrativas de representação (*Representação e narração*), o aspecto mais precisamente retórico da composição da narrativa (*Representação e retórica*), e o confronto entre a narrativa histórica e a narrativa de ficção (*Representação historiadora e os prestígios da imagem*). A própria descrição destas subseções já deixa clara a importância da dimensão narrativa do conhecimento histórico, que contribui com seu próprio modo de inteligibilidade (complementar ao da explicação/compreensão) para a produção do conhecimento histórico.

A presença de um subtítulo *Representação e retórica* poderia parecer um aspecto positivo dentro da minha proposta de trabalhar com a dimensão argumentativa da retórica, mas esta expectativa é frustrada. A argumentação não é discutida diretamente nesta subseção, pois, como vimos, Ricoeur reserva a esta um lugar maior dentro da arquitetura da operação historiográfica. A dialética entre a argumentação e a interpretação estaria presente em todas as fases da operação historiográfica. Não tem sentido, dentro do quadro que vem sendo discutido, afirmar que a interpretação estaria pronta na fase explicativa e que caberia ao historiador apenas apresentá-la e defendê-la argumentativamente na fase representativa. Esta perspectiva pode ser confirmada pelo fato da fase representativa contribuir com o seu próprio modo de inteligibilidade narrativo.

A hipótese que comanda as análises a seguir diz respeito ao lugar da narratividade na arquitetura do saber histórico. Ela apresenta duas faces. De um lado, admite-se que a narratividade não constitui uma solução alternativa à

explicação/compreensão, a despeito do que curiosamente concordam em dizer os adversários e os defensores de uma tese que, para resumir, propus chamar de “narrativista”. De outro, afirma-se que a composição da intriga constitui, no entanto, um autêntico componente da operação historiográfica, mas em outro plano, diferente do da explicação/compreensão, em que ela não entra em concorrência com os usos do “porque” no sentido causal e até final. Em suma, não se trata de uma desclassificação, de uma relegação da narratividade a uma posição inferior, já que a operação de configuração narrativa entra em composição com todas as modalidades de explicação/compreensão. Nesse sentido, a representação, tanto sob seu aspecto narrativo como sob outros aspectos que citaremos, não se acrescenta de fora à fase documental e à fase explicativa, mas a acompanha e as sustenta.

RICOEUR, 2007, pp. 250-251.

A tese defendida por Ricoeur postula que a narrativa não constitui um modo de inteligibilidade alternativo àquele característico da fase de explicação/compreensão, mas está em outra fase da operação historiográfica e entra em composição com as modalidades de explicação/compreensão. Esta tese difere diametralmente daquela que postula esta alternativa entre um modo de inteligibilidade narrativo e um modo de inteligibilidade explicativo, tese esta sobre a qual tanto os opositores quanto os defensores do narrativismo estão de acordo. Os primeiros veem na narrativa uma forma rudimentar de expressão, incompatível com um conhecimento científico, e, assim, negam o caráter narrativo do conhecimento histórico. Os defensores do narrativismo, por sua vez, percebem o potencial da composição da intriga e substituem os procedimentos de explicação pela própria narrativa, com seu próprio potencial explicativo. Ricoeur evita a dicotomia entre estes dois modos de inteligibilidade e percebe a possibilidade de uma composição entre eles:

Em vez de jogar uns contra os outros adversários e defensores da pertinência explicativa da narrativa enquanto um ato configurante, pareceu mais útil interrogar-se sobre a forma como podem compor-se juntos dois tipos de inteligibilidade, a inteligibilidade narrativa e a inteligibilidade explicativa. Quanto à inteligibilidade narrativa, seria preciso comparar as considerações ainda muito intuitivas da escola narrativista e os trabalhos mais analíticos da narratologia no plano da semiótica dos discursos. Resulta daí uma noção complexa de “coerência narrativa” [...] O que ela traz de peculiar é o que chamei de síntese do heterogêneo, para falar seja da coordenação entre acontecimentos múltiplos, seja daquela entre causas, intenções e também acasos numa mesma unidade de sentido. A intriga é uma forma literária dessa coordenação: ela consiste em conduzir uma ação complexa de uma situação inicial para uma situação terminal por meio de transformações regradas que se prestem a uma formulação apropriada no quadro da narratologia.

RICOEUR, 2007, pp. 254-255

Esse modo de inteligibilidade é sintetizado pela noção de coerência narrativa (síntese do heterogêneo), entendida como a coordenação entre elementos díspares de diferentes naturezas, e de intriga, como a forma literária desta coordenação. A noção de coerência narrativa tem diferentes e significativas implicações no plano historiográfico. Uma implicação

é a definição propriamente narrativa do acontecimento como uma variável da intriga, como o que faz a ação avançar. Esta conjunção intriga-acontecimento possibilita que pensemos o acontecimento além de sua brevidade e espontaneidade na direção da longa duração. A Revolução Francesa, por exemplo, poderia ser pensada como um acontecimento em relação a uma trama multissecular. Outra implicação seria a utilização da noção de personagem, entendido como os agentes ou pacientes da ação narrada, dentro do conhecimento histórico. Em *Tempo e narrativa* (2010), Ricoeur acrescentava a clausula restritiva “quase” tanto à noção de intriga quanto à de personagem, já que ele falava numa derivação segunda da história em relação à narrativa tradicional e de ficção, mas, em *Memória, história e esquecimento* (2007, p. 256, n. 12), o filósofo propõe a retirada do “quase”, já que considera as categorias narrativas como operadores de pleno direito no plano historiográfico dentro da sua nova concepção da arquitetura do conhecimento histórico.

Ricoeur oferece exemplos de composição entre a coerência narrativa e a conexão causal ou final, correspondendo cada uma destas noções a um dos tipos de inteligibilidade expostos acima. A plausibilidade da análise desta composição depende do fato de que a ligação entre a forma narrativa e os acontecimentos tal como se produziram de fato só pode ser indireta através da explicação e, aquém desta, através da fase documental até o testemunho. O primeiro exemplo diz respeito à noção do jogo de escalas: entre todos os tipos de síntese do heterogêneo constituído pela composição da intriga o percurso narrativizado das mudanças de escala seja o mais significativo. Tanto a micro-história quanto a macro-história não limitam sua perspectiva a uma única escala e transitam entre elas, justamente graças à característica de síntese do heterogêneo da narrativa. Além da função da narrativa enquanto operadora da mudança no plano da ação narrada, também cabe a ela operar uma espécie de integração narrativa entre os três momentos (estrutura, conjuntura e acontecimento) que a epistemologia dissocia. Aqui Ricoeur recorre a Koselleck, que, em seu artigo intitulado *Representação, acontecimento, estrutura*, afirma que, apesar das estruturas dependerem da descrição e os acontecimentos da narrativa, a dinâmica que as entrecruza se presta a uma narrativização que faz da narrativa um permutador entre acontecimento e estrutura.

6.3 OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES

As reflexões teóricas discutidas acima dizem respeito à própria noção de operação (seção 6.1) e à maneira como a operação historiográfica acadêmica estabelece a sua pertinência epistemológica (seção 6.2), na presente seção utilizaremos este referenciais para

pensar as operações historiográficas escolares. A noção de operação, proposta por Certeau, (apresentada na seção 4.1) envolve a articulação de um lugar social, uma prática e um texto. Ao aprofundar a discussão sobre a operação historiográfica, notei que Ricoeur, apesar de propor uma apropriação do conceito de operação historiográfica e adotar a sua estrutura triádica, não incluiu o lugar social na sua proposta. Analisei esta diferença significativa e defendi a relevância do lugar social no estudo de uma operação voltada para a produção do saber. Para os fins específicos da presente pesquisa, a ideia de lugar social é importantíssima pelo fato da transposição didática ser dividida em uma transposição didática externa, realizada ainda dentro do sistema de ensino *lato sensu*, mas na noosfera, e uma transposição didática interna realizada no coração do sistema de ensino *stricto sensu*, onde estão situados os sistemas didáticos compostos por alunos, professor e saber. São lugares sociais diferentes.

Esta diferença no lugar social onde transposição didática externa e interna ocorrem parece apontar para a possibilidade de existirem não apenas uma, mas duas operações historiográficas voltadas para a produção do conhecimento histórico escolar e o ensino de história. Esta interpretação ganha força se pensarmos que, além desta diferença de lugar, também parece haver uma diferença no produto destas operações: a transposição didática externa, que tem lugar na noosfera, produz um texto que visa um público amplo e heterogêneo, ou seja, todo um sistema de ensino ou, pelo menos, grande parte dele e por isso assume a forma de conhecimento escrito. A transposição didática interna, por sua vez, é pulverizada, acontece em cada um dos sistemas didáticos que compõem o núcleo do sistema de ensino *stricto sensu*. Cada professor, em última instância, vai produzir a sua versão local daquele texto de conhecimento produzido pela noosfera, chegando ao ponto de Chevallard considerar que a grande prova que determina o sucesso ou o fracasso das produções da noosfera ser justamente a transposição didática interna.

Cuando los programas son preparados, conformados y adquieren fuerza de ley, comienza otro trabajo: el de la transposición didáctica *interna*. Algunos de los hallazgos más bellos de la noosfera no resisten esa prueba. En poco tiempo, el funcionamiento didáctico dejó malparada a la ambiciosa teoría de los operadores. Otros elementos, al contrario, se funden con el paisaje como si desde siempre hubieran estado allí. Misterios del orden didáctico del que hasta ahora, todavía, no sabemos demasiado.

CHEVALLARD, 1997, p. 44.

Se pensarmos em termos da nossa proposta de distinção entre o conhecimento e o saber e da relação entre estes dois termos, a transposição didática interna nos leva para o ponto mesmo de contato entre conhecimento e saber – é na sala de aula que os alunos

apropriar-se-ão de elementos do conhecimento na produção do seu saber histórico. Se pensarmos ainda, como propõe Chevallard, na transposição didática como uma textualização do conhecimento, ou sua explicitação discursiva, o discurso produzido por cada uma destas operações tem um caráter muito diferente. Utilizando o referencial da teoria da argumentação, a noosfera produziria um discurso fixado na escrita que visa um auditório vasto e heterogêneo enquanto os professores produziram um discurso voltado para um auditório muito específico. A transposição didática externa teria como objetivo a produção de conhecimento histórico escolar materializado em novas políticas curriculares (diretrizes, programas, parâmetros, etc.) ou materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, etc.) para um público vasto e heterogêneo; e a transposição didática interna, de conhecimento histórico escolar materializado em materiais didáticos voltados para o uso das suas turmas específicas e, principalmente, nas próprias aulas de história.

Uma primeira distinção importante poderia ser realizada dentro do próprio campo do conhecimento. Algumas reflexões teóricas de Jean Claude Forquin podem nos ajudar nesta empreitada. Forquin falava na diferença entre dois tipos de exposição: a teórica, que tinha como principal preocupação o estado do conhecimento, e a didática, que, por sua vez, preocupava-se com o estado daquele que conhece (FORQUIN, 1992, pp. 32-33). A exposição teórica, a princípio, teria uma maior afinidade com o conceito de conhecimento, porque a fixação do discurso na escrita possibilitaria uma apresentação mais rigorosa da argumentação produzida, enquanto o diálogo face-a-face possibilitaria a flexibilidade necessária para perceber a resposta do interlocutor e uma adaptação do discurso em curso para possibilitar ou melhorar a sua compreensão e, conseqüentemente, sua apropriação na forma de saber. No entanto, os próprios discursos fixados na escrita poderiam adotar sim a forma didática de exposição, apesar de não ser a forma mais eficaz de possibilitar ou facilitar a compreensão de um único indivíduo, a fixação na escrita e a publicação do texto possibilitaria que este alcançasse um amplo público. O conhecimento acadêmico adota esta forma de apresentação teórica, enquanto outras formas de conhecimento voltadas para um público mais amplo adotam a exposição didática. Lembrando que algumas destas formas, que têm como compromisso se fazer compreender por um público não especialista, mantêm o compromisso com o rigor científico. É o caso do conhecimento escolar.

A articulação destas reflexões com a teoria da transposição didática idealizada por Chevallard pode nos ajudar. Este autor fala na existência de dois regimes de saber diferentes, mas interligados e nas exigências para a transposição didática do saber sábio para o saber ensinado. Uma destas exigências é a despersonalização e Chevallard, na introdução de sua

obra (texto redigido em 1982), reconhece que nos seus trabalhos originais não havia lhe dado a devida atenção. O processo de despersonalização começa no saber sábio e se intensifica no saber escolar:

El saber sabio nos interesa porque ciertas exigencias que intervienen en la preparación didáctica del saber, están ya influyendo a partir de la constitución del saber sabio o al menos a partir de la formulación discursiva de ese saber. Esto ocurre particularmente en el caso de la exigencia de *despersonalización*, a la que indudablemente no hemos otorgado la merecida atención. Todo saber considerado *in statu nascendi* está vinculado a su productor y se encarna en él, por así decirlo. Compartido, en el interior de la comunidad académica, supone un cierto grado de despersonalización, que es requisito para la *publicidad* del saber. Se olvida demasiado, por ejemplo, que lo que llamamos hoy de la mecánica clásica fue primero el saber personal, casi esotérico, de Isaac Newton, y que fue de las presiones de su entorno que nacieron los *Principia*. [...] Sin duda el proceso de despersonalización no se realiza nunca tan completamente como durante el momento de la enseñanza [...] Pero comienza indiscutiblemente en la comunidad académica. Asume en ella, es cierto, modalidades y funciones diferentes. Según las condiciones de la exposición del saber, este proceso debe dar lugar primero a la difusión y a partir de allí, a la *producción social* de conocimiento. Más tarde, además, en la intimidad del funcionamiento didáctico, cumplirá una función enteramente diferente: de reproducción y de representación del saber, sin estar sometido a las mismas exigencias de productividad. El juego del saber adopta ahora un aspecto totalmente diferente.

CHEVALLARD, 1997, pp. 24-25.

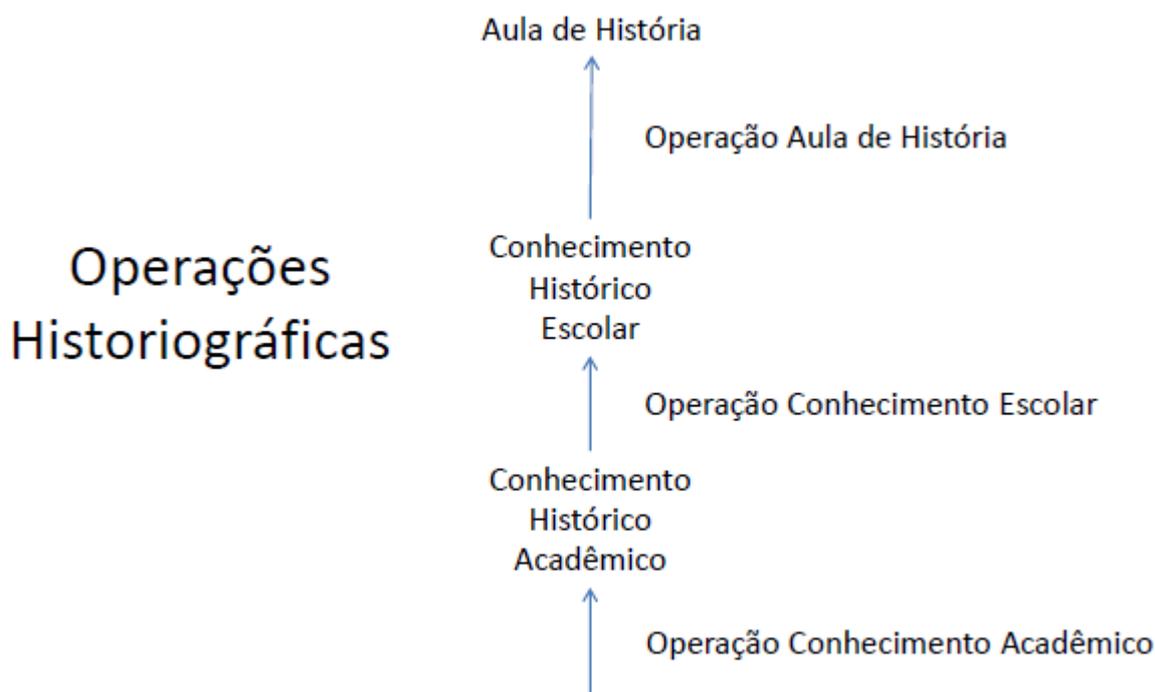
É fácil reconhecer nesta passagem o que Ricoeur chamou de “autonomia semântica” do texto escrito. A autonomia semântica coincide com o que Chevallard chama de despersonalização e é um fenômeno de caráter mais geral que, por isso, acontece com qualquer texto escrito e publicado, inclusive com o conhecimento acadêmico. O indício interessantíssimo para a presente pesquisa é que este processo continua no conhecimento escolar, mas como estamos agora em outro regime de conhecimento, com uma função inteiramente diferente. Voltar ao problema imposto pela empiria no capítulo 3 pode nos ajudar.

O professor William, ao propor a seu exercício de imaginação histórica, não está preocupado em defender argumentativamente uma determinada interpretação, como acontece no conhecimento histórico acadêmico, mas fazer com que os alunos compreendam algumas ideias e conceitos centrais para a reflexão histórica (ou, em outras palavras, para que eles se apropriassem de elementos do conhecimento histórico e desenvolvessem um saber histórico). Esta mudança está intrinsecamente associada à mudança de regime de conhecimento e a mudança de modo de apresentação do teórico para o didático. O conhecimento produzido na academia é a referência, mas apropriado de outra maneira e com outra finalidade. O aprofundamento do processo de despersonalização vai neste sentido: se o objetivo não é mais

confrontar diferentes interpretações propostas por diferentes autores ou por um mesmo, qual é a finalidade de informar a autoria? O professor William, tanto nesta atividade quanto nas suas aulas, já tinha dificuldade o bastante, assim como todos os outros professores que trabalham na educação básica, para fazer com que os alunos compreendessem a interpretação ou a explicação histórica que estava sendo trabalhada – não havia necessidade nenhuma em complexificar ainda mais a questão. Esta é uma hipótese para explicar a finalidade do processo de despersonalização no conhecimento histórico escolar e sua intensificação em comparação com o mesmo processo em âmbito acadêmico.

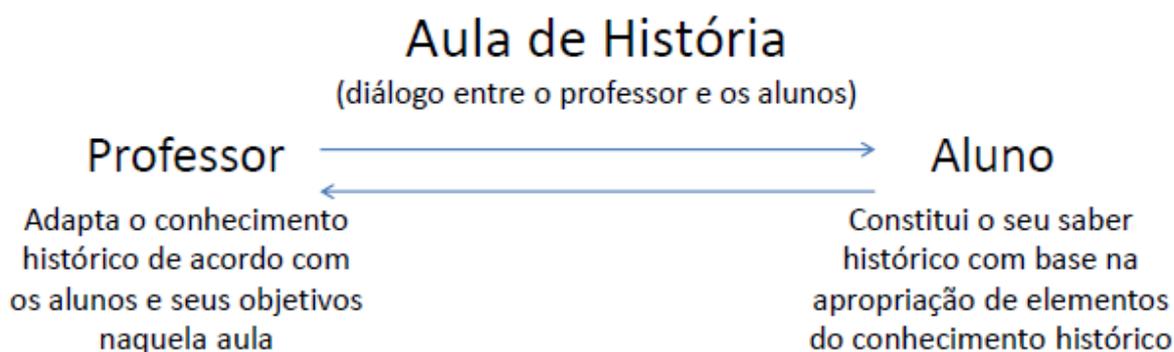
Podemos repensar, utilizando a distinção proposta entre conhecimento e saber, o processo de transposição didática. O que Chevallard chama de saber sábio na maioria das vezes coincide com o que poderíamos chamar de conhecimento histórico acadêmico, um discurso produzido no meio acadêmico e segundo critérios científicos mais ou menos rigorosos, que respeita a racionalidade argumentativa e está fixado na escrita e tornado público. Este conhecimento histórico acadêmico, antes mesmo de chegar à escola, é transposto pelos agentes da noosfera (transposição didática externa). Aqui ainda se visa a produção de conhecimento (discursos que respeitam uma racionalidade argumentativa fixados na escrita e publicados), mas a apresentação deixa de ser teórica e torna-se didática. Ainda estamos tratando de historiografia, pois a intencionalidade do conhecimento histórica permanece central. A transposição didática externa visa, portanto, a produção de conhecimento histórico escolar (ou historiografia escolar). O trabalho que Chevallard chama de transposição didática externa pode ser considerado, portanto, uma operação historiográfica voltada para a produção do conhecimento histórico escolar, ou simplesmente operação histórica escolar.

A transposição didática interna, realizada pelo professor no interior do sistema de ensino *stricto sensu*, já constitui um problema mais complexo. O professor produz o que Chevallard chamava de a versão local do texto do saber e eu chamaria de versão local do conhecimento. No entanto, esta versão local do texto do conhecimento não seria o produto final desta operação historiográfica, pois ela estaria voltada para a preparação e a realização do diálogo entre o professor e o aluno, que chamamos de aula de história. Esta versão local já seria preparada didaticamente com o objetivo de ser objeto do diálogo com o aluno em sala, diálogo este que constitui a aula de história. Poderíamos sintetizar as operações historiográficas no seguinte esquema:



ESQUEMA 2 – FLUXOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Esta versão local do conhecimento histórico escolar, no entanto, ainda tornar-se-á objeto de uma aula de história. Minha hipótese é que durante a aula de história, quando o professor dialoga com seus alunos, presenciamos o momento mesmo de diálogo e transição entre o conhecimento e o saber. A transposição didática interna visa adaptar ainda mais o conhecimento histórico escolar para torná-lo compreensível ao conjunto concreto dos alunos que o professor encontra em cada sala de aula e aproveitá-lo da melhor maneira para alcançar os objetivos didáticos daquela determinada aula. Esta aula de história não constitui nem conhecimento, nem saber se pensarmos nas definições *stricto sensu* propostas aqui, mas sim o momento de transição no qual elementos do conhecimento históricos são apropriados pelos alunos e estes mesmo alunos constroem sua apropriação individual deste conhecimento que vai influenciar suas ações futuras, em outras palavras: o saber histórico de cada um destes alunos. Poderíamos sintetizar esta reflexão teórica no seguinte esquema:



ESQUEMA 3 – A AULA DE HISTÓRIA

O processo de transposição didática interna (preparação didática do conhecimento realizada pelo próprio professor) e o processo de ensino e aprendizagem que acontece em sala de aula (na forma de um diálogo entre professores e alunos) são duas faces de uma mesma moeda e ambos os processos se retroalimentam: a preparação didática do conhecimento é modificada de acordo com a resposta dos alunos em sala de aula e a dinâmica de sala de aula muda de acordo com a maneira como o professor planeja as suas aulas. Chevallard já se dava conta disso ao falar da importância da transposição didática interna como uma prova às produções da noosfera.

O “exercício de imaginação histórica” proposto pelo professor William enquadra-se bem nesta discussão teórica. Nenhuma política pública ou diretriz curricular, assim como nenhum livro didático propôs esta atividade específica, ela foi criada pelo próprio professor para remediar uma dificuldade dos alunos, relativa à importância do jogo de escalas para a compreensão das mudanças históricas de longa duração, identificada em situações anteriores. O professor identificava uma dupla dificuldade dos alunos: (a) em entender como estas mudanças de longa duração tinham impacto na vida cotidiana das pessoas na história (escala micro) e (b) de perceber que estas mudanças numa escala micro ainda continuariam mantendo a sua característica de longa duração, ou seja, ela ainda continuaria acontecendo ao longo do tempo de vida de várias gerações. Frente a esta dificuldade dos alunos, percebida em aulas anteriores, o professor concebeu uma atividade complexa que tinha como objetivo principal, no que concerne o ensino de história, a compreensão, em termos gerais, de como um fenômeno de longa duração é percebido pelos agentes históricos que viveram este processo e, especificamente, do processo de feudalização no período medieval europeu. Esta atividade, em tendo sucesso em seus objetivos, enriqueceria o saber histórico destes alunos, que agora

saberiam que as grandes mudanças históricas podem ocorrer no tempo de vida de várias gerações.

Estes argumentos me fazem postular a existência de duas operações relacionadas ao que chamamos de regime escolar do conhecimento histórico, esquematizadas abaixo:

Operações Historiográficas

Lugar	Meio Acadêmico	Noosfera	Sistema de Ensino (<i>stricto sensu</i>)
Prática	Metodologia Científica	Transposição Didática Externa	Transposição Didática Interna
Texto	Conhecimento Histórico Acadêmico	Conhecimento Histórico Escolar	Aula de História

ESQUEMA 4 – OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

No entanto, uma pergunta permanece em aberto: como estas operações historiográficas escolares garantem a manutenção da pertinência epistemológica estabelecida na operação historiográfica acadêmica?

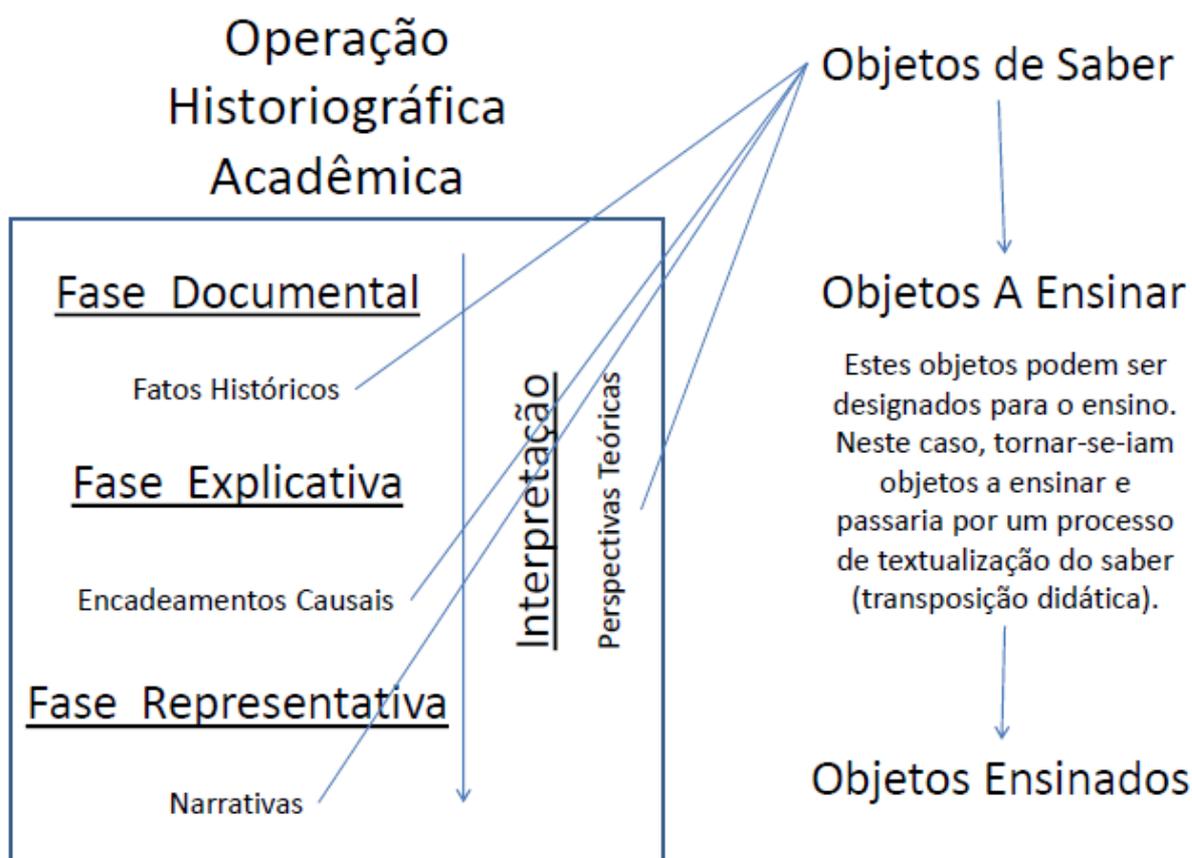
6.3.1 A manutenção da pertinência epistemológica nas operações historiográficas escolares

Vimos, na seção 5.2, como a operação historiográfica acadêmica estabelece sua pertinência epistemológica através do cumprimento das expectativas existentes por trás da intencionalidade do conhecimento histórico. As expectativas e as promessas presentes no pacto de leitura que corresponde ao conceito de intencionalidade histórica são garantidas na operação historiográfica de produção do conhecimento histórico acadêmico graças à articulação entre as três fases: da força do testemunho e dos indícios contidos na documentação, passando pela explicação e compreensão, até a fase literária. É esta abordagem metódica que garante a sua pertinência e a legitimidade epistemológica. A questão chave é como o conhecimento histórico escolar garante a manutenção da intencionalidade histórica no seu caso particular? Se o conhecimento histórico escolar não estabelece a sua pertinência

epistemológica da mesma maneira que o acadêmico, como consegue fazê-lo? O conceito de transposição didática torna-se essencial neste caso e, na presente pesquisa, viso identificar como o processo de transposição garante a manutenção da legitimidade epistemológica do conhecimento histórico, que identifico com a intencionalidade histórica, no caso do conhecimento histórico escolar.

Se pensarmos no conhecimento histórico acadêmico, ele próprio contém uma atestação de todas as suas interpretações através da citação de fontes que corroboram os fatos históricos citados e da própria lógica da imputação causal que possibilita o estabelecimento dos encadeamentos causais entre os acontecimentos, tudo isso articulado através da coerência narrativa. No entanto, esta atestação através do recurso às provas documentais e à argumentação controlada metodicamente desaparece no texto do saber ensinado graças às próprias exigências da textualização deste saber (a desincretização, a despersonalização, a programabilidade da aquisição). É como se o conhecimento escolar se apropriasse apenas de alguns dos objetos de saber construídos na operação historiográfica acadêmica (*fatos históricos* corroborados na fase documental, dos *encadeamentos causais* entre os acontecimentos estabelecidos na fase da explicação compreensiva e das *narrativas históricas* estabelecidas na fase representativa, além dos diferentes referenciais teóricos que orientam a interpretação e a argumentação que permeiam a operação como um todo), mas estes fossem descontextualizados do texto original de que faziam parte, dissociados do autor que os construiu e organizados em um novo texto de saber produzido em outro registro, com outros objetivos e seguindo outra lógica explicativa. Então, a própria existência da transposição didática garantiria a pertinência epistemológica do saber ensinado. No ensino de história escolar, os professores não precisariam, como os pesquisadores acadêmicos, estabelecer a verdade daquela história que está sendo ensinada porque ele usaria como referência a história acadêmica, que adotaria a metodologia apropriada para este fim. O professor apenas se apropriaria dos objetos de saber que fossem pertinentes para as finalidades pedagógicas características do registro escolar do saber.

Esta explicação pode ser esquematizada da seguinte maneira:



ESQUEMA 5 – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS “OBJETOS DE SABER”

Os acontecimentos históricos, o encadeamento causal entre eles, a organização deste esqueleto causal em narrativas e as diferentes perspectivas teóricas utilizadas para se interpretar a história são objetos de saber que fazem parte do texto acadêmico do conhecimento histórico e nele estão articulados. Dentre estes objetos de saber, aqueles designados para o ensino (objetos de saber a ensinar) sobre um novo processo de textualização, que tem como requisitos os processos de desincretização, despersonalização e programabilidade, e tornam-se, eventualmente, conhecimentos ensinados. O professor não precisa estabelecer a sua pertinência epistemológica porque ela já foi estabelecida nas pesquisas realizadas na academia, o professor pode utilizar estes objetos de saber de acordo com as suas finalidades pedagógicas sem esta preocupação.

6.3.2 Analisando a operação historiográfica escolar voltada para a realização da aula de história

No próximo capítulo, analisarei uma série de aulas de história ministradas pelo professor William em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, durante seis semanas (do dia 30 de julho ao dia 5 de setembro). Este período correspondeu à parte final do segundo trimestre até a primeira semana do terceiro trimestre, incluindo o período de avaliações finais e entrega dos resultados. Meu objetivo principal é analisar as explicações históricas realizadas pelo professor William durante as aulas, em diálogo com os alunos. Estas aulas constituem o resultado final da operação historiográfica realizada pelo professor William ao ensinar história em sala de aula. No que as nossas análises destas aulas podem ajudar a corroborar as nossas propostas teóricas com relação à operação historiográfica escolar voltada para a realização das aulas de história?

Primeiro, devemos pensar nas características do regime escolar do conhecimento histórico, levando em consideração os pré-requisitos da textualização do conhecimento e as características da exposição didática que marcam este processo. O conhecimento acadêmico adota uma forma de exposição teórica que prioriza o estado do conhecimento em detrimento da possibilidade de compreensão deste discurso por um público mais vasto, enquanto o conhecimento escolar prioriza a adaptação do discurso para possibilitar a compreensão de um auditório mais vasto, mas mantendo um compromisso com o estado do conhecimento. A manutenção do compromisso com o estado do conhecimento na exposição didática, no entanto, assegura a validade dos objetos de saber construídos em âmbito acadêmico, sem discutir, necessariamente, o processo de construção destes objetos. Quais devem ser as consequências desta proposta no ensino de história em sala de aula? Uma hipótese pode ser formulada: o professor ensinará elementos do conhecimento produzidos pela operação historiográfica acadêmica sem a necessidade de justificar a sua escolha ou discutir a sua produção, mas esforçando-se por garantir a sua compreensão. Na análise das aulas, esta hipótese poderá ser corroborada pela ausência de explicações que garantam a pertinência epistemológica do conhecimento ensinado, assim como a realização de um esforço explicativo focado na compreensão dos objetos de conhecimento ensinados, como acontecimentos históricos e os encadeamentos causais entre eles.

Segundo, com relação à operação historiográfica realizada por William, quando ele assume o lugar social de professor do ensino fundamental de uma escola particular de prestígio e voltada para o ensino de história em sala de aula, propusemos que ela corresponde

ao que Chevallard chamou de transposição didática interna. Isso que dizer que o trabalho de transposição didática já começou antes mesmo de cada professor começar a preparar a sua aula de história para cada uma de suas turmas. Esta transposição didática externa, que começa a transposição dos fluxos de conhecimento oriundos do meio acadêmico, corresponde ao que consideramos a outra operação historiográfica escolar, mas aquela voltada para a produção de conhecimento histórico escolar. Qual é a implicação disso para a nossa análise? A hipótese de que o professor deve recorrer a orientações curriculares ou materiais didáticos como uma referência para as suas aulas. O professor, ao realizar a operação historiográfica correspondente ao seu lugar social, normalmente não escreve seu texto local do conhecimento recorrendo diretamente ao conhecimento acadêmico, até porque fazer isso sempre seria uma tarefa hercúlea inexecutável para um professor que normalmente possui uma vasta carga horária semanal. Outra hipótese, no entanto, é quase certa: o professor não se limitará a usar os materiais didáticos ou seguir as orientações curriculares produzidas pela noosfera, pois cada grupo de turmas constitui uma nova série de desafios e revela um novo conjunto de dificuldades que requerem a adaptação constante realizada pelo professor. Este desafio constitui a transposição didática interna.

7 A NEGOCIAÇÃO DE DISTÂNCIAS NA SALA DE AULA: ANALISANDO A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo do presente capítulo é analisar as diferentes etapas que pudemos identificar no processo de transposição didática interna realizada por um professor com relação a um tema a ser ensinado. Nosso foco, na análise desta operação historiográfica, é o discurso do professor, apesar de concebermos a aula de história como um diálogo entre este professor e os alunos que compõem as suas turmas. Em se tratando de um diálogo, focar a análise no discurso do professor não implica em silenciar a voz dos alunos – muito pelo contrário, estes aparecem como uma representação que orienta todo o trabalho do professor durante a preparação didática dos materiais e das aulas e como o interlocutor constante durante as aulas. Este foco também pode ser justificado pela centralidade da figura do professor na condução do processo de ensino. É o professor que tenta negociar as diferentes distâncias encontradas na sala de aula e aproximar os alunos do conhecimento histórico, apropriado de diferentes maneiras de forma a constituir o saber histórico de cada um dos alunos. Na operação historiográfica realizada pelo professor de educação básica, este profissional continua o processo de transposição didática começado pela noosfera – isso quer dizer que ele tem na sua frente um conhecimento histórico escolar que ainda vai sofrer transformações até chegar ao aluno nas aulas de história. O objetivo específico desta análise é perceber quais são as transformações realizadas por este professor a partir da explicação histórica presente no texto do conhecimento produzido pela noosfera nos diferentes momentos que compõem esta operação historiográfica. Este conhecimento histórico escolar produzido pela noosfera vai ser adaptado em materiais didáticos produzidos pelo professor e vai continuar este processo de adaptação no diálogo com os alunos nas aulas de história. Esta análise será realizada na última seção do presente capítulo (*7.3 Analisando as diferentes etapas da operação historiográfica realizada pelo professor: as explicações históricas sobre a Crise do Feudalismo*), pois, antes dela, precisamos definir mais precisamente o referencial teórico-metodológico que orientará a nossa análise.

O referencial teórico-metodológico para analisar estes diferentes momentos da operação historiográfica realizada pelo professor da educação básica será a Teoria da Argumentação, apresentada no capítulo 2. No entanto, esta Teoria foi apresentada então mais como uma perspectiva filosófica e, no presente capítulo, precisamos refiná-la para transformá-la numa ferramenta de análise. Na primeira seção do presente capítulo (*7.1 A teoria da*

argumentação como referencial teórico-metodológico para a análise das aulas: negociando distâncias através da argumentação), a Teoria da Argumentação será pensada como uma abordagem retórica que enfatiza seu aspecto racional sem ignorar os aspectos oratórios. Isso implica numa ênfase na dimensão argumentativa da persuasão: se a persuasão pode ser pensada como fazer alguém acreditar em alguma coisa, ela nos interessa aqui apenas quando esta crença é baseada numa compreensão racional. O persuadir na sua dimensão de *fazer alguém compreender algo*. A retórica continua sendo entendida como uma negociação das distâncias entre os sujeitos, mas estamos interessados apenas nesta negociação quando ela tem algum elemento argumentativo. Este esforço de uma pessoa em tentar fazer a outra compreender algo de maneira nenhuma nega a possibilidade dos interlocutores neste diálogo apropriarem-se de diferentes maneiras do que está sendo dito – esta é justamente o caráter dialógico da argumentação.

A principal ferramenta a ser utilizada por alguém ao tentar fazer outro sujeito compreender algo são as diferentes relações entre dois elementos que estabelecem a inteligibilidade de um destes elementos. Estas relações de inteligibilidade foram analisadas de maneira exaustiva no Tratado da Argumentação, por Perelman e Olbrechts-Tyteca, que elencaram as diferentes relações de ligação e dissociação que estão na base dos diferentes tipos de argumentos. Estas diferentes técnicas argumentativas analisadas pelos autores são utilizadas de diferentes maneiras em argumentações de naturezas mais diversas o possível: desde uma conversa numa mesa de bar até o mais complexo tratado filosófico. Estas técnicas argumentativas, e as relações de inteligibilidade que as diferenciam, no entanto são apropriadas de diferentes maneiras em diferentes contextos ou campos do conhecimento, por isso, para que esta ferramenta nos seja útil na análise do conhecimento histórico empreendido em ação, as reflexões gerais produzidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca tiveram que ser articuladas às reflexões específicas sobre como estas relações são pensadas no campo da história, produzidas no campo da teoria da história. Esta articulação foi o foco da segunda seção do presente capítulo (*7.2 Articulando a Teoria da Argumentação com a Teoria da História: “Eventos” e “Estruturas”*), especialmente no que diz respeito à possível articulação entre as noções históricas de evento e estrutura (KOSELLECK, 2006) e as ligações de sucessão e coexistência (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996). E concluo este capítulo com algumas considerações sobre a análise realizada e o potencial da teoria da argumentação, articulada com a teoria da história, como um referencial teórico-metodológico para a análise das aulas de história (*7.4 Considerações sobre a análise*).

7.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DAS AULAS: NEGOCIANDO DISTÂNCIAS ATRAVÉS DA ARGUMENTAÇÃO.

A importância da obra de Perelman no campo dos estudos retóricos é inquestionável e permanece uma referência essencial para muitas pesquisas conduzidas contemporaneamente. No entanto, isso não quer dizer, de maneira alguma, que mesmo aqueles que reconhecem a sua importância abstenham-se de fazer críticas ao pensamento do autor. Em coerência com a própria concepção de uma razão argumentativa, não dogmática e sempre aberta ao diálogo persuasivo, é possível reconhecer a imensa contribuição da sua obra e ao mesmo tempo a necessidade de avançar em alguns pontos.

Perelman, na sua busca por uma concepção de razão que escapasse ao campo das certezas formais e matemáticas e possibilitasse a escolha razoável para orientar a ação, voltou-se para a retórica aristotélica e dedicou-se ao estudo dos meios de prova analíticos, ou seja, os argumentos. O objeto do Tratado da Argumentação foram justamente as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão e, neste campo, seu esforço ainda permanece sem paralelos. A contribuição de Perelman e Tyteca para o estudo das diferentes técnicas discursivas é inquestionável e continua servindo como referência até para autores que criticam o pensamento destes autores em alguns pontos. É o caso, por exemplo, de Reboul, que faz uma série de críticas ao Tratado, mas, na parte do seu livro dedicada aos tipos de argumentos, e como identificá-los, recorre à tipologia proposta por Perelman e Tyteca, com algumas poucas alterações. No entanto, apesar deste reconhecimento, quais são as críticas feitas ao pensamento de Perelman? Como podemos responder a elas ou adaptar a nossa concepção de retórica para poder levá-las em consideração? Nesta seção, proponho-me a responder a duas das principais críticas e responder a elas, me apropriando delas como contribuições para enriquecer a teoria da argumentação.

As críticas à Teoria da Argumentação de Perelman e à Retórica de Aristóteles muitas vezes se confundem, até pelo fato do primeiro recuperar o segundo na sua proposta. Nesta seção, reviso duas críticas que considero importantes. A primeira afirma que a concepção de retórica defendida por Perelman (e Aristóteles) a limitaria à persuasão racional, ignorando os seus aspectos emotivos e oratórios. A segunda crítica é direcionada à ênfase de Perelman na análise de textos escritos e principalmente de cunho filosófico, ignorando questões relativas ao contexto de enunciação e à interpretação do sentido.

7.1.1 Defesa da ênfase na dimensão argumentativa da persuasão e da retórica

Algumas destas críticas põem em questão o coração da Teoria da Argumentação e exigem respostas. A mais severa delas, realizada por diversos autores, critica sua ênfase no aspecto argumentativo da retórica, ao ponto de chamar sua obra sobre a nova retórica de *Tratado da Argumentação*. A própria opção de recuperar a retórica aristotélica, enquanto a “arte de persuadir e convencer”, já constitui um indício nesta direção. Dois dos principais estudiosos a seguir a seara aberta por Perelman e Olbrechts-Tyteca, Reboul e Meyer, fazem esta crítica, mas de maneiras diferentes. Reboul, na primeira página do seu livro *Introdução à Retórica* (2004), ao discutir o sentido do termo “retórica”, já faz uma menção crítica ao *Tratado da Argumentação*. O autor afirma que o termo tinha assumido um sentido muito pejorativo, mas em 1960 foi recuperado de diversas maneiras por diferentes acadêmicos. Para ilustrar esta retomada, Reboul se propõe a citar apenas “duas posições extremadas”:

O que se espera de uma introdução à retórica é que logo de início se defina o termo. Infelizmente, não é fácil, pois hoje em dia o termo “retórica” assumiu sentidos bem diversos e até divergentes. Em primeiro lugar, o sentido corrente não podia ser mais pejorativo. [...] Para o senso comum, retórica é sinônimo de coisa empolada, artificial, enfática, declamatória, falsa. Entretanto, no começo dos anos 60 os acadêmicos redescobriram a retórica e devolveram ao vocábulo sua nobreza, ao mesmo tempo prodigiosa e perigosa, mas nem por isso concordando quanto ao seu sentido. Mencionemos aqui as duas posições extremadas. Uma delas de Charles [*sic*] Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, vê a retórica como arte de argumentar, e busca seus exemplos mormente entre os oradores religiosos, jurídicos, políticos e até filosóficos. A outra, de Morier, G. Genette, J. Cohen e do “Grupo MU”, considera a retórica como o estudo do estilo, e mais particularmente das figuras. Para os primeiros a retórica visa convencer; para os últimos, constitui aquilo que torna literário um texto; é difícil perceber o que as duas posições tem de comum.

REBOUL, 2004, p. XIII

Perelman e Tyteca, segundo Reboul, reduziriam a retórica à arte de argumentar, de convencer racionalmente o outro, enquanto os autores de outra linha reduzi-la-iam a uma questão literária, de estilo. Não é por acaso que estes dois extremos são citados, pois Reboul continua defendendo que o elemento definidor da retórica seria o aspecto persuasivo do discurso, mas estes meios de persuasão não seriam apenas argumentativos, como defendem Perelman e Tyteca. Meyer, por sua vez, vai mais longe na sua crítica: esta se dirige à própria retórica aristotélica e, por consequência, ao *Tratado*. Ele condena a limitação da retórica ao discurso persuasivo, elemento que vem a definindo desde a antiguidade! Vejamos a argumentação destes dois autores e como podemos responder a ela. A resposta a esta crítica

será essencial para pensar o uso da teoria da argumentação como uma ferramenta para a análise das aulas.

Reboul propõe a seguinte definição: “retórica é a arte de persuadir pelo discurso” (2004, p. XIV). Esta definição, em si, não traz nenhuma novidade e é plenamente compatível com toda a discussão apresentada no *Tratado da Argumentação*, as diferenças emergem na discussão sobre o que é persuadir. “Levar alguém a crer em alguma coisa” (p. XV). Esta definição da persuasão causa estranheza quando pensamos em termos argumentativos, pois a crença nos remete a elementos não necessariamente racionais, como a fé religiosa. No entanto, se expandirmos a noção de persuasão para além dos elementos racionais e incluirmos também elementos propriamente afetivos a definição proposta passa a fazer mais sentido. Reboul nega uma concepção dualista que opõe no homem o ser da crença e do sentimento ao ser de inteligência e razão e reafirma, diversas vezes ao longo de sua obra, que, em retórica, razões e sentimento são inseparáveis. A partir desta defesa, podemos entender melhor a sua crítica ao *Tratado da Argumentação*, que dá maior ênfase ao aspecto argumentativo da retórica.

Apesar de negar a dicotomia entre razão e afetividade, Reboul afirma que os meios de persuasão poderiam, portanto, ser argumentativos (mais racionais do que afetivos) e/ou oratórios (mais afetivos do que racionais). Para ilustrar esta distinção, o autor recorre novamente ao pensamento aristotélico, que trabalha com as ideias de *éthos*, *páthos* e *lógos*:

Aristóteles define três tipos de argumentos, no sentido generalíssimo de instrumentos de persuadir (*pisteis*): etos e patos, que são de ordem afetiva, e logos, que é racional. O etos é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança do auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança [...] O patos é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso. [...] Se o etos diz respeito ao orador e o patos ao auditório, o logos (Aristóteles não emprega este termo, que utilizamos para simplificar) diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso. É o aspecto dialético da retórica, que Aristóteles retoma inteiramente nos tópicos.

REBOUL, 2004, pp. 47-49

As provas poderiam ser de três tipos: relativas ao *lógos*, ao *páthos* e ao *éthos*. Algumas provas diriam respeito à argumentação propriamente dita (*lógos*), enquanto outras fariam referência ao caráter do orador (*éthos*) e às características do auditório (*páthos*). A crítica à teoria da argumentação de Perelman é que ela enfatiza apenas a dimensão racional e argumentativa da persuasão, deixando de lado o aspecto oratório. Até certo ponto, a crítica de Reboul não deixa de ter razão, no sentido de que o tratado ignora as questões puramente

oratórias. No entanto, o próprio Reboul admite que é difícil distinguir estes dois aspectos da persuasão – os gestos do orador, o tom e as inflexões da voz, por exemplo, seriam puramente oratórios, sem dimensão argumentativa. Perelman e Tyteca realmente não se preocupam com essa dimensão puramente oratória:

Conquanto seja verdade que a técnica do discurso público difere daquela da argumentação escrita, como nosso cuidado é analisar a argumentação, não podemos limitarmos ao exame da técnica do discurso oral. Além disso, visto a importância e o papel modernos dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles. Em contrapartida, deixaremos de lado a mnemotécnica e o estudo da ação oratória. Tais problemas são da competência dos conservatórios e das escolas de arte dramática; dispensamo-nos de seu exame.

PERELMAN & TYTECA, 1996, PP. 6-7

No entanto, o próprio Reboul destaca que distinguir os dois aspectos da persuasão na maioria dos casos não é tão simples, e cita a questão das figuras de linguagem. A metáfora, a hipérbole, a antítese são oratórias por contribuírem para agradar ou comover, mas também são argumentativas no sentido de exprimirem um argumento condensando-o, tornando-o mais contundente (REBOUL, 2004, p. XVIII). A metáfora e sua dimensão argumentativa como condensação de uma analogia são amplamente discutidas por Perelman e Tyteca, a ponto de Reboul citar esta dimensão ao falar do aspecto argumentativo das figuras de linguagem.

Gostaria de reforçar que Reboul não nega a possibilidade de se falar no aspecto argumentativo e racional da persuasão – justamente o *fazer compreender* –, apesar de reforçar que ele seja dificilmente isolado de maneira completa do seu aspecto complementar. Dito isto, defendo que seja razoável que se possam realizar análises que enfatizem a dimensão argumentativa da persuasão, desde que não se ignore completamente suas outras dimensões, e que foi esta ênfase no aspecto argumentativo, que não incorre na exclusão das outras dimensões da persuasão, que caracteriza tanto a concepção da retórica de Aristóteles quanto a teoria da argumentação de Perelman.

Meyer foi mais radical na sua ruptura com a concepção de retórica proposta por Aristóteles e, conseqüentemente, também com a do Tratado da Argumentação. Para este autor, a crítica de Platão à retórica foi devastadora e daí em diante esta disciplina sofre uma lenta decomposição. Mas, diferente de todos outros autores discutidos no presente capítulo desta tese, Meyer acredita que todo o esforço de codificador da retórica realizado por Aristóteles não conseguiu conter o avanço da sua fragmentação, até porque esta foi configurada por ele como uma disciplina de contornos híbridos (fazia fronteira com a moral, a

política, a lógica, a dialética, a poética, etc.) e que não tinha nada de próprio que pudesse reivindicar como seu. Meyer reconhece apenas uma especificidade que os modernos souberam explorar:

Nesta disciplina de contornos híbridos que Aristóteles se esforçou por salvar do nada ao qual Platão a votava, resta uma especificidade que a modernidade soube explorar: o papel da subjetividade. Certamente que os gregos não a chamavam assim, mas apesar de tudo podemos determinar a sua marca e a sua presença através da contingência de opiniões, da livre expressão das crenças e das oposições entre os homens, que procuram sempre afirmar as suas diferenças ou, pelo contrário, superá-las para libertar um consenso.

MEYER, 1998, p. 19

É justamente esta característica da retórica – o caráter contingente das opiniões às quais se adere em diferentes graus – que fez com que Perelman e Tyteca optassem por ela em detrimento da dialética, no seu tratado da argumentação.

Meyer ainda encontra outro ponto de convergência com Aristóteles: a importância do problemático. O objeto do debate retórico é sempre particularizado por uma questão e esta característica pode ser evidenciada na própria definição apresentada por Aristóteles: “a retórica é a faculdade de considerar, *para cada questão*, o que pode ser próprio para persuadir” (1355b 25). Estas questões são problemáticas devido à possibilidade de diferentes respostas : “Deliberamos sobre questões que comportam duas soluções diferentes, porque ninguém delibera sobre fatos que não podem ter sido, sejam ou tenham de ser de modo diferente daquele por que se apresentam” (1357a). No entanto, a significativa discordância de Meyer não só com Aristóteles, mas com a maioria dos autores que trabalham com a retórica, pode ser identificada ainda na definição apresentada acima. Meyer discorda que a retórica limite-se ao estudo do discurso persuasivo!

Apesar da citação, na qual sublinhamos a importância do problemático, não poderíamos aceitar limitar a retórica à arte de persuadir sob a pena de perder outras dimensões. Porque veicular o implícito, por exemplo, não é necessariamente sugerir uma conclusão para convencer quem quer que seja, mas pode simplesmente querer significar qualquer coisa a alguém, informá-lo do que pensamos sobre uma questão que é colocada expressamente ou não.

MEYER, 1998, P. 27

A crítica de Meyer à retórica de Aristóteles é, portanto, dupla e contraditória: por um lado ele afirma que ela foi definida como uma disciplina de contornos híbridos e, por outro, que limitá-la ao discurso persuasivo seria restringi-la por demais. Independente da aparente incompatibilidade das duas críticas, a segunda é especialmente surpreendente: a retórica não

deveria se limitar ao estudo do discurso persuasivo. Ao longo de seus textos, podemos perceber que Meyer trabalha com uma concepção de persuasão diferente daquela proposta por Reboul, e parece limitá-la ao seu aspecto racional e argumentativo. Meyer cita alguns exemplos de discursos que ele considera não persuasivos e que deveriam fazer parte do domínio da retórica: veicular o implícito, significar alguma coisa a alguém, informar alguém sobre o que pensamos. Será possível significar alguma coisa a alguém sem fazer com que esta pessoa compreenda o que estamos falando?

Um das teses centrais da obra de Meyer é que a retórica vem se fragmentando desde o momento que sofreu as críticas devastadoras de Platão e nunca mais recobrou a sua unidade. Como vimos o próprio Aristóteles teria a limitado ao discurso persuasivo, apenas parte do domínio que Meyer deseja para a sua concepção de retórica. Muito da discussão inicial do autor passa pela revisão das principais linhas de definições de retórica (ele chega a um catálogo com sete) para perceber quais diferentes elementos são enfatizados em cada uma delas e tentar identificar uma estrutura comum a todas elas.

Assim, por detrás da riqueza – ou da confusão – das sete definições de retórica que pudemos determinar como principais, esconde-se afinal de contas *uma* estrutura muito precisa, respectivamente a relação entre si e outrem (*éthos* e *páthos*, segundo Aristóteles) *via* uma linguagem (*lógos*), ou simplesmente um instrumento de comunicação. Para sintetizar, aquilo que importa é perceber bem esta relação e não, como o catálogo das definições deixa a entender, colocar o peso sobre um dos seus termos, a partir do qual reduziríamos os outros dois.

MEYER, 1998, pp. 25-26

A estrutura comum a todas as definições de retórica catalogadas por Meyer seria a relação entre si e outrem *via* uma linguagem, e aqui Meyer recorre aos conceitos aristotélicos de *éthos*, *páthos* e *lógos*. Então qual seria o problema com todas estas definições catalogadas pelo autor? Em cada uma delas, a ênfase recairia sobre apenas um destes três elementos, eclipsando os outros dois. Esta situação fez com que a retórica implodisse e perdesse a sua unidade:

Temos assim o sentimento de que todas as noções deslizam e se misturam, pois a retórica apodera-se delas, como se seu objeto, toda a sua especificidade, perdesse com a análise. Será acaso de espantar que a retórica tenha eclodido? Se colocamos a tônica no *páthos*, obtemos a retórica-manipulação. Se a colocamos no *lógos*, obtemos uma visão lógica e argumentativa, até mesmo linguística, da retórica, independente dos efeitos de adesão do auditório e dos valores veiculados pelo orador. Finalmente, se a retórica é analisada a partir do *éthos*, teremos uma retórica em que se torna determinante o papel dos sujeitos e da sua “moral”, o mesmo acontecendo de uma maneira geral às suas intenções, quer sejam manipuladas ou não. [...] *Páthos*, *lógos* e *éthos* coincidem assim, e nem sempre conseguimos deslindá-los com precisão. Justificar-se implica argumentos (*lógos*), mas também

levar o outro em conta (*páthos*), para lhe agradarmos, para nos fazermos aceitar ou porque o queremos manipular (*éthos*).

MEYER, 1998, p. 33

As diferentes definições da retórica colocavam a tônica em apenas um dos três elementos da estrutura comum identificada por Meyer e isso gerou diferentes concepções de retórica, geralmente incompatíveis entre si. Segundo o argumento de Meyer, altamente persuasivo, diga-se de passagem, estas noções deslizam e se misturam, e nem sempre conseguimos separá-las com precisão. Tentamos separá-las apenas como um recurso didático para poder melhor compreendê-las, mas na prática elas são fluidas e misturam-se constantemente. Na perspectiva de Meyer, tanto Aristóteles quanto Perelman incorreram no erro de limitar a retórica à persuasão racional:

A retórica foi, em primeiro lugar, uma técnica de persuasão [Aristóteles, *Retórica*, 1355 b25], e Perelman ainda a define assim cerca de vinte séculos depois: “O objeto desta teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que apresentamos ao seu assentimento”. A retórica vê-se aqui claramente reduzida à argumentação, a um raciocínio cujo objetivo é persuadir. A referência à arte oratória, à eloquência pública, parece ausente e com ela a ideia de estilo e de ornamento literário. A retórica anuncia-se como “racional”, se assim podemos dizer. Todavia, o conceito de persuasão reenvia à adesão e, de uma maneira geral, à resposta do auditório. Esta última pode nascer dos efeitos de estilo, que produzem sentimentos de prazer ou adesão. Ver-se-á aí “um belo discurso”, ou achá-lo-emos simplesmente agradável de ouvir, o que reenvia mais para as emoções que suscita ou nas quais interfere do que para a própria razão como tal. A subjetividade, momentaneamente denegada, parece ressurgir portanto. Com ela, desembocamos forçosamente na manipulação, na ideologia, na propaganda e na publicidade.

MEYER, 1998, p. 20

A discussão realizada no nosso capítulo 2 pode nos ajudar a responder estas críticas. Como vimos com Ricoeur, Aristóteles busca um novo equilíbrio entre ela e a filosofia com o objetivo de resgatar a retórica do nada ao qual foi relegada pela crítica platônica. Sempre existiu durante toda a história do discurso humano a possibilidade da perigosa cisão entre o cuidado de dizer a verdade e o poder de persuadir. A técnica preocupada unicamente com o sucesso da persuasão, mesmo que recorrendo à mentira e ao falso para alcançar este fim, confere um grande poder àquele que a domina: o de manipular os homens. O poder selvagem da persuasão livre das preocupações filosóficas com a verdade torna-se uma arma poderosa para a manipulação dos homens. Foi assim com a retórica dos sofistas erísticos e por isso Platão a condenava como a arte de falso: a retórica era a principal inimiga da filosofia. Aristóteles buscou um novo equilíbrio entre a retórica e a filosofia: tentou articulá-las justamente através da teoria da argumentação, tentou delimitar o uso legítimo da palavra de

poder. Retórica e filosofia aliadas. Ao contrário da opinião platônica que falava numa retórica que podia persuadir a todos, inclusive os deuses, em Aristóteles o caráter persuasivo nunca é absoluto, mas sempre relativo. Uma tese que é persuasiva para um determinado auditório pode não o ser para outro, e existem diferentes graus de adesão, não apenas um grau máximo que corresponderia a uma certeza. Na concepção aristotélica de Retórica esta noção de persuasão seria retificada ao ser articulada à noção de prova característica de uma teoria da argumentação (prova dialética), mas não seria abolida.

A teoria da argumentação (que no pensamento aristotélico corresponderia à dialética) seria o nó da articulação da retórica com a filosofia e, por isso, seria o seu elemento constitutivo mais significativo. A dialética seria uma disciplina especulativa voltada para o estudo dos meios de prova ligados não às certezas e as verdades coercivas, mas ao campo do verossímil. Este novo equilíbrio entre a retórica e a filosofia, agora ligadas por uma teoria da argumentação, não aboliria a noção inicial de persuasão, mas a retificaria. Isso pode ser percebido no parentesco entre os termos gregos *pithanon* e *písteis*. O critério neutro do *pithanon* (persuasivo enquanto tal) continua fiel à intenção primitiva da retórica de persuadir, mas agora há um deslocamento para a técnica da prova: a expressão *písteis* (provas) marca a prioridade do argumento objetivo sobre o alcance intersubjetivo da tarefa de persuadir. Uma retórica que se aplicasse unicamente aos procedimentos oratórios suscetíveis de agir sobre as paixões do auditório estaria fora do seu campo de atuação, pois não daria conta das provas técnicas, ou seja, dos argumentos. No entanto, a noção de persuasão retórica nunca poderia ser reduzida à dialética, porque ela aplica-se a situações concretas, está voltada para os ouvintes e para juízos sobre as coisas singulares, e está associada às opiniões razoáveis que se adere com graus de intensidade variável.

Perelman, na sua tentativa fracassada de encontrar uma lógica dos juízos de valor, vai justificar a sua opção pela retórica e não pela dialética através do argumento de que na primeira, diferente do que acontece na segunda, a ideia de adesão e de espíritos aos quais se dirige um discurso é essencial. Ou seja, o diferencial foi justamente o caráter persuasivo de uma tese ser sempre relativo a um auditório (daí sua definição de persuasivo como sendo uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular). Assim como Aristóteles, a dimensão racional da persuasão é destacada por Perelman a partir do momento que ele fala em argumentação. A grande diferença é que o primeiro dedica grande parte da sua obra sobre a retórica a este aspecto relativo a cada auditório particular, tanto que o livro II da Retórica abunda naquilo que Kant denominou psicologia “popular”, enquanto o segundo dedica-se a um elemento geral. Perelman afirma que a argumentação persuasiva é aquela que vale só para

um auditório particular, mas sua obra tem como foco a análise das técnicas discursivas que podem ser utilizadas em qualquer instância argumentativa. Sem dúvida o tratado abre espaço para a análise do aspecto oratório da retórica, mas esta não está em foco e recebe uma atenção marginal.

O que podemos concluir da concepção de persuasão defendida por Aristóteles e Perelman? Se desejarmos trabalhar com uma concepção de retórica que permita diferenciar o abuso do discurso para persuadir independente da falsidade ou verdade das teses apresentadas, manipulando as pessoas sem que elas possam compreender aquilo que está em questão, de um uso legítimo da persuasão articulado a uma técnica da prova, precisamos adotar uma concepção de persuasão que enfatize e não abra mão da sua dimensão argumentativa. *A presente pesquisa enfatizará, portanto, o aspecto argumentativo da persuasão – o fazer compreender –, sem ignorar suas outras dimensões.*

Esta opção teórica, baseada na concepção de retórica de Aristóteles e Perelman, permite que eu defenda minha opção pela Teoria da Argumentação como referencial teórico para esta pesquisa. A Teoria da Argumentação é obviamente pensada dentro do campo da retórica, tanto que o subtítulo do *Tratado da Argumentação* é *A nova retórica*, mas opto por falar Teoria da Argumentação, justamente para destacar o aspecto argumentativo da persuasão retórica. Eu gostaria, no entanto, de problematizar o objetivo da dimensão argumentativa da persuasão. Este objetivo, para Perelman, seria obter ou aumentar a adesão do auditório a uma determinada tese que lhe esta sendo apresentada pelo orador. Acredito que a adesão, em minha opinião, já representa a consequência de outro elemento mais básico: o interlocutor vai optar aderir ou não a uma ideia, representação ou tese se conseguir compreendê-la, já que estamos falando necessariamente da dimensão argumentativa da persuasão. Defendo, portanto, que dimensão argumentativa da persuasão seja entendida como a operação de *fazer compreender*, pois qualquer pessoa, em compreendendo uma ideia, entendendo o seu sentido para o seu interlocutor, pode optar por aderir a ela ou não, conferindo o seu próprio sentido a ela (voltaremos a este debate na subseção abaixo).

7.1.2 Defesa da ausência de incompatibilidade entre a Teoria da Argumentação e a questão da atribuição de sentido de acordo com o contexto de enunciação

Persuadir, na Teoria da Argumentação, seria obter ou aumentar a adesão de um auditório específico a uma determinada tese através da argumentação. Reboul, por sua vez, propôs que o ato de persuadir seja entendido como “levar alguém a crer em alguma coisa”,

mas, na sua dimensão argumentativa, esta crença seria obtida de maneira racional. Ninguém pode acreditar racionalmente em algo sem que tenha compreendido do que se trata, portanto, gostaria de definir a persuasão racional como “fazer com que alguém compreenda algo”, ou simplesmente o *fazer compreender*. Esta compreensão não está limitada ao significado das palavras, individualmente ou em conjunto, mas à interpretação e atribuição de sentido de acordo com o contexto de enunciação. A Teoria da Argumentação não discute diretamente a questão do sentido e da enunciação, mas defendendo que não haja uma incompatibilidade entre uma abordagem que analise a enunciação e uma abordagem retórica. Uma prova desta compatibilidade de abordagens seria a obra de Meyer.

A contribuição de Meyer para o estudo da retórica constitui um avanço significativo neste sentido. Este autor apropria-se da discussão contemporânea relativa à linguagem, produzida pela linguística e as demais teorias, ou filosofias, da linguagem. Para começar, este autor articula a sua definição de retórica à noção de linguagem. Ao discutir a decomposição da retórica, desde a sua criação na antiguidade, ele identifica como um elemento comum entre a retórica e suas disciplinas vizinhas, justamente a linguagem.

No âmago do raciocínio, onde a retórica se defende da lógica, e no âmago das figuras de estilo, onde se debatem contra a poética, determinamos uma realidade comum: a linguagem. Ora, com o desenvolvimento prodigioso que nosso século conheceu neste domínio – a linguística que se instala e a psicologia cognitiva que principia –, assistimos a um desdobramento da retórica em termos de discurso e de efeitos de sentido. O literal e o figurado, o que é dito e o que se pretende dizer – ou seja, o implícito conotado pelo enunciado ou o que é inferido da enunciação –, vão delimitar a “nova retórica” aos olhos de alguns. Deste modo, chegou a ser associada à *pragmática*, quer dizer, ao laço entre enunciado e o enunciador, englobando assim a velha noção grega de *éthos*. Hoje em dia fala-se mais de *intenção* e de *atos de linguagem*, onde o dito se desprende do dizer; assim, o conteúdo de uma promessa reduzir-se-ia ao fato de prometer, portanto ao fato de dizer que prometemos; uma ordem ao fato de ordenar; e assim sucessivamente: quando dizer é fazer (Austin). Esta visão do implícito adquiriu uma nova dimensão graças às teorias de Sarle sobre os atos de linguagem e de Ducrot sobre os marcadores argumentativos (aos quais regressaremos ainda), que sugerem uma conclusão implícita em nome de uma inscrição na própria linguagem.

MEYER, 1998, p. 21

Toda esta discussão teórica no campo da linguagem será apropriada de alguma maneira por Meyer na sua reflexão sobre a retórica. Uma das teses centrais da sua obra, como vimos, é que a retórica vem se fragmentando desde o momento que sofreu as críticas devastadoras de Platão e nunca mais recobrou a sua unidade. Meyer na sua tentativa de recuperar a unidade há muito perdida da retórica vai recorrer às discussões contemporâneas sobre a linguagem. O que é, portanto, a retórica para este autor?

De fato, a retórica é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas, se manifesta por argumentos ou sedução. Daí a nossa definição: *a retórica é a negociação da distância entre os sujeitos*. Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através *da* – ou *de uma* – linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação, procurará impedir qualquer aproximação ou identificação entre os réus e os jurados. Em compensação, um advogado que pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre jurados e o acusado.

MEYER, 1998, pp. 25-26

A questão da identidade e da diferença torna-se central na concepção de retórica defendida pelo Meyer: a relação retórica sempre consagraria uma distância a ser negociada. E, como já vimos acima, esta negociação sempre seria particularizada por uma questão problemática (ponto de convergência entre Meyer e Aristóteles). Daí a definição geral da retórica proposta por Meyer: *“a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema”* (1998, p. 27).

Esta definição teria a grande vantagem de colocar os interlocutores de um diálogo em pé de igualdade, sem que um seja o orador e o outro o auditório – ambos são sujeitos negociando suas distâncias a propósito de uma questão. Meyer, pensando a retórica de acordo com esta concepção, vai entrar na questão da atribuição do sentido e do contexto de enunciação. Esta, na minha opinião, é a sua grande contribuição para o estudo da retórica e da argumentação, já que Perelman e Tyteca não discutem diretamente a questão do contexto de enunciação e sua importância na atribuição do sentido, já que seu esforço de interpretação tem como foco a leitura retórica de textos escritos.

A atribuição de sentido, na perspectiva de Meyer, pode ser melhor entendida do ponto de vista de uma teoria do questionamento. Já vimos que a negociação da distância entre os homens é sempre particularizada por uma questão, que pode ser mais ou menos problemática, e é a identificação desta questão que permite compreender o sentido pretendido pelo enunciador. Falar, ou escrever, é sempre levantar uma questão – o enunciador pode suscitá-la diretamente na sua fala ou evocá-la indiretamente através da resposta.

Falar é suscitar uma questão. Escrever também. É por isso que não falamos sobre aquilo que é evidente. Por exemplo, se encontramos alguém por acaso não lhe dizemos “Comi”, porque isso é o que acontece normalmente no nosso país. E se chegamos a horas ao nosso encontro, não diremos “Cheguei!”. Em contrapartida, se somos conhecidos por chegar sempre atrasados, faz sentido dizer “Cá estou”. A

contrário, se vemos polícias prenderem meliantes numa rua e nos viramos para o vizinho do lado para dizer “há bons polícias na cidade”, isso sugere que nem sempre é esse o caso. A questão é evocada pela sua própria resposta, precisamente na sua qualidade de resposta.

MEYER, 1998, pp. 81-82

A teoria do questionamento parte da diferença entre questão e resposta (a diferença problematológica), que se impõe como um saber imediato, uma diferença conhecida por todos. Meyer fala em duas modalidades de diferenciação problematológica: dizer a resposta e calar a questão – a resposta apocrítica (do grego *apokrisis*), que reenvia apenas para o resolvido e o traduzido como tal; e, exprimir a própria questão – a resposta problematológica, que traduz aquilo que é questão. Estes dois tipos de resposta remetem a dois usos possíveis da retórica: aquele que visa manipular os espíritos (ocultando as questões subjacentes) e aquele que, ao contrário, explicita as questões e torna público os procedimentos da retórica manipuladora para ocultá-la e apresentá-la apenas como uma resposta. A confusão entre a resposta e a questão estaria na base desta retórica manipuladora. (MEYER, 1998, pp. 46-51).

A investigação sobre o sentido depende em grande parte, portanto, da identificação da questão, que nem sempre está explícita. Nesta identificação, o contexto de enunciação e a forma têm um papel complementar e muito importante. O contexto de enunciação, no seu sentido mais amplo, constitui a principal fonte de informações para a identificação da questão que está em pauta. Quanto mais este contexto for pobre em informações, mais a forma (declarativa, interrogativa, imperativa, etc.) torna-se relevante para marcar no interior do explícito a diferença entre aquilo que está em questão e aquilo que não está.

Tudo isto nos leva a meditar sobre o papel da forma: esta deverá traduzir a diferença problematológica quanto mais o contexto for pobre em informação sobre aquilo que está em questão e sobre aquilo que não está. Se digo “as serpentes são venenosas”, o contexto de enunciação permite que os protagonistas da situação decidam se se trata de uma precaução, de uma afirmação pura e simples ou de uma verdadeira interrogação sobre um objeto considerado ameaçador e que parece uma serpente. Pelo contrário, se o contexto é pobre em informação, é preciso especificar ao nosso auditório aquilo de que se trata no nosso discurso, aquilo que é questão ao certo, porque no exterior do discurso realizado não há provavelmente nenhum elemento que lhe permita decidir sobre aquilo que é discutido ao certo e sobre aquilo que esperam dele como resposta. Inversamente, quanto mais rico o contexto for em informação, mais a forma adquire graus de liberdade relativamente à necessidade de dizer expressamente aquilo que faz a questão e aquilo que é da ordem da resposta.

MEYER, 1998, pp. 88-89

O contexto de enunciação seria constituído, portanto, não só das informações presentes no próprio momento da enunciação, mas também no adquirido prévio, no conhecimento mútuo dos interlocutores e em acordos precedentes. Graças a estes adquiridos

prévios e partilhados seria possível interpretar aquilo que é questão para o outro, inferindo deste adquirido o possível sentido da fala do outro. Não é possível compreender o sentido de um enunciado sem identificar a questão que lhe serve de pano de fundo:

Compreender uma resposta é conseguir compreender aquilo a que ela responde. Se não vemos aquilo que está em questão naquilo que nos dizem, não compreendemos o seu sentido. Imagine-se que uma desconhecida se precipita para nós e nos anuncia que Pedro está doente. As palavras “Pedro” e “doente” são-nos familiares, mas isso não impede que não compreendamos o que nos diz nem o que pretende de nós, muito simplesmente porque ignoramos quem é Pedro ou por que razão nos diz que está doente, além de que o contexto (quem é essa senhora) não nos elucida sobre a frase. Por conseguinte, certamente responderemos: “Desculpe, mas não sei do que está a falar”. Em contrapartida, imaginemos que ela traz um cão pela trela e, olhando para ele, diz: “Pedro está doente”; continuaremos surpreendidos pelo fato de uma desconhecida nos abordar assim e chamar “Pedro” ao seu cão, mas o discurso já não parecerá tão ininteligível, porque sabemos de quem se trata.

MEYER, 1998, p. 95

Este processo de atribuição de sentido segue um fundamento dialógico, pois os enunciados são sempre dirigidos a alguém e este alguém pode reagir de diferentes maneiras. Uma resposta apocrítica para um locutor pode ser problematológica para seu interlocutor e vice-versa, e aí reside o caráter dialógico da linguagem. As respostas dialógicas podem variar desde o assentimento silencioso até uma adjunção ou mesmo uma contestação da resposta, e, mais do que isso, pode rejeitar a questão, suscitar outra questão ou até se mostrar desinteressado. Como é a questão que determina o sentido de um enunciado, temos então uma miríade de possibilidades que resulta numa infinidade de sentidos possíveis.

7.2 ARTICULANDO A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COM A TEORIA DA HISTÓRIA: “EVENTOS” E “ESTRUTURAS”

A última contribuição à Teoria da Argumentação, que eu gostaria de destacar nesta seção, na verdade é a reavaliação de um elemento que já era central na própria arquitetura do Tratado da Argumentação, mas que, na minha interpretação, nem os próprios autores tiveram dimensão da magnitude de sua contribuição para a filosofia. O estudo dos esquemas argumentativos e sua consequente organização numa tipologia, o esforço teórico que ocupou mais da metade do Tratado da Argumentação, foi além do que os autores se propuseram originalmente e, mais do que determinar os diferentes tipos de argumentos, *Perelman e Olbrechts-Tyteca esquematizaram as diferentes relações básicas entre dois elementos que estabelecem a inteligibilidade*. Tornar algo inteligível é estabelecer relações e os dois autores

do Tratado, na tentativa de refletir sobre os diferentes tipos de argumentos, pensaram os diferentes tipos de relações básicas possíveis entre elementos. *Eu defendo a interpretação que Perelman e Olbrechts-Tyteca não tiveram a real dimensão, ou pelo menos não a explicitaram no seu texto, da reflexão teórica que tinha produzido sobre estas relações básicas de inteligibilidade, limitando o seu uso para diferenciar os tipos de argumentos.* Nesta seção, tenho um duplo objetivo: discutir quais são essas relações de inteligibilidade pensadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, dando uma ênfase especial às relações que tem a pretensão de estar de acordo com a nossa concepção compartilhada de como as coisas acontecem ou se estruturam na realidade (argumentos baseados na estrutura do real); e estabelecer uma relação entre estas reflexões teóricas mais gerais de Perelman e Olbrechts-Tyteca e as reflexões teóricas mais específicas de Koselleck sobre os eventos e as estruturas.

Perelman e Olbrechts-Tyteca, na sua tentativa de discernir os esquemas argumentativos, propõem que eles sejam pensados em termos de processos de ligação e de dissociação:

Os esquemas que procuraremos discernir – e que também podem ser considerados lugares da argumentação, porque apenas o acordo sobre o valor deles pode justificar-lhes a aplicação a casos particulares – se caracterizam por processos de *ligação* e de *dissociação*. Entendemos por processos de ligação esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro. Entendemos por processos de dissociação técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento. A dissociação terá o efeito de modificar tal sistema ao modificar algumas noções que constituem as suas peças mestras. É por isso que estes processos de dissociação são característicos de todo o pensamento filosófico original. Psicologicamente e logicamente, toda a ligação implica uma dissociação e inversamente: a mesma forma que une elementos diversos num todo estruturado os dissocia do fundo neutro que os destaca. As duas técnicas são complementares e sempre operam conjuntamente; mas a argumentação que promove a modificação do dado pode enfatizar a ligação ou a dissociação que está favorecendo, sem explicitar o aspecto complementar que resultará da transformação buscada. Às vezes os dois aspectos estão simultaneamente presentes na consciência do orador, que se perguntará qual deles é melhor chamar a atenção.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 215.

As relações básicas entre dois elementos que estabelecem a sua inteligibilidade podem ser divididas, a princípio, em dois grupos: as relações de ligação e as relações de dissociação. A primeira permite que compreendamos um elemento através do estabelecimento de uma relação deste elemento com outro, enquanto a segunda através da ruptura de uma relação existente entre o elemento que buscamos compreender e outro. Os dois autores do Tratado vão se dedicar um capítulo da sua obra para cada um dos três principais tipos de argumentos de ligação (quase-lógicos, baseados na estrutura do real e que fundam a estrutura do real) e

um capítulo para a dissociação das noções. Estes diferentes tipos de argumentos são resumidos da seguinte maneira:

Embora seja sempre possível tratar um mesmo argumento como constituindo, de certo ponto de vista, uma ligação e, de outro ponto de vista, uma dissociação, é útil examinar esquemas argumentativos de ambas as espécies. Analisaremos sucessivamente, enquanto esquemas de ligação, os argumentos quase lógicos, que compreendemos melhor aproximando-os do pensamento formal; os argumentos baseados na estrutura do real, que são apresentados como conforme à própria estrutura das coisas. [...] Examinaremos em seguida os argumentos que visam fundar a estrutura do real; os argumentos que se estribam no caso particular, os argumentos de analogia que se esforçam em reestruturar certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real. E, por fim, consagraremos um capítulo inteiro às técnicas de dissociação, que se caracterizam mormente pelos remanejamentos que introduzem nas noções, porque visam menos utilizar a linguagem aceita do que proceder a uma nova modelagem.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 216-217.

Os esquemas argumentativos baseados em processos de ligação podem ser de três tipos: quase-lógicos, baseados na estrutura do real e que fundamentam a estrutura do real. Os argumentos do primeiro tipo pretendem certa força de convicção por se apresentarem como comparáveis a raciocínios formais, tanto lógicos quanto matemáticos. No entanto, como a diferença de natureza entre a argumentação e a demonstração formal não pode ser eliminada, esta aproximação com relação aos raciocínios formais nunca seria completa, daí o título de “quase-lógicos”. Na presente pesquisa, no entanto, nosso interesse recai sobre os argumentos baseados na estrutura do real e aqueles que fundamentam a estrutura do real. Este interesse especial pelos argumentos relacionados à estrutura do real pode ser explicado pela importância, no conhecimento histórico, do encadeamento entre os acontecimentos históricos através de vínculos causais. Esta relação entre causa e efeito pode ser utilizada tanto nas ligações baseadas na estrutura do real, quanto nas ligações que fundamentam a estrutura do real.

É importante reforçar, desde já, que estes diferentes tipos de argumentos não envolvem uma tomada de posição ontológica com relação ao que seria a “estrutura do real”, mas apenas se baseiam ou visam fundar acordos, concepções ou representações com relação ao que seriam diferentes aspectos deste real:

No presente capítulo, analisaremos sucessivamente diferentes tipos de argumentos, classificados conforme as estruturas do real às quais se aplicam e que podem ser encontrados no uso comum. Isto quer dizer que nos vedamos qualquer tomada de posição ontológica. O que nos interessa aqui não é uma descrição objetiva do real, mas a maneira pela qual se apresentam as opiniões a elas concernentes; podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 298-299.

Uma destas concepções e acordos sobre a “estrutura do real” é a própria ideia de que um acontecimento pode ser explicado por suas causas ou avaliado pelas suas consequências. Então com base nesta crença, tão fortemente estabelecida que tem o estatuto de fato, posso articular um acontecimento singular à(s) sua(s) causa(s) e/ou ao(s) seu(s) efeito(s) para melhor compreendê-lo. Este seria o que Perelman e Olbrechts-Tyteca considerariam um argumento de ligação baseado em uma estrutura do real, mais especificamente uma ligação de sucessão (na qual a ordem temporal dos elementos é essencial). Por outro lado, poderíamos utilizar um caso particular específico, que envolva um vínculo causal, para estabelecer uma generalização ou uma regra. Neste caso, estaríamos tentando estabelecer um acordo ou uma concepção sobre as “estruturas do real”, sobre como as coisas funcionam. Os autores do tratado classificariam um argumento que utilizasse este esquema um argumento que visa fundar a estrutura do real através de um caso particular, ou, mais precisamente, através de um exemplo.

A intenção dos argumentos que se baseiam na estrutura do real seria, portanto, utilizar os acordos existentes sobre a “estrutura do real” para tornar elementos inteligíveis. Já vimos que um destes acordos existentes sobre a estrutura do real, que vai servir de base para certos esquemas argumentativos, diz respeito ao poder explicativo dos vínculos causais. Os autores do tratado vão classificar o vínculo causal como uma ligação de sucessão, devido ao fato de que a ordem temporal dos elementos ligados ser essencial para a sua compreensão. A citação abaixo explicita a importância da relação entre causa e efeito para os argumentos baseados na ligação de sucessão e apontam para o fato de que este tipo de ligação não esgota os usos possíveis da causalidade, já que esta também é um elemento importante da argumentação pelo exemplo:

Dentre as ligações de sucessão, o vínculo causal desempenha, incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados. Desde logo, vê-se que ele deve permitir argumentações de três tipos: a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal; b) as que, sendo um dado acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo; c) as que, sendo um dado acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar. Se um exército, dotado de um excelente serviço de informações, alcança sucessos, pode-se querer descobrir a causa deles na eficácia do serviço em questão; pode-se, de seus sucessos atuais, inferir que ele possui um bom serviço de informações; pode-se também, a partir da eficácia deste último, consolidar a confiança em sucessos futuros. Reservamos o exame do primeiro desses tipos de argumentos aos parágrafos em que analisaremos a argumentação pelo exemplo e os problemas levantados pelo raciocínio indutivo; limitar-nos-emos, por hora, às argumentações que, em virtude

da intervenção do vínculo causal, visam, a partir de um dado acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que dele resultaria. O termo acontecimento deve, aliás, ser tomado no sentido mais amplo. Isso porque a relação entre um princípio e suas consequências é muitas vezes tratada como uma ligação de sucessão que faz parte da estrutura do real.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 299-300.

No entanto, para melhor compreendermos as ligações de sucessão baseadas no vínculo causal, é interessante compará-las ao outro tipo de argumento baseado na estrutura do real: as ligações de coexistência. Neste tipo de ligação, diferente da ligação de sucessão, a ordem cronológica não é importante e os elementos ligados estão em planos fenomênicos diferentes, sendo que um deles é mais explicativo do que o outro. A dimensão temporal das relações de inteligibilidade se revela relevante para a sua compreensão:

Enquanto, nas ligações de sucessão, os termos cotejados se encontram num mesmo plano fenomênico, as ligações de coexistência unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra. O caráter mais estruturado de um dos termos é que distingue essa espécie de ligação, sendo a ordem temporal dos elementos completamente secundária: falamos de ligações de coexistência não para insistir na simultaneidade dos termos, mas para contrapor essa espécie de ligações do real às ligações de sucessão nas quais a ordem temporal é primordial.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 333.

Nas ligações de sucessão, a ordem temporal dos elementos conectados pelo vínculo causal seria importante e eles estariam situados em um mesmo plano fenomênico. Poderíamos perceber, portanto, como estas ligações de sucessão estariam na base de qualquer narrativa, enquanto as ligações de coexistência poderiam ser relacionadas com a descrição, quando algo é articulado às suas qualidades. No caso da descrição, o elemento descrito e suas qualidades ou características estão em planos fenomênicos distintos e a ordem temporal é irrelevante, apesar de podermos articular este tipo de vínculo à simultaneidade.

A pergunta essencial para a presente pesquisa seria, então, como estas relações de inteligibilidade (as ligações de sucessão, as ligações de coexistência e os exemplos) seriam estabelecidas na história. Enfrentaremos esta pergunta de duas maneiras: primeiro, dialogando com as contribuições da teoria da história para pensar como esta questão é enfrentada dentro do conhecimento histórico acadêmico; e, segundo, através da análise com foco na maneira como estas relações de inteligibilidade são estabelecidas nas aulas de histórias observadas e transcritas.

No capítulo anterior, vimos como Ricoeur recorreu às reflexões teóricas de Reinhart Koselleck para fundamentar suas propostas com relação à fase representativa daquilo que ele

considerava a operação historiográfica. O artigo citado por Paul Ricoeur é intitulado *Representação, Evento e Estrutura* (KOSELLECK, 2006) e ele pode nos auxiliar na realização da discussão aqui proposta. O autor define da seguinte maneira a tese que será defendida neste texto:

O problema da representação, isto é, da maneira como a história [*Histoire*] narra e descreve, remete, no campo do conhecimento, a diferentes dimensões temporais do movimento histórico. A constatação de que uma “história” já se encontrava previamente configurada antes de tomar a forma de uma linguagem limita não só o potencial de representação como também exige do historiador que se volte necessariamente à fonte em busca de fatos. Esta contém indicadores de sucessão temporal muito diversos. Por conta disso, da perspectiva do historiador, a questão pode ser invertida: trata-se de diferentes camadas de tempo que, por sua vez, exigem diferentes aproximações metodológicas. Isso leva o historiador a estabelecer um pressuposto: conforme o resultado da investigação, serão utilizados diferentes meios de comunicação do conteúdo, nos quais, para usarmos uma expressão de Santo Agostinho, *narratio demonstrationi similis (est)*. Antecipando a minha tese: na prática, o limite entre a narrativa e a descrição não pode ser mantido; já na teoria dos tempos históricos, os níveis que abrigam as diferentes extensões temporais não se interpenetram completamente. Para explicar melhor esta tese, partimos do princípio de que “eventos” só podem ser narrados e “estruturas” só podem ser descritas.

KOSELLECK, 2006, p. 133.

A tese defendida por Koselleck é que, na prática historiográfica, o limite entre a narração e a descrição não pode ser mantido, mas, no entanto, na teoria da história, os níveis que abrigam as diferentes extensões temporais não se interpenetram completamente. Esta tese, aparentemente, apresenta um paradoxo, que parece ser confirmado pelo princípio, do qual partem as reflexões de Koselleck, de que os “eventos” só poderiam ser narrados e as “estruturas” só poderia, por sua vez, ser descritas. O paralelo com as reflexões teóricas de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre os argumentos baseados nas ligações de sucessão e de coexistência não são mera coincidência e são corroborados nas definições apresentadas por Koselleck dos conceitos de evento e estrutura. O primeiro destes dois conceitos é definido da seguinte maneira:

Eventos, que são isolados *ex post* da infinidade dos acontecimentos – ou, para usar uma linguagem burocrática, são retirados dos arquivos –, podem ser experimentados pelos próprios contemporâneos como um conjunto de fatos, como uma unidade de sentido a ser narrada. É essa provavelmente a causa dada aos relatos feitos por testemunhas oculares que, até o século XVIII inclusive, valeram como fontes primárias especialmente confiáveis. Reside aí a extrema valorização, como fonte, de uma “história” transmitida pela tradição, que reproduz um acontecimento a ela contemporâneo. O pano de fundo no qual diferentes acontecimentos se organizam em um evento é, antes de tudo, a cronologia natural. A exatidão cronológica na classificação de todos os elementos que constituem os eventos pertence por isso ao postulado metodológico da narrativa histórica. Neste caso existe, no sentido de uma sucessão temporal histórica, um “limite da segmentação

em unidades mínimas” (Simmel), abaixo do qual o evento se dissolve. A unidade de sentido que faz dos diferentes acontecimentos um evento é composta de um mínimo de “antes” e “depois”. As circunstâncias ao longo das quais se dá um evento, seu antes e seu depois, podem ser estendidas; sua consistência permanece, entretanto, presa à sucessão temporal.

KOSELLECK, 2006, pp. 133-134.

Os eventos, que a princípio são representados no discurso do historiador através da narrativa, teria uma unidade de sentido mínima composta por um “antes” e um “depois” e abaixo deste limite de segmentação em unidades mínimas o evento se dissolveria. Este “antes” e “depois” poderiam ser estendidos e complexificados, mas a consistência do evento permaneceria presa à sucessão temporal, afirma Koselleck. Poderíamos até avançar mais, junto com Paul Ricoeur, e afirmar que a mera sucessão temporal no “antes” e “depois” não bastaria, pois na narrativa este vínculo também teria a marca da causalidade: não só um depois do outro, mas um por causa do outro. O vínculo causal, presente nas ligações de sucessão discutidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, pode ser identificado nesta reflexão. Estes autores inclusive reconhecem a importância do vínculo causal na construção da história, citando Raymond Aron, a imputação causal singular e a probabilidade retrospectiva (1996, p. 301).

Perelman e Olbrechts-Tyteca avançam nas reflexões com relação ao vínculo causal. Segundo estes autores a interpretação de um mesmo acontecimento (ou evento, para usar a terminologia adotada por Koselleck) pode mudar conforme o vínculo com as suas causas ou as suas consequências seja de natureza voluntária ou involuntária. A relação entre causa e efeito pode ser pensada como a relação entre um fato que tem consequências ou como um meio para alcançar um determinado fim:

Um mesmo acontecimento será interpretado, e valorizado diferentemente, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências. Os berros do recém-nascido atraem a atenção da mãe mas, num dado momento, tornam-se um meio para se alcançar esse efeito; do significado que ela lhes atribuir dependerá muitas vezes a reação da mãe. De um modo geral, o fato de considerar ou não uma conduta como um meio de alcançar um fim pode acarretar as mais importantes consequências e pode, portanto, por essa razão, constituir o objeto essencial de uma argumentação. Conforme se conceba a sucessão causal, sob o aspecto da relação “fato-consequência” ou “meio-fim”, a ênfase será dada ora ao primeiro, ora ao segundo dos dois termos: se se quer minimizar um efeito, basta apresentá-lo como uma consequência; se se quer aumentar-lhe a importância, cumpre apresentá-lo como um fim. A valorização deve-se a que, no primeiro caso, opõe-se a unicidade do fim à pluralidade de suas consequências, no segundo, a unicidade do fim à multiplicidade dos meios, tanto faz.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 308.

Esta aparente dicotomia com relação às duas interpretações da sucessão causal, seja sob o aspecto da relação fato-consequências ou meios-fim, tem uma relação direta com uma polêmica que durante muitas décadas ocupou a pauta de debates de epistemólogo que se dedicaram a pensar a relação entre as ciências da natureza e as ciências humanas. A oposição entre compreender e explicar, a primeira operação característica das ciências humanas e a segunda das ciências da natureza, esta justamente baseada nestas duas interpretações da sucessão causal. No entanto, a dicotomia entre explicar e compreender, ou a necessidade de optar entre trabalhar apenas com uma das duas interpretações do vínculo causal, já não se sustenta mais frente ao avanço das perspectivas epistemológicas com relação a esta questão:

Pode-se dizer com justiça que não existe em história um modo privilegiado de explicação. [...] Por conseguinte, não é surpreendente que a história exiba todo o leque de modos de explicação suscetíveis de tornar inteligíveis as interações humanas. De um lado, as séries de fatos repetíveis da história qualitativa se prestam à análise causal e ao estabelecimento de regularidades que atraem a ideia de causa, no sentido de eficiência, em direção à de legalidade, segundo o modelo da relação “se... então...”. De outro, os comportamentos dos agentes sociais, respondendo à pressão das normas sociais por diversas manobras de negociação, de justificação ou de denúncia, puxam a ideia da causa para o lado da ideia da explicação por razões. Mas esses são casos limites. A grande massa dos trabalhos históricos desenvolve-se numa região intermediária onde se alternam e se combinam, de forma às vezes aleatória, modos de explicação díspares. É para dar conta dessa variedade da explicação histórica que intitulei esta seção “Explicação/ compreensão”. Nesse aspecto, podemos considerar superada a querela suscitada no início do século XX em torno dos termos, tidos como antagônicos, explicação e compreensão.

RICOEUR, 2007, p. 195.

A história, portanto, exibe todo o leque de modos de explicação suscetíveis de tornar inteligíveis as interações humanas, tanto os que atraem a ideia de causa para seu aspecto de fato-consequências que podem ser repetidos e pensados segundo um modelo nomológico, quanto os que a atraem para seu aspecto de meios-fim que podem ser interpretados segundo a explicação por razões. Se os eventos podem ser articulados às ligações de sucessão (vínculo causal pensado tanto sob o caráter de fato-consequências quanto meios-fim) e a narrativa, o que dizer das estruturas? A estrutura é definida da seguinte maneira por Reinhart Koselleck:

Ao passo que anterioridade e posterioridade são elementos constitutivos necessários à narração dos eventos, a precisão de limites nas determinações cronológicas é, evidentemente, muito menos significativa na descrição de estados ou situação de longo prazo. Isso pode ser observado nos fenômenos estruturais que, sem dúvida, precedem e integram eventos momentâneos, mas cuja posição em relação a esses mesmos eventos se define de maneira diferente de uma mera relação de anterioridade cronológica. [...] Sem desejar avaliar aqui a relação de tais estruturas, podemos dizer que todas têm em comum o fato de suas constantes temporais ultrapassarem o campo de experiência cronologicamente registrável dos indivíduos envolvidos em um evento. Os eventos são provocados ou sofridos por

determinados sujeitos, mas as estruturas permanecem supra-individuais e intersubjetivas. Elas não podem ser reduzidas a uma única pessoa e raramente a grupos precisamente determinados. Metodologicamente, elas requerem, por essa razão, determinações de caráter funcional. Com isso, as estruturas não se tornam grandezas extratemporais; ao contrário, elas adquirem frequentemente um caráter processual – que pode também se integrar às experiências dos eventos cotidianos.

KOSELLECK, 2006, pp. 135-136.

Os paralelos entre a definição das estruturas por Koselleck e das ligações de coexistência por Perelman e Olbrechts-Tyteca são muito significativas. Assim como os autores do Tratado, Koselleck fala na menor importância das determinações cronológicas no caso das estruturas, que tem uma relação com os eventos diferente daquelas que estes apresentam entre eles (estão em planos fenomênicos distintos). Mas o autor alemão realiza uma discussão própria à história, ao propor que estes fenômenos de longa duração ultrapassam o campo de experiência cronologicamente registrável dos indivíduos envolvidos em um evento. Esta discussão teórica nos ajudará a entender melhor a dificuldade dos alunos, relatada pelo professor William, de entender os fenômenos de longa duração. Voltaremos a esta questão durante a análise das aulas.

As ligações de coexistência são estabelecidas entre um elemento que possui uma estabilidade no tempo e outros elementos diversos que de alguma maneira estão conectados ao primeiro que é mais amplo e os reúne de alguma forma. A ligação de coexistência fundamental em filosofia é a que relaciona uma essência às suas manifestações, mas o protótipo desta ligação se encontra nas relações entre uma pessoa e os seus atos. “A construção da pessoa humana, que se vincula aos atos, é ligada a uma distinção entre o que se considera importante, natural, próprio do ser de quem se fala, e o que se considera transitório, manifestação exterior do sujeito” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 333-334). No entanto, esta ligação entre a pessoa e os seus atos não é necessária como aquela entre um objeto e suas qualidades, pois a pessoa pode mudar. Então este tipo de ligação baseia-se na estabilidade das características da pessoa e a repetição de atos que não condizem com esta imagem construída podem alterá-la. No entanto, como as ligações de coexistência pressupõem esta estabilidade, a melhor forma de representar esta ligação é através da descrição. No entanto, a relação entre a pessoa e seus atos é apenas o protótipo das relações de coexistência, e ela também pode assumir a forma da relação entre um grupo e seus membros, entre uma essência e suas manifestações e entre fenômenos particulares agrupados em construções intelectuais gerais que visam agrupá-los. Esta seria uma forma de ligação de coexistência muito utilizada pelos historiadores:

As mesmas interações que constatamos nas relações entre ato e a pessoa, entre o indivíduo e o grupo, são encontradas toda vez que acontecimentos, objetos, seres, instituições são agrupados de uma forma abrangente, que são característicos de uma época, de um estilo, de um regime, de uma estrutura. Essas construções intelectuais se empenham em associar e em explicar fenômenos particulares, concretos, individuais, tratando-os como manifestações de uma essência que se expressa igualmente em outros acontecimentos, objetos, seres ou instituições. A história, a sociologia, a estética constituem o campo predileto para explicações desse tipo. Os acontecimentos caracterizam uma época, as obras, um estilo, as instituições, um regime; mesmo os comportamentos e a maneira de ser dos homens podem ser explicados não só pelo fato de pertencerem a um grupo, mas também pela época ou pelo regime com que se relacionam: falar do homem da Idade Média ou de um comportamento capitalista é tentar mostrar como esse homem e esse comportamento participam de uma essência e a expressam, e como, por seu turno, permitem caracterizá-la. A noção de essência, elaborada em filosofia, é não obstante familiar ao pensamento do senso comum, e suas relações com tudo quanto o expressa são concebidas com base no modelo da relação da pessoa com seus atos.

PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 372-373.

A estrutura, se a pensarmos dentro de uma ligação de coexistência, seria um fenômeno de longa duração que se encontra em nível temporal distinto daquele no qual os eventos se situam (planos fenomênicos distintos) e os eventos poderiam ser manifestações destas estruturas mais estáveis. No entanto, esta relação entre estruturas e eventos não se dá de maneira tão simples na história e a relação entre estes níveis temporais pode se dar de maneira bastante complexa. Koselleck vai discutir a relação, do ponto de vista da teoria do conhecimento, entre os conceitos de evento e de estrutura, no que diz respeito à sua forma de representação e aos correspondentes planos temporais. Os eventos e as estruturas têm diferentes extensões temporais no campo de experiência do movimento histórico e estas extensões são exclusivamente problematizadas pela história como ciência. Tradicionalmente, a representação dos eventos aproxima-se mais da narração, enquanto a representação das estruturas, mais da descrição, mas fixar a história desta ou daquela maneira seria criar uma dicotomia que pode ser problematizada porque ambos os níveis, dos eventos e das estruturas, remetem um ao outro (KOSELLECK, 2006, p. 137).

Koselleck afirma que as estruturas podem ser consideradas as condições de possibilidade para os eventos a elas relacionados em muitos dos casos. Estas estruturas, percebidas como condições de possibilidade podem ser descritas ou inseridas na própria narrativa, se entendidas como causas independentes da cronologia que contribuem para a análise do evento. Por outro lado, certas estruturas só podem ser apreendidas nos eventos aos quais se articulam e por meio dos quais se deixam transparecer. São duas abordagens diferentes:

Um processo de conquista dos direitos trabalhistas tanto pode ser uma história dramática, no sentido de um “evento”, como também um indicador de circunstâncias sociais, jurídicas ou econômicas de longo prazo. Conforme o tipo de investigação, modifica-se a ênfase da história narrada e a forma de reproduzi-la: ela é, então, hierarquizada em níveis temporais de diferentes extensões. Ou bem se problematiza o caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências, ou a história é decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos.

KOSELLECK, 2006, p. 138.

Em uma abordagem as ligações de sucessão são enfatizadas (“caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências”), enquanto na outra, as ligações de coexistência (“história decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos”). Mas, estas duas abordagens podem se mesclar do ponto de vista historiográfico: um fenômeno de longa duração (estrutura) pode se converter em um evento e um evento pode adquirir um significado estrutural:

Quanto mais rigorosa for a coerência sistemática, quanto mais longos forem os prazos dos aspectos estruturais, tanto menos eles poderão ser narrados em ordem cronológica estrita, com antes e depois. Também a duração pode se tornar evento, do ponto de vista historiográfico. Conforme o ângulo da perspectiva, certas estruturas de médio alcance, como a sociedade estamental de tipo mercantil, por exemplo, podem ser integradas, como um complexo único de eventos, a conjuntos de eventos maiores. Nesse caso, elas adquirem importância e valor específicos e se deixam determinar cronologicamente, permitindo definir épocas na evolução do modo e das relações de produção. Uma vez analisadas e descritas, as estruturas podem ser objetos de narrativas, como fatores que pertencem a conjuntura de eventos de outra ordem. A forma mais adequada para se apreender o caráter processual da história moderna é o esclarecimento recíproco dos eventos pela estrutura e vice-versa.

KOSELLECK, 2006, p. 139.

As estruturas podem tornar-se objetos de narrativas e os eventos podem ter os seus significados estruturais descritos. Como afirma Koselleck, a melhor maneira de apreender o caráter processual da história moderna é através do esclarecimento recíproco dos eventos pelas estruturas e vice-versa. O que não quer dizer de maneira alguma que eventos e estruturas podem ser amalgamados – esta permanece uma aporia metodológica irreduzível. Existe uma diferença de natureza entre estes dois elementos porque suas extensões temporais não podem ser obrigadas à congruência, nem na experiência, nem na reflexão crítica. Até porque a finalidade cognitiva deste processo está justamente em articular estes níveis de maneira a nos ajudar a decifrar as múltiplas camadas da história. Koselleck chega a duas conclusões ao relacionar metodologicamente as formas de representação às dimensões subordinadas a elas no âmbito do objeto da história: os planos temporais, por mais que se

condicionem reciprocamente, nunca se fundem totalmente; e, conforme o nível em que se dá a investigação, um evento pode adquirir um significado estrutural, assim como, da mesma forma, a “duração” pode se converter em evento (KOSELLECK, 2006, pp. 139-140).

Antes de passar à análise proposta propriamente para este último capítulo, vale a pena utilizar as articulações teóricas aqui realizadas para trazer uma nova luz às análises empíricas já realizadas no capítulo 3 – até porque ambas as análises estão intrinsecamente articuladas por tratarem de temáticas diferentes dentro de um mesmo período histórico (a Idade Média) e, principalmente, por remeterem a uma mesma dificuldade por parte dos alunos. Esta dificuldade constitui uma das motivações do professor William para propor o trabalho de grupo intitulado Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica e ele a resumiu da seguinte maneira:

Seguindo a ementa que a gente tem para trabalhar a Idade Média, é um período enorme e você tem que trabalhar alguns processos na longa duração mesmo, então, às vezes, fica esquisito ali para eles, acho que eles não conseguem fazer... [entrevistador: Esta abstração, né?] É, eles não conseguem ali realmente... quer dizer, na verdade eles não conseguem fazer esta abstração, eu acho, e eles pensam, eles ficam querendo trazer tudo para um nível individual, para um tempo de uma vida e aí, com isso, fica uma coisa desencontrada mesmo. [...] e no filme tem um salto no tempo uma hora, eu começo num momento e eu salto no tempo e mostro ali que agora eu estou tratando do tataraneto daquele cara que fugiu, porque realmente tem uma mudança aí que foi se processando lentamente, que eles veem no início e no final.

ENTREVISTA DO DIA 12/12/2012

Podemos agora, frente a discussão teórica realizada acima sobre o conceito de estrutura, colocar esta dificuldade em perspectiva. As estruturas tem em comum o fato de suas constantes temporais ultrapassarem o campo de experiência cronologicamente registrável dos indivíduos envolvidos em um evento, ou seja, permanecem supra-individuais e intersubjetivas (KOSELLECK, 2006, pp. 135-136). Esta característica das estruturas, que muitas vezes só pode ser identificada pelo olhar investigativo do historiador, certamente explica parte da dificuldade dos alunos em entender um elemento que não faz parte do campo de experiência dos indivíduos. No entanto, outra reflexão de Koselleck sobre os fenômenos de longa duração pode nos ajudar ainda mais a compreender esta dificuldade dos alunos, que insistem em tentar inserir este tipo de fenômeno dentro da duração da vida de apenas uma pessoa: o fato da estrutura poder ser convertida em evento, pensada em fases e narrada assim como os eventos. A representação das mudanças estruturais que tomam séculos assumindo a mesma forma dos

eventos pontuais através da narrativa poderia agravar esta confusão na cabeça dos alunos. Esta hipótese será testada na análise a seguir.

7.3 ANALISANDO AS DIFERENTES ETAPAS DA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA PELO PROFESSOR: AS EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A CRISE DO FEUDALISMO

Vocês tem que ler as únicas partes do livro que vocês não leram ainda. São as páginas 66 e 67. Eu queria que vocês começassem a ler agora. Olha só, sendo que o autor do livro vai falar de vários pontos que nós falamos aqui, não vai falar de todos. O que para mim às vezes é um problema porque parece que falta um elo, falta alguma coisa que junta o raciocínio ali. De qualquer maneira, é importante vocês lerem, ele vai trazer algumas outras informações. Certo? E fazer, se vocês virarem a página, vocês vão ver que há exercícios. Então, fazer os exercícios.

AULA DO DIA 13/08/2012 (35:47-36:25)

O professor William falou isso ao final de uma aula, na qual ele trabalhou o tema da Crise do Feudalismo usando uma das folhas produzidas por ele mesmo. Nesta citação, o professor revela para a turma, e para nós, o “problema” que está no coração da operação historiográfica voltada para o ensino de história em sala de aula. O professor tem acesso a diversas diretrizes curriculares e materiais didáticos produzidos pela noosfera, que podem trazer um texto pronto, com uma narrativa fechada e com uma coerência própria. Este texto articula, graças à sua coerência narrativa (a síntese do heterogêneo), os acontecimentos históricos considerados relevantes através de vínculos causais. Este esqueleto causal de toda narrativa é constituído numa determinada perspectiva teórica ou articulando diferentes perspectivas. A maioria dos professores nas suas aulas de história tem como referência o texto do livro didático utilizado pelos alunos, pois eles podem comparar as narrativas e as explicações apresentadas pelo professor em sala com aquelas presentes no livro. No entanto, o professor não reproduz simplesmente este texto, ele produz a sua versão local do texto do conhecimento, muitas vezes trazendo elementos encontrados em outros materiais de referência e suprimindo as possíveis lacunas ou fraquezas apresentadas no texto do livro didático. É exatamente isso que fala o professor William para os seus alunos: falta algum elo, algo que junta o raciocínio. No caso da história, estes elos são os encadeamentos causais entre os acontecimentos históricos e eles, e o esforço para torná-los compreensíveis, constituem a explicação no ensino de história.

A operação historiográfica realizada pelo professor ao ensinar história na sala de aula corresponde, portanto, ao que Chevallard chama do processo de transposição didática interna.

O professor trabalha numa transposição que já começou no âmbito da noosfera, para produzir a versão local do “texto do saber”. Na perspectiva teórica proposta aqui, uma primeira operação historiográfica foi realizada na produção do livro didático, que é um texto do conhecimento histórico escolar. Este texto já é uma produção dentro do regime escolar do conhecimento histórico, com sua exposição didática que prioriza a adaptação do discurso para possibilitar a compreensão de um auditório mais vasto, mas mantendo um compromisso com o estado do conhecimento. Este texto, no entanto, foi fixado na escrita e publicado. O professor que trabalha com este texto como uma de suas referências tem que lidar com as diferenças entre este texto e o texto produzido por ele próprio. Por isso, nesta seção, que tem como objetivo a operação historiográfica realizada pelo professor e o texto produzido na aula de história, vou ter que realizar a análise do texto de referência correspondente à temática ensinada na aula em questão. Não pretendo de maneira alguma, analisar o livro didático em toda a sua complexidade de um artefato cultural multifacetado (BITTENCOURT, 2004), mas apenas enquanto um texto de referência. Isso sem dúvida é reduzir a sua complexidade, mas está de acordo com os objetivos propostos para a presente análise.

O professor William, ao longo do período que eu o acompanhei, adotou uma estratégia muito clara: uma aula expositiva, usando como base uma folha produzida pelo próprio professor e distribuída para a turma, seguido de uma ou duas aulas de correção de exercícios, que trabalhavam o tema apresentado na aula expositiva. Apesar das aulas expositivas utilizarem como base as folhas produzidas pelo professor, o livro didático permaneceu uma referência para o estudo dos alunos, como a citação reproduzida acima confirma. O professor William sempre distribuía, antes das provas, uma folha que identificava a matéria da prova, em termos de grandes temas, um detalhamento em temas mais específicos e os materiais para estudo nos quais estas temáticas poderiam ser estudadas, sempre identificando as folhas produzidas pelo professor através de uma numeração atribuída a cada uma delas e os capítulos e as páginas do livro (ver ANEXO 7).

A nossa estratégia de análise para esta seção terá como referência a aula expositiva da qual foi transcrita a citação reproduzida acima, que durou um tempo de 45 minutos e aconteceu no dia 13 de agosto de 2012. A temática desta aula foi a “crise do feudalismo” e o professor usou como material base para a aula a folha de número 20, intitulada “A Crise geral do Feudalismo (século XIV)” e indicou para o estudo dos alunos as páginas 66 e 67 do livro didático, que correspondiam ao ponto “5. A crise do feudalismo” do “Capítulo 3 – A Baixa Idade Média e a crise do feudalismo”. Esta será uma análise comparativa da maneira como a temática da “Crise do Feudalismo” foi trabalhada em diversos momentos da estratégia

didática do professor William: (7.3.1) o texto do livro didático; (7.3.2) o texto da folha base da aula; (7.3.3) a aula transcrita; (7.3.4) nos exercícios e na prova; e (7.3.5) no esquema de reforço. Esta análise comparativa visa capturar as mudanças, principalmente com relação às explicações apresentadas, entre cada um destes momentos, sendo que o primeiro deles não é uma produção do professor, mas da noosfera. No que diz respeito à relação entre este material didático e aquele produzido pelo professor, o objetivo específico é reconhecer o quais são os “elos” ausentes que o professor irá incluir no texto produzido por ele. E, no que diz respeito à relação entre o material didático produzido pelo próprio professor e o texto composto pela aula transcrita, identificar quais são as explicações que aparecem só no contexto da aula e pensar porque não aparecem só então e não nas “folhas”. Como a referência externa a esta operação historiográfica é o livro didático e o momento terminal da estratégia didática para o trabalho com esta temática específica é a avaliação final (a prova), a análise seguirá esta ordem.

7.3.1 A crise do Feudalismo no texto do livro didático

5. A crise do feudalismo

O crescimento econômico verificado na Europa ocidental desde o século X foi interrompido no século XIV com a eclosão de uma crise generalizada que combinou períodos de doenças, fome e conflitos.

A peste negra e a fome

Nas cidades, a inexistência de sistemas de esgoto contribuiu para a proliferação de insetos e de animais transmissores de doenças. O grande número de pessoas vivendo em condições mínimas de higiene e debilitadas pela desnutrição agravou o risco de doenças.

Em 1348, uma terrível doença, transmitida principalmente pela pulga dos ratos, espalhou-se de modo fulminante pela Europa: era a chamada **peste negra** (ou **peste bubônica**). Veja a figura 10.

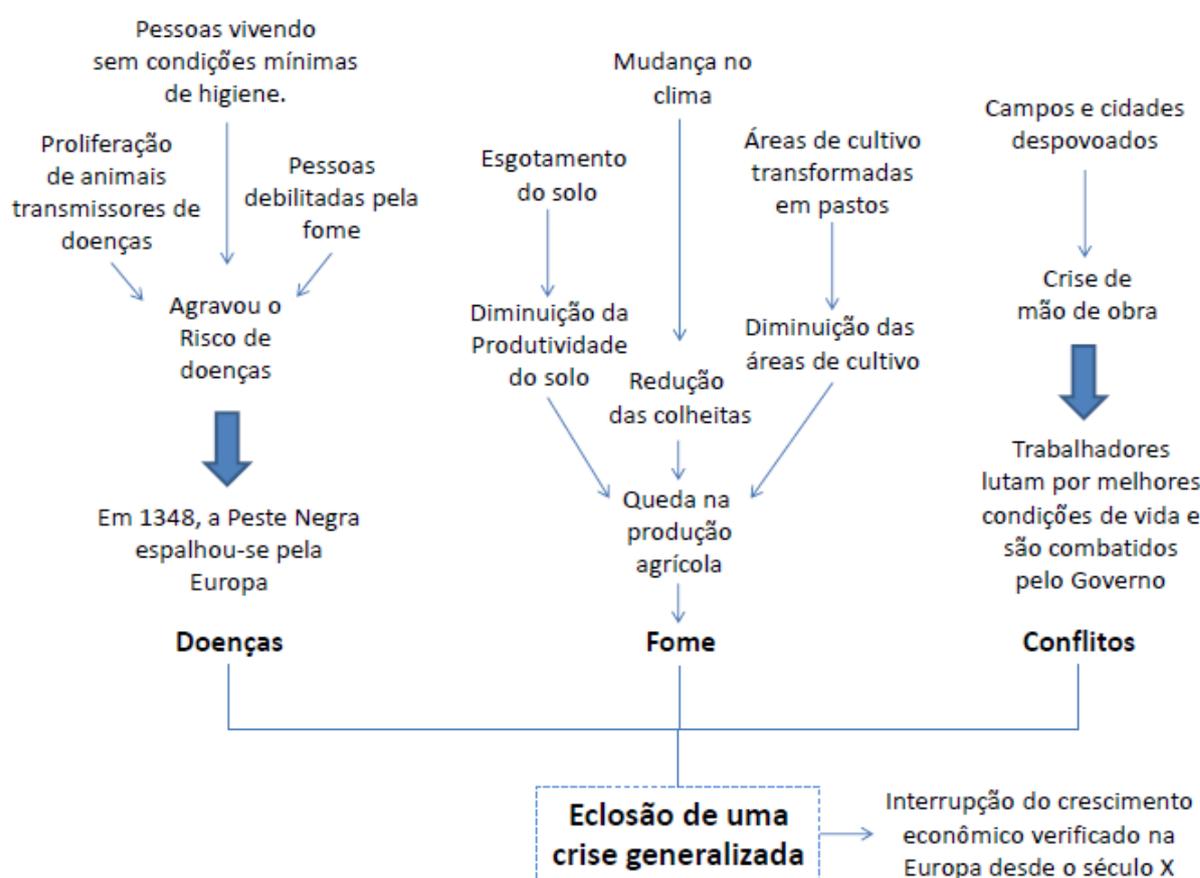
A doença, originária da Ásia, chegou à Europa por meio de animais contaminados que vinham nos porões dos navios carregados de mercadorias. Não há estatísticas precisas, mas se acredita que, de cada três pessoas da Europa, uma morreu em consequência da peste negra.

Vários fatores contribuíram para que a fome devastasse a Europa no início do século XIV. O esgotamento do solo diminuiu a produtividade, as mudanças no clima, que se tornou mais frio, com chuvas prolongadas, provocaram a redução das colheitas. Muitas áreas de cultivo foram transformadas em pastos para a criação de ovelhas. Em decorrência de todos estes fatores, a queda na produção agrícola foi brutal, enquanto o preço dos alimentos subiu.

Campos e cidades ficaram despovoados, gerando uma crise de mão de obra. Os trabalhadores viram nessa situação uma oportunidade de lutar por melhores condições de vida, o que foi prontamente combatido pelos governos.

LIVRO DIDÁTICO, p. 66.

Reproduzi acima toda a parte textual, excluindo apenas uma imagem e sua legenda, presente na página 66 do livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*¹⁴. Primeiro, é impressionante constatar como o texto é sintético, condensando uma enorme quantidade de fatos históricos e as relações de causalidade que os articulam em uma narrativa coerente. A primeira relação causal é estabelecida entre a eclosão de uma crise generalizada no século XIV e a interrupção do crescimento econômico verificado na Europa ocidental desde o século X. Esta crise generalizada teria combinado períodos de doenças, fome e conflitos e o autor do livro vai estabelecer uma série de relações causais para explicar cada um destes três elementos. Este esqueleto causal está esquematizado abaixo:



ESQUEMA 6 – ESQUELETO CAUSAL DO TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO

É interessante notar que, apesar dos três elementos comporem juntos a crise generalizada, cada um é tratado separadamente no texto e não é estabelecida uma relação explícita entre cada um deles. O primeiro elemento a ser discutido é a Peste Negra (doenças) e como uma das causas que vão possibilitar seu impacto devastador está o fato das pessoas

¹⁴ BRAICK, P. R. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006.

encontrarem-se debilitadas pela fome, no entanto, está só é discutida depois. Não seria melhor para a compreensão desta narrativa que a fome fosse discutida antes da Peste Negra? E, ao tratar dos conflitos, o fato que vai dar origem à cadeia causal é a constatação de que os campos e as cidades estão despovoados, mas o autor não estabelece explicitamente uma relação com os outros dois elementos. Fica a cargo dos alunos estabelecer as relações de causalidade entre os elementos que compõem a crise e, um dado ainda mais significativo, a única relação entre a crise do feudalismo e todo o período da Baixa Idade Média é que a crise coloca fim ao crescimento econômico verificado neste período.

Outra observação bastante relevante, e que diz respeito diretamente à dificuldade dos alunos identificada pelo professor William, é o fato destas cadeias causais articularem indiscriminadamente estruturas convertidas em eventos e eventos pontuais. Condições estruturais relativas à condições de vida dos europeus se conjugaram para estabelecer as condições de um evento específico: a explosão de uma epidemia da Peste Negra em 1384. Para identificar estas relações entre elementos de níveis temporais distintos, utilizei uma seta azul mais grossa no esquema acima para representar a ideia de “estabelecer as condições para”. A narrativa de estruturas convertidas em eventos mesclada com a narrativa de eventos pontuais e cronologicamente precisos de maneira indistinta pode realmente gerar uma confusão na cabeça dos alunos com relação a quais destes fatores são fenômenos de longa ou média duração (estruturas ou conjunturas) e quais são eventos cronologicamente situados.

Na página 67, temos apenas o item “Conflitos”, com os subitens “A Guerra dos Cem Anos” e “O fim de uma era”. O item começa: “Em consequência da crise de alimentos e da repressão dos governos, na segunda metade do século XIV ocorreram vários conflitos sociais em quase toda a Europa, tanto no campo como nas cidades” (p. 67). E o texto cita, para exemplificar estes conflitos, e caracteriza o movimento popular francês conhecido como *jacquerie* e a Guerra dos Cem Anos. E para concluir, afirma, no último subitem: “A crise final do feudalismo marcou o declínio do poder dos senhores feudais e o fortalecimento de alguns Estados, cujos soberanos foram apoiados pela burguesia. Assim teve início uma série de transformações que deram início ao mundo moderno”. Mas, porque a burguesia apoiou os soberanos? O texto não explica e apenas parece ter como objetivo apontar o resultado final que será objeto do capítulo seguinte.

7.3.2 A Crise do Feudalismo no texto produzido pelo professor William

O professor William optava, em grande parte das suas aulas, por usar um texto produzido por ele ao invés daquele sobre a mesma temática presente no livro didático. A justificativa apresentada por ele para tanto era que no texto do livro faltavam alguns elos, “alguma coisa que junta o raciocínio”. Então vamos analisar quais são as explicações presentes neste texto que estão ausentes naquele presente no livro didático. Uma primeira e muito significativa mudança já aparece na primeira frase do texto e trata da relação entre a crise do século XIV e a Baixa Idade Média. Enquanto o livro didático trata a crise apenas como um evento que interrompe o crescimento econômico que acontece desde o século X, no texto da Folha 20 o crescimento que a Europa experimentou na Baixa Idade Média é percebido como uma das causas da crise. Esta mudança na explicação é bastante significativa e desenvolvida por uma cadeia causal simples, como podemos constatar abaixo:

A Crise Geral do Feudalismo (século XIV)

O crescimento que a Europa experimentou na Baixa Idade Média começou a apresentar consequências negativas no século XIV. Um problema levava a outro:

- 1) *o crescimento populacional foi muito intenso, o que levava a uma necessidade de se produzir cada vez mais alimentos;*
- 2) *esta necessidade foi levando a um uso abusivo dos solos (por exemplo, o sistema trienal foi sendo abandonado), o que começou a diminuir sua fertilidade;*
- 3) *logo, no século XIV, começava a faltar alimentos e haver ciclos de fome no continente.*

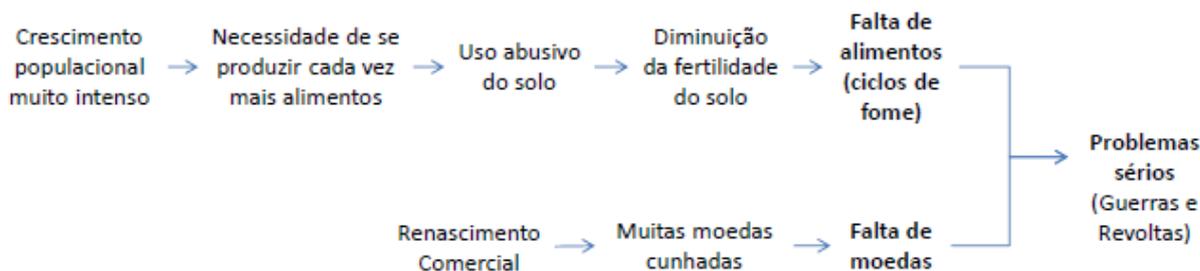
Paralelamente, o Renascimento Comercial fez com que muitas moedas fossem cunhadas. Como a Europa tinha poucas reservas de metais preciosos, começou a faltar moeda também. Desta forma, os ciclos de fome e a falta de moedas, na Europa do século XIV, acabaram levando a alguns problemas sérios:

- **Guerras entre senhores feudais** (que disputavam entre si alimentos, terras e produtos);

- **Revoltas camponesas** (uma vez que, em meio à crise, muitos senhores feudais aumentavam a exploração sobre os camponeses para não serem afetados).

FOLHA 20 – ANEXO 6

O esqueleto causal que sustenta esta narrativa poderia ser esquematizado da seguinte maneira:



ESQUEMA 7 – ESQUELETO CAUSAL DA FOLHA 20

É significativo que, neste esquema, as duas causas dos “problemas sérios” que compõem a crise são consequências do crescimento característico da Baixa Idade Média e, mais do que isso, fruto das ações humanas. Estas são mudanças importantes com relação ao texto do livro didático, inclusive com a adição de informações antes ausentes, como, por exemplo, a falta das moedas. O texto continua:

Um outro fator veio a piorar mais a situação geral do continente: mudanças no clima (secas, frio excessivo, mudanças na regularidade das estações, etc.) que prejudicaram a produção agrícola.

Num cenário de violência e fome, a imunidade da população diminuiu muito, o que a tornou mais suscetível a doenças. A falta de higiene da época também contribuiu com a propagação de doenças (principalmente a Peste Negra, que matou 1/3 da população europeia).

Diante da grave crise que a sociedade europeia vivenciou no final da Idade Média, algumas ausências começaram a se tornar graves. Faltava, no continente:

1. **terras férteis** (para produzir alimentos);
2. **metais preciosos** (para produzir moedas e manter o comércio com outros povos, trazendo produtos importantes para a população);
3. **trabalhadores** (já que muitos camponeses morrem com a Peste Negra);
4. **autoridade política** (já que senhores feudais brigavam entre si e tinham sua autoridade questionada pelas revoltas de camponeses).

A solução para estes problemas será dada numa nova fase da História: a Idade Moderna.

FOLHA 20 – ANEXO 6

Nos dois primeiros parágrafos reproduzidos imediatamente acima, o texto vai trazer mais duas cadeias causais que resultam em mais elementos que compõem a crise do século XIV: as mudanças climáticas que prejudicam ainda mais a produção agrícola e os fatores que contribuíram para a propagação de doenças. Outra diferença significativa em comparação com o texto do livro didático, é que o material produzido pelo professor traz uma lista de ausências sentidas na crise, sendo que todas estas apontam para elementos que remetem à expansão marítima e a colonização, características da Idade Moderna. Estas ausências constituem problemas que serão solucionados na Idade Moderna, que é o próximo tema a ser estudado.

Outro ponto de comparação importante com relação ao livro: assim como as ações humanas parecem ganhar um destaque muito maior na narrativa do professor, o grande impacto das catástrofes naturais (mudanças climáticas e peste negra) parece ser possibilitado por estas cadeias causais que tem origem nas ações dos homens. Mais do que pequenas mudanças, a narrativa do professor parece ser orientada por uma perspectiva histórica diferente daquela apresentada no livro didático analisado. A narrativa do professor também parece ganhar em clareza por não confundir, tanto quanto o livro, a representação de eventos e estruturas, sem perder em complexidade.

7.3.3 A Crise do Feudalismo na aula ministrada pelo professor William

Frente a este texto produzido pelo próprio professor e utilizado como material de base na própria aula, o que o docente pode trazer de novo nas explicações realizadas em sala de aula? E, talvez a pergunta que revele o âmago deste problema: porque estas explicações não foram incluídas no texto da folha 20? Meu procedimento nesta subseção será transcrever e analisar especialmente as partes da aula nas quais aparece algum elemento novo em termos da explicação histórica, em comparação com os textos sobre a Crise do Feudalismo presentes na Folha 20 e no livro didático.

A aula do dia 13 de agosto começou, como várias outras, com a chamada e o pedido para que os alunos que não estivessem com o seu livro fossem pegá-lo no armário. Depois disso, o professor distribuiu para cada um dos alunos a Folha 20 (ANEXO 6), enquanto pedia silêncio para a turma. Assim que acabou de distribuir as folhas e conseguiu que a turma fizesse silêncio, William utilizou alguns minutos para conferir quem não tinha entregado o relatório final relativo ao trabalho *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*, pois o prazo terminava hoje. Alertou, aos poucos que não cumpriram o prazo, que aceitaria até amanhã, mas com uma redução do valor máximo. Finda esta primeira parte da aula, na qual o professor passou a maior parte do tempo sentado na sua mesa, ele se levantou e começou a tratar do tema específico desta aula: a Crise do Feudalismo. Primeiro, reforçou o fato de que esta era a última matéria do trimestre, mas que ainda poderia ser cobrada na prova e, depois introduziu o tema destacando a ideia geral que nortearia a aula:

Vamos lá, galera. Olha só. A Crise Geral do Feudalismo, século XIV. Ou seja – como é importante a gente se situar no tempo – a gente viu que a Idade Média é dividida em dois períodos e a gente está estudando esta segunda parte: a Baixa Idade Média, tá certo? A partir do século X. [chama a atenção de um aluno] Agora, eu trago um material para vocês que está indicando que no século XIV, que são aí os últimos anos da Idade Média, parece então que acontece uma crise geral, que há um problema grave que se espalha pela Europa. O que da parte de vocês, galera, pode causar um certo estranhamento no início de pensar assim: “Espera aí, a Baixa Idade Média não foi aquele momento que os europeus conseguiram superar vários problemas econômicos que eles enfrentaram na Alta?”. Foi, né? [lista as melhorias] Então quer dizer, a princípio vocês podem achar estranho... oh, Felipe, ouve... Vocês pode achar uma certa contradição no fato de que um período de prosperidade econômica resulte, chegue, termine, sei lá... desemboque numa crise, mas é isso mesmo. E é isso que a gente vai estudar. E, mais do que é isso mesmo, [chama a atenção de um aluno] existe uma questão que é a seguinte: esta crise, na verdade, é

resultado de um forte crescimento econômico que a Europa experimentou até então. Isso que é importante entender. A gente vai falar de uma crise de crescimento. A gente vai falar de um grande desenvolvimento econômico em vários aspectos que acaba levando a problemas. Tá? Então esta é a ideia geral que eu queria que a gente construísse nesta aula. Perceber como esta crise, que os europeus viveram no final da Idade Média, na verdade, ela é o resultado de um forte crescimento que eles experimentaram nos séculos anteriores.

AULA DO DIA 13/08/2012 (7:26-9:51)

O professor começa a trabalhar o tema, situando-o no tempo: a Baixa Idade Média. No entanto, nas aulas precedentes, havia sido dito que este foi um período de crescimento na Europa. O professor vai aproveitar esta aparente contradição, para introduzir a ideia central da aula: na verdade, esta crise é resultado do crescimento muito acelerado. Articulando a crise com o crescimento, que é a sua principal causa – tanto que se fala em uma crise de crescimento –, também se elimina a concepção difundida que esta seria o resultado de um acaso negativo (um azar) ou uma maldição divina. Esta ideia será reforçada ao longo da aula, de que a Crise do Feudalismo não é resultado de uma maldição, mas da própria lógica desta sociedade, e que mesmo o grande impacto causado pela Peste Negra foi possibilitado por características da vida das pessoas no contexto da própria crise no contexto europeu.

O professor, depois de identificar esta ideia central que será construída ao longo da aula, começa a leitura da Folha 20 (ANEXO 6), complementando as explicações aí apresentadas com outras. Ao tratar do problema da fome, William vai trazer o conceito de proporção para tentar ajudar os alunos a entenderem como ele surge:

Galera, olha só que interessante, como a questão é, realmente... a gente está pensando num problema de proporção. Porque, a princípio, a população crescer, dobrar, a gente viu aqui como resultado de um processo de transformação que a princípio é positiva. Quer dizer: a violência diminui, as pessoas podem circular mais a vontade fora dos feudos, o número de alimentos aumenta, não é isso, Dominique? Então quer dizer: tem mais alimentos, tem mais segurança... logo a população cresce. Então isso tudo parece que a gente construiu pensando num cenário de transformações... enfim, que geraram um cenário... é menos... como é que a gente pode dizer? Menos... opressor, menos difícil como era aquele da Alta Idade Média. Agora, qual é o problema? Chega uma hora em que esse crescimento da população passa a ser demais, passa a ser enorme. E a população, uma população tão grande como a que a população da Europa se transformou, começa a apresentar alguns problemas, como, por exemplo... aqui, ó, seguindo a frase, no ponto 1: “*o que levava à necessidade de se produzir cada vez mais alimentos*”. E aí, gente, olha aqui João Antônio... lembra do seguinte... se lembra que a gente falou assim: “a agricultura melhorou, começou-se a se produzir mais alimentos, não é isso Felipe? Alimentos de melhor qualidade. E com isso, o que que acaba acontecendo? A população cresce, certo? Ok, então essa é a lógica que a gente viu. Só que agora a gente vai ver um segundo passo, uma hora essa população começa a crescer tanto que aquela agricultura melhor, transformada, com mais mecanismos ali para gerar mais alimentos, começa a não ser mais suficiente para alimentar este tanto de gente. (10:59-12:45) [...] Às vezes é difícil de entender, galera, porque são os mesmos elementos: é agricultura e o número de população. Mas o que a gente está vendo é uma proporção entre eles. Como uma melhora na agricultura gera um aumento da

população, mas um aumento da população faz com que esta agricultura não dê mais conta de alimentar todo mundo. (13:43-14:00)

AULA DO DIA 13/08/2012

Nas aulas sobre o período da Baixa Idade Média, o professor William explicou que a melhoria nas técnicas agrícolas geraram um aumento na produção e este aumento, por sua vez, possibilitou o crescimento da população europeia. O desafio ao tratar da crise é explicar como este crescimento populacional, gerado pelo aumento da produção agrícola, no século XIV poderia ser a causa de uma queda nesta mesma produção. O professor William argumenta que a dificuldade em compreender esta mudança no século XIV está no fato de que os elementos estão em jogo, a produção agrícola e o volume populacional, mas que esta dificuldade pode ser sanada se pensarmos que o que muda é a proporção entre eles. Este é um tipo de explicação que aparece muito na sala de aula e pouco nos materiais didáticos – são explicações que não passam por novas relações causais entre fatos históricos, mas pela busca de facilitar a compreensão das explicações históricas que estão sendo trabalhadas. É justamente o aspecto argumentativo da persuasão entendido como o esforço para fazer compreender.

Outro exemplo de uma explicação característica da sala de aula, que não traz nenhum vínculo causal diferente daqueles já apresentados e investe na tentativa de facilitar a compreensão daqueles encadeamentos que já vem sendo trabalhados, é a questão da escala da mudança histórica. Já vimos, no capítulo 3, como uma das motivações do professor William ao propor o trabalho *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica* foi a de ajudar os alunos a compreenderem que as mudanças de longa duração não são percebidas na sua plenitude pelos agentes históricos que as vivenciaram, pois elas são mudanças que ocorrem ao longo da vida de várias gerações. Percepção esta do professor William que é confirmada pela discussão teórica sobre os conceitos de evento e estrutura realizada por Koselleck. Nesta explicação reproduzida abaixo, o professor insiste em tentar tornar esta ideia complexa compreensível para os alunos:

Então, agora, é óbvio, gente, isso a gente não está falando de um movimento de um dia para o outro. A gente está pensando aqui, galera, a gente viu naquela folha anterior, a Baixa Idade Média, a gente começou a estudar estas transformações no século X, agora a gente está no século XIV. São muitas gerações aí no meio. É um processo que realmente a gente só consegue... Heim, o João Antônio... a gente está falando de um processo que, quem está vivendo estes processos dificilmente está entendendo bem o que está acontecendo. É uma coisa que os historiadores, séculos depois, vão olhar para trás, vão estudar essas mudanças na agricultura ao longo do tempo, e vão ver que, ao longo dos séculos, houve esse processo. Certo, Alícia? Então, que processo foi esse? Primeiro, de desenvolvimento da agricultura, que levou a população a crescer, depois a população crescer tanto a ponto de essa

agricultura melhor não ser mais suficiente para alimentar este tanto de gente. Dá para entender?

AULA DO DIA 13/08/2012 (12:46-13:43)

Poucos minutos depois, na mesma aula, o professor insiste neste ponto, mas desta vez propondo uma articulação entre a ação dos homens e as suas consequências imperceptíveis em curto prazo que, se compreendida propriamente, pode contribuir imensamente para o saber histórico destes alunos:

Esse descanso dos solos, fundamental para que o solo reponha o seu nível de nutrientes, de sais e destes elementos para que a agricultura se dê perfeitamente, começa a não ser respeitado e, com o tempo, a gente vai ter os solos perdendo fertilidade. Isso, galera, também não é feito de uma hora para outra e não é feito com plena consciência de quem está fazendo. É claro, se a pessoa pensa: “Isso que eu estou fazendo vai gerar uma crise violenta” talvez fizesse de outro jeito, ou não fizesse, não sei... mas aí ao mesmo tempo pessoas vão passar fome, entendeu? Tem um dilema aí. Tem um dilema para quem está produzindo alimentos, que é: a população aumenta, você precisa produzir cada vez mais alimentos, e, ao poucos, você vai começando a desrespeitar aquelas necessidades do solo, como a do descanso que o Pedro citou. Certo?

AULA DO DIA 13/08/2012 (15:25-16:13)

As mudanças que se dão ao longo de centenas de anos, durante a vida de várias gerações, e processos durante os quais aqueles que estão vivendo dificilmente estão compreendendo o que está acontecendo e só depois de muitos séculos podem ser percebidos pelos historiadores – são características dos fenômenos de longa duração que o professor está se esforçando para fazer os alunos compreenderem. O importante é que estas mudanças podem ser produzidas pela própria ação do homem e, se ele não estiver atento para as suas consequências de longo prazo, estas podem ser terríveis. Esta ideia aplica-se ao desgaste do solo que culminou com a fome durante a Crise do Feudalismo, mas, se compreendida pelos alunos, pode ser generalizada e aplicada em outros contextos similares, como, por exemplo, a nossa exploração presente da natureza, que muitos acreditam ser insustentável a longo prazo. A compreensão da dinâmica do funcionamento das mudanças de longa duração pode enriquecer imensamente o saber histórico deste aluno. Não há nenhuma explicação sobre a dinâmica dos fenômenos de longa duração, semelhante a estas analisadas acima, nem nas folhas produzidas pelo professor, nem no livro didático adotado.

Este esforço do professor em fazer os alunos compreenderem que a crise não é uma maldição, mas um desenvolvimento da lógica do sistema é explicitado logo a seguir:

E aí, pessoal, oh, percebe: isso não é uma coisa... olha só João, o que eu vou falar agora é difícil... isso não é uma coisa que aconteceu por acaso, que aconteceu

por causa de uma maldição divina, como a gente vai ver que muitas pessoas associam mais para frente o problema de uma maldição de deus. Mas, acontece por causa da própria lógica daquela sociedade. Certo? Essa Europa que estava vivendo um crescimento específico acabou crescendo tanto que viveu problemas como o da falta de alimentos.

AULA DO DIA 13/08/2012 (17:45-18:16)

Ao analisar as aulas de história pelo prisma teórico da negociação das distâncias, podemos imaginar que os professores enfrentam várias distâncias a serem negociadas: aquela entre ele e os alunos, entre os alunos e a própria história enquanto uma matéria escolar, entre a realidade presente dos alunos e a realidade passada dos eventos estudados, dentre várias outras que poderíamos imaginar. Uma forma de explicação que tem o seu lugar na sala de aula, e não nos materiais didáticos, são aquelas que visam aproximar aos fenômenos estudados da realidade dos alunos. A explicação abaixo é do tipo que encontramos com frequência em aulas de história e visam ajudar os alunos a compreender um fenômeno através de casos mais concretos ou mais próximos da sua realidade. Vamos a ela:

Então olha só, gente. Quais são os dados que a gente está aqui levantando desse século XIV na Europa? A gente está vendo problemas em relação à quantidade de alimento que existe, falta alimento, faltam moedas, há guerras, há revoltas... certo? Certo? Então gente, é óbvio que com isso, o que será que vai acontecer, tentem pensar: que que será que acontece com a saúde das pessoas que vivem ali? [aluno responde: "Piora."] Piora, se torna precária, né? As defesas, galera, a imunidade desta população vai abaixar muito. Tá certo Juliana? Então o que que acontece? Com uma imunidade baixa... com uma imunidade baixa a gente tem uma população suscetível a doenças... Você sabe, Felipe, o que é suscetível? [alunos falam, uma aluna responde: "sensível"] Sensível. Exposta, né? Aberta. Então olha só, esta população da Europa num momento em que falta alimentos, há revoltas, há guerras, ela está, enfim, com um quadro geral com um quadro geral de saúde muito precário. (25:22-26:30) [...] O que acontece é o seguinte: se a gente tem uma condição de higiene precária, com uma população com uma saúde também bastante suscetível a doenças, como a gente viu. A gente vai acabar tendo um cenário que para um vírus ganhar força e se espalhar nesta população vai ser um passo. Pessoal, vocês já ouviram falar numa coisa que é a seguinte: depois do carnaval é muito comum que algum vírus de gripe se espalhe e contamine muitas pessoas logo após o carnaval. Já ouviram falar disso? Por que será que logo depois do carnaval é muito comum a gente ter isso. Viroses... [muito alunos falam ao mesmo tempo, se destaca uma voz que fala: "muita gente se beijando". O professor ri.] Tá, olha só. Sim, oh, oh... Aí, mais por aí oh... [os alunos continuam falando] Não, não, o Gabriel... Não gente... O Gabriel tocou num ponto importante: muita gente bebendo, dormindo pouco, né? Se exercitando muito, pulando em blocos e não sei o que. Ou seja, a gente tem... vamos gente... Na verdade, oh, isso aqui é uma... enfim... só para a gente conseguir trazer isso aqui mais para perto da gente. [...] A gente pode fazer uma comparação meio tosca aqui, mas com essa realidade que os europeus vivem (28:54-30:40).

AULA DO DIA 13/08/2012.

O argumento segue a seguinte lógica: os europeus já viviam em condições de higiene precárias, que facilitariam a difusão rápida de qualquer vírus, mas esta situação relativa às

condições de higiene foi agravada pela própria situação da saúde da população europeia. Sem alimentos, vivendo conflitos e obrigados a trabalhar duro pela sua sobrevivência, os europeus debilitaram a sua saúde, o que também facilitou a rápida difusão de qualquer doença se espalhasse na sociedade. Como explicar este último segmento causal? O professor recorreu a um exemplo.

Muitos reconheceriam nesta explicação uma comparação ou uma analogia. Se entendermos o termo comparar no seu sentido corrente (cotejar dois elementos através de suas semelhanças e diferenças), esta explicação não seria uma comparação: nenhuma diferença é identificada, o foco é em algo semelhante entre os dois casos. Na teoria da argumentação, a analogia remete a uma similitude de relações entre dois pares de elementos de natureza diferente. Acredito que este também não seja o caso da explicação acima, porque a relação entre as condições ruins de vida e a explosão de uma epidemia já estão claras o bastante. Na minha interpretação, o professor William, ao trazer o caso do carnaval está apenas trazendo uma ilustração mais próxima da realidade dos alunos daquilo que está sendo explicado.

Na seção 7.2, vimos que os vínculos causais podem ser usados tanto em argumentos baseados na estrutura do real (para explicar um acontecimento pela sua causa ou pelas suas consequências) ou em argumentos que visam fundar a estrutura do real pelo caso particular. Este segundo tipo constitui o que normalmente chamamos de argumentação pelo exemplo, mas devemos distinguir o exemplo da ilustração: o primeiro permitirá uma generalização e o segundo estabelecerá uma regularidade já estabelecida (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 399). No caso da explicação proposta pelo professor William na citação acima, minha interpretação é que ela constitui uma ilustração. Ele já estabeleceu a regularidade de que pessoas vivendo em condições precárias estão mais susceptíveis a doenças e esta já foi usada para explicar a rápida difusão da Peste Negra. O caso da gripe se espalhando depois do carnaval é só mais uma ilustração, mais próxima da realidade dos alunos, da mesma generalização. E, por isso, ela ajuda os alunos a entender melhor toda a explicação – a distância entre aquela explicação e a realidade do aluno foi reduzida pela negociação realizada pelo professor, apesar do próprio não ter muita clareza sobre como operou esta explicação que classifica como uma “comparação meio tosca”. Independente da sua avaliação sobre a relação estabelecida, o professor utiliza-a mesmo assim devido ao seu valor explicativo.

Seguindo o argumento central da aula, de que a crise é consequência de um crescimento, o professor reforça a interpretação de que a Crise do Feudalismo é resultado da série de fatores explicados na aula e não apenas a chegada de um vírus terrível:

A gente tem que estar ligado porque várias vezes quando a gente lê alguma coisa ou tenta estudar este período, pshhhhh... várias vezes parece que a gente está em contato somente com um vírus terrível que devastou aí... é, é... a saúde das pessoas na Europa. E, na verdade, o que a gente está vendo aqui é um somatório de fatores que foram tornando o quadro de saúde precária e foram se somando e levaram as condições para que essa doença se espalhasse. Certo? Então quer dizer, uma epidemia que se espalha e mata um terço da população certamente encontra uma população frágil, como nesta comparação bastante distante, mas que a gente pode usar este mecanismo aí para pensar, do carnaval.

AULA DO DIA 13/08/2012 (32:15-32:59)

7.3.4 A Crise do Feudalismo nos exercícios e na prova

Na aula do dia seguinte (14/08), William corrigiu os exercícios que faziam parte da Folha 20. A dinâmica da aula foi dividida em duas partes: primeiro a discussão das respostas apresentados pelos alunos e depois a redação do gabarito no word, com a imagem projetado pelo Datashow para a conferência e cópia dos alunos. As questões e o gabarito do professor são reproduzidas abaixo:

- 1) Por que os solos europeus começaram a perder sua fertilidade já no século XIII?
R: Porque a população cresceu muito, aumentando a demanda pela produção agrícola, o que acabou levando a uma forma de utilização predatória dos solos.
- 2) Qual a principal consequência desta perda de fertilidade dos solos?
R: Momentos de fome que já começam a acontecer no século XIV.
- 3) Dê dois motivos que expliquem a falta de moedas na Europa no final da Idade Média.
R: A falta de jazidas de metais preciosos no continente e a produção de muitas moedas na Baixa Idade Média.
- 4) Por que houve tantas revoltas de camponeses no final da Idade Média?
R: Porque os senhores feudais, em meio à crise, aumentaram a exploração sobre eles.
- 5) Por que podemos afirmar que as mudanças climáticas do século XIV ocorreram no pior momento possível para os Europeus?
R: Porque ela fez com que muitas colheitas fossem perdidas num momento em que a fome já se espalhava pelo continente.
- 6) Que motivos podemos dar para explicar a epidemia da Peste Negra na Europa?
R: A baixa imunidade da população (gerada pela fome e pelas guerras e revoltas), e as condições de higiene inadequadas.

FOLHA 20 – ANEXO 6

É significativo constatar que, primeiro, todas as perguntas remetem a vínculos causais e, segundo, identificar quais destes vínculos o professor escolheu enfatizar nos exercícios. Também podemos notar que as duas últimas perguntas, dedicadas às mudanças climática e a epidemia da Peste Negra, reforçam o fato de que estes dois fenômenos não foram a causa da crise, mas parte dela. A pergunta 5 obriga os alunos a reconhecerem o fato de que as mudanças climáticas ocorreram em um momento que já era de crise e a pergunta 6, a entender o que possibilitou, no contexto de crise, a epidemia da Peste Negra.

A Crise do Feudalismo só foi tema da questão 10 da prova. Esta questão tratava das causas e das consequências da utilização abusiva do solo característico da fase de crise da Idade Média no século XIV.

Questão 10

Aproximando-se do século XIV, a Europa começa a viver alguns aspectos da grande crise que se espalharia pelo continente no final da Idade Média. Um fenômeno diretamente ligado a esta crise foi o uso abusivo dos solos, quando a agricultura começou a ser praticada sem o respeito ao descanso das terras.

Apresente um motivo que levou os camponeses a se utilizarem de forma abusiva dos solos e duas consequências deste uso abusivo dos solos. (0,4, sendo que 0,1 o motivo e 0,15 cada consequência)

PROVA DO SEGUNDO TRIMESTRE – ANEXO 8

Abaixo do enunciado havia três linhas para cada um dos itens da questão – *motivo*, *consequência 1* e *consequência 2*. É interessante notar que o professor trabalha com a distinção entre as duas maneiras como a causalidade pode ser pensada de acordo com a presença ou não da intencionalidade: ou como um ato que tem consequências ou como diferentes meios para alcançar um fim (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 308-311). O primeiro item da questão remete para a intencionalidade dos agentes (o motivo que levou à ação) e o segundo para as consequências, a maioria delas que nem podem ser, no momento da tomada de decisão, percebidas por ocorrerem na longa duração. Esta temática específica estava contemplada em destaque no texto da Folha 20 e já havia sido objeto do exercício número 1 da mesma folha, além de ter sido discutida em sala. O comentário do professor no dia da correção da prova com a turma foi:

E última. Esta foi muito acertada. Gente, oh, a única coisa... (aluno comenta: “Cara, errei tudo”). Não, tudo bem, não disse que todos acertaram. Olha só, o que pegou para alguns foi o seguinte, presta atenção: eu pedia primeiro um motivo que levou os camponeses a praticar o uso abusivo dos solos. Então... espera aí, Ítalo... Então, tá... então, gente, alguns falaram assim: o abandono do sistema trienal. Gente, olha só, presta atenção: o abandono do sistema trienal é o uso abusivo dos solos, isso não é um motivo. Isso é a coisa em si. O que é usar o solo de maneira abusiva, é não deixar ele descansar, por exemplo, abandonando o sistema trienal. Então você não está dando um motivo, o motivo é: a população cresceu muito, chegou uma hora esse crescimento excessivo da população levou a uma necessidade de mais alimentos. Está certo, Leonardo? E aí, duas consequências. Eu acho que tem quatro. Eu pedia duas, mas vocês poderiam falar até quatro. Poderia ser: um, a perda da fertilidade dos solos, os solos usados de forma abusiva perdem a fertilidade, logo, segunda consequência, falta alimento. Terceira consequência, essa falta de alimentos, né? Esse uso abusivo dos solos acaba levando a revoltas de camponeses e guerras de senhores feudais. E alguns até falaram da questão da imunidade. Isso contribui com a imunidade mais fraca da população que contribui para a Peste Negra... enfim, tem uma rede de consequências que a gente vai lembrar num esquema de quadro aqui.

AULA DO DIA 27/08/2012 (30:06-31:35)

Este esquema de quadro foi feito na aula seguinte por conta de uma dificuldade muito significativa apresentada pelos alunos nesta prova. Dificuldade esta que guarda um indício importante para a presente pesquisa, assim como o próprio *esquema de reforço* produzido.

7.3.5 A Crise do Feudalismo no esquema de reforço

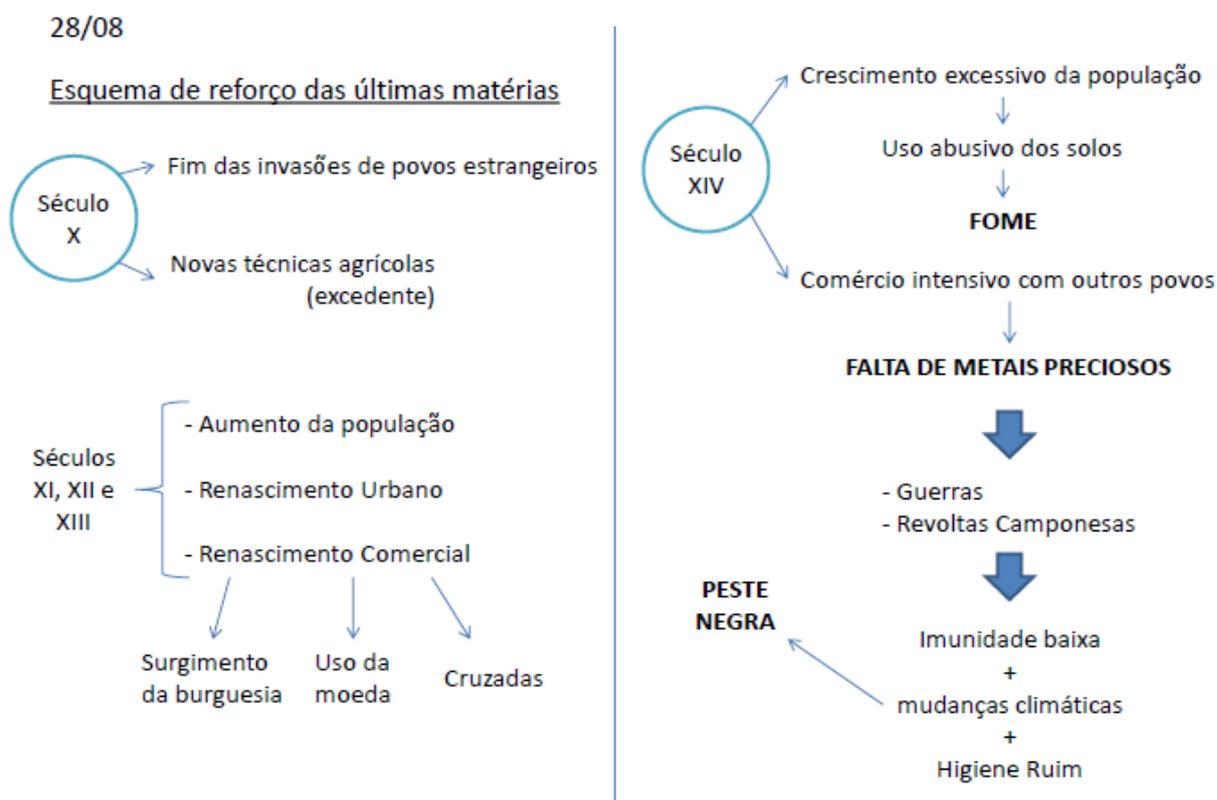
O professor William dedicou a sua última aula antes de começar a matéria específica do terceiro trimestre à reprodução e à explicação de um esquema de reforço em sala. Os motivos que o levaram a adotar esta estratégia são apresentados logo no início da aula:

Pessoal, eu corrigindo a prova de vocês, eu senti uma coisa. Eu pensando nos erros que apareceram, nas dificuldades que apareceram... em geral vocês foram bem, mas ainda assim, enfim, é uma situação onde ainda tem uns pequenos erros, tem pequenos problemas. (aluno interrompe perguntando sobre alguma palavra que não consegue ler no quadro) O que foi? ... da burguesia. Pergunta para uma pessoa próxima de você se tiver dúvida nisso. Olha só, então, eu quando corriji percebi o seguinte: tinham ali, algumas vezes, uns problemas muito mais ligados ao entendimento das consequências, de como um processo, uma coisa leva a outra... como algumas atitudes tomadas por alguns grupos acabam gerando algumas consequências. Eu achei que era, de repente, importante a gente ter, antes de entrar na matéria nova, porque a gente parte daqui... Esse conteúdo é a nossa base e a partir daqui a gente continua o nosso terceiro trimestre. Então, como eu achando que podiam haver algumas coisas que podiam estar melhor amarradas na compreensão... claro que, para alguns às vezes, é uma ligaçãozinha que precisa reforçar, para outros outra, eu decidi montar um grande esquema, como esse, para que a gente consiga pensar todas as articulações que eu acho que são importantes, que vocês tenham isso esquematizado e depois a gente parte aí na próxima aula para a matéria nova. (20:05-21:18) [...] Vocês têm que aprender a fazer esquemas de estudo. Isso é fundamental, galera. Isso é fundamental. Vocês se aproximando do oitavo ano, do nono e ainda mais do ensino médio, e vocês pegarem uma matéria e conseguirem esquematizar, organizar as ideias de alguma forma que vocês consigam visualizar as relações que existem entre aqueles fenômenos, entre aqueles conteúdos... isso é muito importante, certo? (21:46-22:14)

AULA DO DIA 28/08/2012

O professor justifica a atividade como um meio de sanar uma dificuldade na compreensão de algumas das relações de causa e efeito trabalhadas nas últimas semanas de aula, que abarcaram as temáticas: *Baixa Idade Média*, as *Cruzadas* e a *Crise do Feudalismo*. Como nem todos teriam dificuldade de compreender as mesmas relações causais, o professor William optou por produzir um esquema que represente todas as relações que ele considere importantes. Outra justificativa foi a necessidade dos alunos aprenderem a produzir estes esquemas como um material de estudo produzido por eles mesmos.

O esquema foi colocado no quadro logo no início da aula e os alunos tiveram alguns minutos para copiar, enquanto o professor fazia a chamada e resolvia outras pendências. O esquema ocupou as duas partes do quadro – tentei reproduzi-lo da maneira mais fiel possível, com base na cópia que eu fiz no meu diário de campo, abaixo:



ESQUEMA 8 – “ESQUEMA DE REFORÇO” DA AULA DE REVISÃO

A segunda metade do esquema é dedicado à Crise do Feudalismo no século XIV, e organiza as relações que já discutimos acima ao analisar o texto da Folha 20. O que é mais significativo constatar, com base neste esquema de reforço, é a importância da relação de causalidade no ensino de história, mas, ao mesmo tempo da importância destas relações estarem articuladas a marcos cronológicos precisos, que permitam que os alunos os situem no tempo, especialmente em se tratando de fenômenos de longa duração que se tornam eventos narrados. Talvez aqui esteja o nexo da dificuldade dos alunos na compreensão dos fenômenos de longa duração convertidos em eventos: as estruturas, como aprendemos com Koselleck, não são fenômenos que podem ser caracterizados pela sua precisão de limites nas determinações cronológicas (2006, p. 135). Então, quando elas são convertidas em eventos, a sua representação pode ser comprometida pela falta de marcos cronológicos precisos para situar esta narrativa. A solução para este problema, deixada bem clara pelo professor William

neste esquema, já poderia ter sido encontrada nas reflexões de Koselleck: as estruturas convertidas em eventos se deixam determinar cronologicamente, permitindo a definição de épocas na sua evolução (2006, p. 139). É justamente isso que o professor William faz no seu esquema de revisão: ele articula as estruturas convertidas em eventos e narradas a épocas que permitem situá-las no tempo e facilitam a compreensão da ordem cronológica destas mudanças. Entender as explicações causais e a sua ordem é essencial, mas, sem a capacidade de situar estas mudanças no tempo, esta compreensão fica vazia. A dificuldade em situar no tempo as mudanças já havia sido revelada por uma aluna na aula de revisão para a prova, no dia 22 de agosto. Nesta aula, a aluna afirma que entendeu a matéria, mas não sabe a ordem dos fatos e o professor reafirma a importância desta operação:

William: Fala, Lara.

Lara: É porque, tipo, eu sei que sei a matéria, mas eu não sei direito a ordem dos fatos. Eu me confundo, porque, por exemplo, uma parte do livro fala que..

William: Isso é importante entender. José, por favor... João.

Lara:... a agricultura começa a ficar muito boa. Então, eu não sei se isso é depois do feudalismo...

William: Tá, olha só. Isso que a Lara está falando é importante. É importante da gente organizar aqui se não está bem organizado na cabeça. Olha só, então. Primeira coisa, existe um, eu vou falar mais amplamente aqui, existe, até o século X na Europa, uma realidade de muita instabilidade. (-13:12)[faz uma revisão sobre os fatores desta instabilidade]

[...] Agora, a Lara está chamando atenção para... ah tá, então tem um momento que a agricultura passa por uma melhora. Sim, essa virada é no século X. E aí, galera, muita atenção: tá vendo? O que a Lara está falando mostra que... eu nas minhas provas, eu não fico cobrando datas específicas, em que ano isso especificamente... agora, ter uma ideia de tempo, ter uma ideia de sequência, né? De relações entre períodos é importante, para isso você tem que ter algumas datas, alguns marcos na cabeça. Por exemplo o século X. Então olha só, certamente eu não vou perguntar especificamente do ano do século X, ou mesmo... qual é o período? Você vai dizer no século X, mas vocês nunca tiveram perguntas deste tipo. Mas, é importante saber que o século X é um momento de virada. Até para conseguir organizar estes conteúdos na cabeça. (13:34-14:21) [faz uma revisão sobre as mudanças ocorridas na Baixa Idade Média e na Crise do Feudalismo]

[...] Então, Ian, olha só: vamos pensar em três fases. Pensar no sistema feudal, pode, até o século X; do século X até meados do século XIII, esse período de crescimento, expansão e desenvolvimento; e na segunda metade do século XII e século XIV, essa crise aí, como resultado deste crescimento excessivo. Então é importante dividir estes períodos na cabeça. (16:48-17:10)

AULA DO DIA 22/08/2012

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca se dispensar as muletas do didatismo. “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”, observa Michel Verret. Neste trabalho de transformação, uma distância se institui necessariamente entre a prática de ensino e a prática da qual ela é ensino. A arte de ensinar (*ars docendi*) não é a arte de inventar (*ars inveniendi*). Na verdade, o aluno não reinventa ou, mais exatamente, não descobre jamais senão o “já sabido” e é este o “já sabido” que, pela intermediação do processo didático, finaliza seu processo de pesquisa. [...] Mas o tempo que é assim ganho do lado da invenção é muito evidentemente perdido, ou ao menos gasto, do lado da exposição (*ars exponendi*), pois que a *exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva em relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal os qual contexto social.*

FORQUIN, 1992, pp. 32-33, grifos meus.

Esta citação tão significativa de Forquin é perfeita para iniciar estas considerações finais sobre todo o caminho percorrido nesta tese, em especial a análise realizada no último capítulo. A poderosa chave interpretativa já havia sido utilizada por Ana Maria Monteiro (2002, p. 83) para pensar o ensino de história e sigo o caminho aberto por ela. Nesta citação podemos identificar a síntese da maior parte das temáticas desenvolvidas no presente trabalho. Dentro da temática ampla do ensino de história na educação básica, o meu foco de análise foi a maneira como o professor explicava os fenômenos históricos para os seus alunos no contexto das suas aulas. O problema de pesquisa, ilustrado pelas análises realizadas no terceiro capítulo, foi formulado na hipótese de que *a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia*. Esta hipótese constituiria um problema porque a princípio, apesar de ser considerado um conhecimento escolar, o que é ensinado na escola não deixaria de ser um conhecimento histórico e os autores do campo da teoria da história que discutimos nesta tese – principalmente Ricoeur, Certeau e Ginzburg – falam sobre a explicação histórica considerando apenas como ela funciona na dinâmica acadêmica do conhecimento. O problema é que aquilo que estes teóricos da história falam sobre a

explicação neste campo de conhecimento nem sempre se aplica às maneiras como ela é realizada no ensino de história na educação básica.

Encontrei uma solução teórica para este problema recorrendo a Chevallard, que, assim como Forquin na citação acima, trabalham com o conceito de transposição didática, originalmente postulado por Michel Verret. Este conceito me permitiu pensar em dois regimes dentro de um mesmo campo de conhecimento e pensar a relação entre eles através do conceito de transposição didática. Desta maneira, poderíamos compreender o fato de, em alguns casos, a explicação histórica realizada pelo professor não seguir as regras características do regime acadêmico do conhecimento histórico. No entanto, é importante reforçar que estes dois regimes permanecem unidos dentro do mesmo campo do conhecimento e recorreremos ao conceito de intencionalidade do conhecimento histórico (RICOEUR, 2007 e 2010) para pensar esta unidade, pois, independente do regime em questão, o compromisso em tentar representar a história dentro do que é considerado verdadeiro ou objetivo num determinado contexto permanece central.

Identifiquei, nas propostas teóricas dos dois principais autores do campo da teoria da história que discutem o conhecimento histórico do ponto de vista da operação concreta na qual ele é produzido, uma perspectiva epistemológica limitada à produção do conhecimento em âmbito acadêmico. Argumentei que esta perspectiva epistemológica limitada poderia causar distorções e defendi a adoção de uma perspectiva que levasse em consideração os diversos lugares sociais nos quais este conhecimento fosse produzido, transposto, ensinado ou utilizado. Considerar a função social do conhecimento histórico, especialmente com relação ao seu ensino, é essencial nesta perspectiva epistemológica. No caso da presente pesquisa, podemos pensar esta função social do ensino como a maneira pela qual o professor tenta fazer com que os alunos se apropriem de elementos deste conhecimento histórico escolarizado e constitua um saber histórico que lhe permita compreender e atuar sobre os diferentes processos históricos, sejam eles de curta ou longa duração, nos quais ele está inserido.

O objetivo desta pesquisa foi estudar a operação realizada pelo professor cotidianamente durante a sua atividade docente, operação esta voltada para a produção de uma versão local do texto conhecimento histórico em regime escolar e para o ensino de história na educação básica. Frente a este objetivo, realizei uma reflexão teórica sobre os conceitos interligados de historiografia e operação historiográfica, novamente recorrendo a Certeau e a Ricoeur. Eu já havia apresentado, em textos anteriores a minha

interpretação de que o conceito de operação historiográfica, como proposto por estes dois autores, convergiam, apesar das suas diferenças, ao desconsiderar nas suas respectivas reflexões teóricas o ensino de história na educação básica como parte desta operação. Optei então por não tentar reformular a maneira como eles pensaram a operação realizada pelos historiadores no meio acadêmico com objetivo de produzir conhecimento histórico e por utilizar o próprio conceito de operação para pensar a produção do conhecimento histórico em regime escolar e o ensino de história na educação básica. Esta opção me levou a alterar levemente a definição de historiografia proposta por Ricoeur para incluir a possibilidade de outras operações de produção do conhecimento histórico: o termo historiografia designaria, portanto, *as diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação*. Assim sendo, as operações que tem como objetivo a produção do conhecimento histórico em regime escolar e o ensino de história na educação básica também seriam operações historiográficas.

8.1 A REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE AS OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES

O ensino de história como operação historiográfica – eis a minha tese –, mas para analisar este objeto de pesquisa, tive que buscar alguma teoria, além daquela que postula a existência dos diferentes regimes de saber e sua relação através da transposição didática, que pudesse me auxiliar na caracterização destes regimes, acadêmico e escolar, do conhecimento histórico. Com relação a esta caracterização, a diferença entre a exposição teórica e a exposição didática, presente na citação que abre estas considerações finais, constitui uma chave interpretativa poderosa. O regime acadêmico seria caracterizado pela exposição teórica, que tem o estado do conhecimento como a sua preocupação central. A característica essencial da explicação histórica no conhecimento acadêmico seria em compreender os fenômenos históricos da melhor maneira possível, recorrendo a teorias e metodologias complexas, por mais incompreensível que esta explicação possa parecer para o auditório não especialista. O que importa é o avanço do estado do conhecimento e a avaliação dos seus pares de ofício, também especialistas na disciplina em questão. É o que seria chamado, na teoria da argumentação, de um discurso adaptado a um auditório especialista. O regime escolar do conhecimento, por sua vez, seria mais bem caracterizado pela exposição

didática, que leva em consideração *não apenas o estado do conhecimento, mas também o estado de quem vai conhecer*. É uma dupla demanda a da exposição didática, considerar o estado do conhecimento (que, como vimos, é representada de maneira extremamente complexa entendida apenas para os especialistas) e o estado daquele que vai conhecer (no caso da educação básica, jovens que não teriam a capacidade de compreender sozinhos a historiografia produzida através de uma exposição teórica). Uma demanda que muitas vezes pode parecer a princípio impossível de ser realizada e, no entanto, o é através da transposição didática. A exposição didática pode ser adotada tanto num discurso fixado na escrita, publicado e voltado para um grande público, quanto num diálogo presencial entre apenas duas pessoas. Parece-me claro, no entanto, que o diálogo entre um professor e uma turma (quanto menor melhor) é, em princípio, muito mais eficaz no esforço de fazer um grupo de pessoas compreender algo. A vantagem do texto publicado é que ele pode alcançar um público muito mais vasto e pode ser avaliado mais facilmente pelo poder público ou pelos especialistas na disciplina em questão.

Outro desafio teórico importante, além de equacionar esta distinção entre os regimes do conhecimento e suas formas de representação, foi pensar estas operações teoricamente, recorrendo em especial ao conceito de transposição didática e à proposta realizada sobre a distinção entre os conceitos de saber e conhecimento. Considerando a centralidade do lugar social na noção de operação e a distinção entre a transposição didática interna e externa, propus a existência de duas operações voltadas para o ensino de história. Uma primeira que tem lugar na noosfera, entendida como o lugar no qual são produzidas não apenas diretrizes curriculares, mas toda forma de textos do conhecimento histórico em regime escolar publicado e voltado para um amplo público. A segunda operação historiográfica voltada para o ensino de história na educação básica seria aquela realizada pelo professor em âmbito escolar. Nesta operação e neste lugar social, o professor não teria como objetivo específico a produção de textos do conhecimento histórico em regime escolar voltados para a publicação e o alcance de um grande auditório. O professor teria como objetivo a produção de versões locais do texto do conhecimento escolar adaptadas especificamente para cada uma de suas turmas, de acordo com suas características e dificuldades. Não acredito na existência de uma separação total entre os textos do conhecimento histórico escolar voltados para um grande público e as suas versões locais voltadas para públicos específicos, até porque em muitos casos estas versões locais servem de base para a produção dos materiais de

grande circulação, mas defendo que a distinção entre eles é uma ferramenta heurística importante para entender a diferença entre estas operações. Enquanto a operação historiográfica realizada pela noosfera tem como objetivo final a produção de conhecimento histórico escolar (publicado e voltado para um amplo auditório), a operação historiográfica realizada em âmbito escolar pode até produzir uma versão local do texto do conhecimento histórico, mas seu objetivo último é a aula de história. Esta aula de história pode ser pensada como um momento de diálogo entre o professor e os seus alunos, no qual o primeiro vai realizar um grande esforço para que os alunos consigam entender os diferentes textos do conhecimento escolar aos quais eles têm acesso através de suas explicações em sala de aula e os alunos vão se apropriar de elementos deste conhecimento para constituir o seu saber histórico, que ajudará compreender a dimensão histórica do mundo a sua volta e a orientar as suas ações. Esta é uma das principais funções sociais do conhecimento histórico e ela é realizada pelo professor em sala de aula.

Uma estratégia utilizada para pensar as características das operações historiográficas escolares foi aproveitar as reflexões teóricas produzidas por Certeau e Ricoeur sobre a operação historiográfica acadêmica. Vimos com Chevallard que o “saber sábio” é utilizado como referência para aquele ensinado porque ele detém a pertinência e a legitimidade epistemológicas e culturais que garantem a um determinado “saber” o caráter de sábio. Na base de todas estas características que garantem o estatuto de sábio a um saber está a pertinência epistemológica, que remete a um conjunto de regras específicas de cada campo disciplinar (CHEVALLARD, 1997, p. 161). São estas regras que fundamentam a legitimidade epistemológica e, ganhando uma dimensão cultural mais ampla, creditam um conhecimento ao papel de referência para seus correspondentes escolares. Então recorri ao texto de Ricoeur sobre a operação historiográfica acadêmica para saber como, através de que metodologia, ela estabelece a sua pertinência epistemológica e pensar como as operações historiográficas escolares poderiam alcançar os mesmos objetivos. No caso específico da história, a pertinência epistemológica seria o procedimento metodológico usado para garantir a intencionalidade do conhecimento histórico. Sintetizando a interpretação de Ricoeur, a fase de representação conseguiria isso ao remeter às fase anteriores da operação historiográfica, sendo que cada uma delas contribuiria com o estabelecimento de algum elemento. Como o regime escolar do conhecimento seria caracterizado pela exposição didática, a preocupação seria em representar estes elementos estabelecidos pela

operação historiográfica acadêmica (fatos históricos, encadeamentos entre os acontecimentos históricos, narrativas e perspectivas teóricas) considerados pertinentes para os objetivos escolares de maneira compreensível aos alunos. Não haveria o compromisso em reproduzir os complexos procedimentos metodológicos para estabelecer estes elementos, a menos que isso ajudasse a alcançar algum objetivo didático. O professor, por exemplo, não é obrigado a trabalhar com fontes para corroborar todos os fatos históricos que serão trabalhados em sala de aula, mas ele pode trabalhar com as fontes se isso for ajudá-lo de alguma maneira nos seus objetivos em determinada aula. Em suma, a pertinência epistemológica do conhecimento histórico escolar é garantida pelo fato de que ele tem como referência o conhecimento acadêmico.

A análise realizada no último capítulo, no entanto, tinha como objeto apenas a operação historiográfica realizada por um professor em âmbito escolar. Pensando em termos da teoria de Chevallard, a transposição didática já teria começado na noosfera e o professor, portanto, trabalha numa transposição já iniciada em outro lugar e em outro momento. Pensando em termos da nossa proposta, a operação historiográfica realizada por este professor tem como referência textos do conhecimento histórico escolar e/ou acadêmico e visa produzir uma versão local destes textos com objetivo de ensinar história no contexto da sala de aula. Analisando apenas esta operação, algumas de nossas reflexões apresentadas acima só poderão ser confirmadas por ausências. Trabalhei com a hipótese de que o professor não reproduziria necessariamente os complexos procedimentos de estabelecimento dos fenômenos estudados, podendo utilizar apenas aspectos destes procedimentos caso isso o ajudasse a alcançar seus objetivos pedagógicos. Enquanto outras reflexões só poderiam ser corroboradas se o caráter dinâmico da operação fosse capturado pela análise. Na análise comparativa das diversas etapas da operação, trabalhei com a hipótese de que quanto mais nos aproximássemos da aula de história em si (diálogo professor-alunos), mais as explicações seriam adaptadas às características específicas daquela turma e do momento da aula dentro da evolução do processo didático. A ponto de podermos identificar determinadas explicações características da sala de aula e que dificilmente apareceriam em materiais didáticos.

8.2 A ANÁLISE DA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA REALIZADA POR UM PROFESSOR EM ÂMBITO ESCOLAR

A análise comparativa das diversas etapas da operação historiográfica escolar realizada pelo professor William com relação à temática da Crise do Feudalismo revelou-se significativa em diversos aspectos. A análise partiu do texto do conhecimento histórico escolar produzido pela noosfera e usado como referência para as aulas (o item do livro que tratava do tema em questão) para compará-lo com o outro material didático produzido pelo próprio professor e distribuído para os alunos (a Folha 20). A análise comparativa depois avançou dos materiais didáticos utilizados para a aula expositiva sobre a temática, passando exercícios (questões presentes na Folha 20 e na prova trimestral) e os comentários durante a sua correção, chegando até uma aula de revisão no qual a temática foi trabalhada uma última vez através de um esquema de reforço, antes de começar os conteúdos do terceiro trimestre.

Foi significativo constatar que uma mesma dificuldade dos alunos mobilizou os esforços do professor tanto na atividade *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica* quanto em todo seu trabalho com a temática da *Crise do Feudalismo* em sala de aula. Esta dificuldade dos alunos remetia à compreensão dos fenômenos de longa duração. O recurso à articulação teórica entre a teoria da argumentação e a teoria da história para enfrentar esta problemática se mostrou uma ferramenta teórico-metodológica realmente poderosa como referencial para esta análise – sem ela eu não teria conseguido formular uma hipótese para melhor explicar esta dificuldade dos alunos. Vimos com Koselleck que as estruturas são fenômenos históricos de longa duração que, a princípio, não podem ser delimitados através de marcos cronológicos precisos e por isso, também a princípio, só poderiam ser representados através da descrição. No entanto, estas estruturas podem ser convertidas em eventos e narradas – o problema é que elas continuam não apresentando marcos cronológicos precisos, mas podem ser situadas temporalmente em épocas na sua evolução (KOSELLECK, 2006, pp. 135-139).

Identificamos que na representação dos fenômenos históricos estudados, no livro didático, eventos e estruturas convertidas em eventos eram narrados conjunta e indiscriminadamente, sem qualquer esforço em explicar as características próprias de um fenômeno de longa duração. Não podemos afirmar que a dificuldade dos alunos com relação aos fenômenos de longa duração, identificada pelo professor William durante as

suas aulas, fosse consequência da maneira como o livro representa estes fenômenos, no entanto, este não ajudava em nada para a melhor compreensão dos alunos com relação a esta questão. O professor William, por sua vez, detectou esta dificuldade dos alunos e tentou remediá-la de várias maneiras. A primeira foi a atividade *Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*, na qual o professor criou uma ucronia na qual o Brasil sofreria um processo de feudalização nos mesmos moldes daquele sofrido pela Europa durante a Idade Média. Nesta história alternativa, o processo de feudalização, que teve início com as “invasões barbaras”, só chegaria no seu estagio final, com as pessoas vivendo em “feudos”, 150 anos depois, no tempo de vida dos netos daqueles que presenciaram as invasões. Esta história viraria um filme e seria visualizada pelos alunos da maneira mais concreta o possível. Esta atividade foi planejada pelo professor William para, dentre outro motivos, lidar com a tendência dos alunos a querer limitar todos os processos, mesmo os de longa duração, ao tempo de vida de apenas um indivíduo. Neste trabalho de grupo podemos identificar um esforço do professor na negociação da distância existente entre a vida destes alunos e um período histórico remoto – uma tentativa de aproximar estes alunos de uma história que parece distante e irreal na narrativa presente no livro didático, limitada a listar vínculos causais entre os inúmeros fatos históricos.

O professor William, além desta atividade, tentou outras maneiras promover a compreensão destes fenômenos de longa duração. Vimos que no material produzido pelo professor (a Folha 20), a narrativa não mistura de maneira confusa eventos e estruturas convertidas em eventos – o que, por si só já pode diminuir nos alunos a confusão entre estes fenômenos de tipos de duração diferente. Já tratando das aulas, o professor, apenas durante uma aula de um tempo de 45 minutos, tentou explicar duas vezes as características dos fenômenos de longa duração, destacando o fato das pessoas que viveram no período não terem consciência destes fenômenos e, na maioria das vezes, nem viverem para ver as consequências finais destes processos. E, por fim, o professor, na aula de revisão, montou um esquema no qual ele situava a evolução das estruturas convertidas em eventos em períodos delimitados por séculos, que é a única maneira mencionada por Koselleck para situar estes fenômenos e suas mudanças no tempo. Pensar estas mudanças em fases, como propôs William, pode ser a única maneira de situá-las no tempo – algo importantíssimo para a compreensão da história pelos alunos e possivelmente algo que estava faltando para organizar esta narrativa e todo seu esqueleto causal na cabeça dos alunos.

Uma segunda observação significativa resultante da análise realizada no último capítulo foi a mudança na interpretação da Crise do Feudalismo. No texto do livro didático a Crise do Feudalismo apenas interrompe o desenvolvimento característico da Baixa Idade Média e é composto de três elementos (doenças, fome e guerras) que não são conectados explicitamente na narrativa. Os vínculos causais entre os fenômenos são interpretados especialmente na perspectiva da relação entre um fato com as suas consequências, retirando quase todo peso das ações humanas e deixando recair sobre fenômenos naturais, como a Peste Negra. A conexão com a temática seguinte não é bem construída. Já no material produzido pelo professor William e nas suas aulas a interpretação da Crise do Feudalismo é completamente diferente: a crise passa a ser vista como uma consequência de um crescimento desproporcional causado pela ação do homem. Esta interpretação, articulada com a preocupação do professor em fazer os alunos compreenderem os fenômenos de longa duração, torna a sua explicação da Crise do Feudalismo menos determinista e mais complexa. O professor ainda traz, durante a aula sobre a temática, a ideia de “proporção” para ajudar os alunos a compreenderem a mudança de relação entre os elementos que compõem a crise, e reforça o fato de que a crise não é o efeito de uma maldição, como muitos dos contemporâneos acreditavam, mas fruto da ação dos homens em longo prazo. O peso da Peste Negra e das mudanças climáticas é reavaliado nesta interpretação e a própria ação humana e outros fatores explicam o grande impacto destes eventos naturais.

Uma última observação significativa resultante da análise foi a identificação de alguns tipos de explicação que o professor utiliza nas aulas, mas não aparecem nos materiais didáticos. Estas explicações são as que mais se aproximam da definição da retórica como uma negociação das distâncias. São explicações que não recorrem a novas interpretações, nem a novos encadeamentos entre os acontecimentos históricos – visam apenas facilitar a compreensão dos alunos algo que já foi explicado de outra maneira. Normalmente, este tipo de explicação tenta aproximar o fenômeno explicado da realidade presente dos alunos. Já analisamos explicações como essas em outras aulas analisadas (MONTEIRO & PENNA, 2011). Na aula analisada, o melhor exemplo deste tipo de explicação foi quando o professor recorreu ao caso particular da gripe que costuma se espalhar com grande força logo depois do carnaval para ajudar os alunos a entenderem porque a epidemia da Peste Negra foi tão devastadora na Crise da Idade Média. O próprio professor reconhece o caráter pouco ortodoxo deste tipo de explicação, que ele mesmo classifica como uma “comparação meio tosca”, do tipo que

difícilmente apareceria num livro didático. Eu a interpretei a esta explicação não como sendo uma comparação, que no seu sentido corrente implica na identificação de semelhanças e diferenças – o que não acontece neste caso, mas como uma ilustração, que permite reforçar uma regularidade já estabelecida. A regularidade seria o fato de que pessoas desgastadas fisicamente têm a sua resistência reduzida e, por isso, estão mais susceptíveis a contrair doenças, e ela já havia sido estabelecida para explicar o enorme impacto da peste negra. A narrativa do caso da gripe que se espalha depois do carnaval serve apenas para ilustrar com um caso particular mais próximo da realidade do aluno uma regularidade já estabelecida. É a negociação de distâncias no seu ápice.

Apesar desta pesquisa ter como o seu foco a questão da argumentação e da explicação histórica nas aulas de história, não podemos ignorar a importância da narrativa na dinâmica analisada. Paul Ricoeur afirma que o historiador não é um simples narrador porque ele deve justificar as suas opções, e isso vale para o professor de história da educação básica. Através da coerência narrativa, o professor articula os acontecimentos históricos encadeados através de vínculos causais, as descrições dos fenômenos de longa duração, as explicações de diversas naturezas numa única narrativa – a síntese do heterogêneo em ação (RICOEUR, 2010). É a narrativa que opera a mudança de planos e permite a transição entre estes planos (estrutura, conjuntura e evento), o que, como vimos, se não for feito de maneira cautelosa pode gerar grande confusão.

Acredito que estas observações significativas tenham ajudado a defender a minha tese e a evidenciar o potencial deste referencial teórico para a análise do ensino de história na educação básica. Mais do que isso, espero que esta contribuição ajude na formação inicial e continuada de professores, cada vez mais conscientes da complexidade da operação por eles realizada cotidianamente e mais preparados para exercê-la – tornado cada vez mais difícil que um professor seja surpreendido pela afirmativa que ele produz conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- ARON, Raymond. *Introduction à la philosophie de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1938.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. L. B. "Apologia da história, ou, O ofício de historiador". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.
- CHERVEL, A. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa." In: *Teoria & Educação* nº 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, pp. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.
- COSTA, W. da. *Currículo e produção da diferença: "negro" e "não-negro" na sala de aula de História*. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2012.
- CUNHA, A. V. C. S. da. *A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2005.

DETIENNE, M. *Comparar o incomparável*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

EVANS, R. *A chegada do Terceiro Reich*. Editora Planeta do Brasil, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais". in: *Teoria & Educação* nº 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992, pp. 28-49.

_____. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

GABRIEL, C. T. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

HARTOG, F. "A arte da narrativa histórica." IN: BOUTIER, J. & JULIA, D. (orgs.) *Passados recompostos. Campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.

MATTOS, I. R. 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.

MENEZES, A. P. de. *O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

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.

_____. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire*. Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, A. M. F da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.

_____. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar.” In: *História e Ensino*. Vol. 9 Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003.(9-36)

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007a.

_____. *Ensino de história: lugar de fronteira*. In: ARIAS NETO, M. (Org.) *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH/Mídia, 2007b.

_____. & PENNA, F. de A. “Ensino de História: saberes em lugares de fronteira”. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, pp. 191-211, jan./ abril, 2011.

NOVAIS, F. A. & SILVA, R. F. da. *Nova história em perspectiva* (volume 1). São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. J. & MAZZOTTI, T. B. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

OLIVEIRA, R. “Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas”. In: *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, nº23, janeiro/junho. Rio de Janeiro: INES, 2005, p.56-66.

_____. *A nova retórica e a educação – as contribuições de Chaim Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.

PLATÃO. *Fedro ou da beleza*. Lisboa: Guimarães editores, 2000.

PENNA, F. “Operação Ensino de História”. IN: *Anais do Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo, 2011.

PEREIRA NETO, F. E. *Argumentação e Construção do Conhecimento: Análise Retórica dos Acordos e Adesões em uma Sala de Aula de História*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2005.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Porto: Asa Editores II, 1999.

_____. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, J. C. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, H. *A lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em Educação) – UFF. Rio de Janeiro, 2006.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *O justo I: a justiça como regra moral e como instituição*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

_____. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (3 volumes)

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

_____. *História viva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

SHULMAN, L. “Those who understand: knowledge growth in teaching”. In: *Educational Researcher*, 15(2), 1986, pp.4-14.

_____. “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*. Vol.57 N° 1 February 1987. pp.1-21.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

URBAN, A. C. *Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2009.

VEIGA-NETO, A. & NOGUEIRA, C. E. “Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo”. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão... [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEYNE, P. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

XIMENES, A. P. M. F. *Especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento*. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – FOLHA 08



Aluno (a): _____ n.º: _____

Professor(a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

A Crise e a Queda do Império Romano

O fim de um Império tão grandioso e tão poderoso como o Império Romano não acontece rapidamente, nem pode ser explicado por um só motivo. É muito comum ouvirmos que o Império Romano acabou porque foi invadido por uma série de povos bárbaros. Quando escutamos esta explicação, temos a impressão de que o Império estava muito bem, estava forte, bem protegido, mas, de repente, uma onda de invasores destruíram toda a organização construída pelos romanos ao longo de séculos. Não é bem assim. Realmente, no século V d.C., o Império sofre inúmeras invasões de povos estrangeiros e isso faz com que ele acabe. Mas ele já passava por fortes crises havia 300 anos. E, no momento das invasões, ele se encontrava desprotegido e enfrentava inúmeros problemas internos antigos.

Motivos da crise do Império Romano

Desde o século II d.C., os romanos não conseguiam mais conquistar territórios ricos ou grandiosos. Parecia que o Império tinha atingido sua extensão máxima. Isso trazia duas consequências problemáticas para ele:

- não se conseguiam mais escravos, já que a maior parte dos escravos do Império eram prisioneiros de guerra;
- os romanos não conseguiam mais significativas riquezas a partir da guerra e do saque aos povos conquistados.

Desta forma, começavam a surgir problemas econômicos – falta de mão-de-obra escrava e escassez de riquezas. Um fator tornava a situação mais grave: os governos romanos acabaram se tornando extremamente corruptos, desviando dinheiro para o enriquecimento pessoal ou para a construção de obras que deveriam eternizar a memória de algum imperador.

Uma das soluções encontradas para este problema era o aumento dos impostos. Os tributos cobrados pelas autoridades romanas, entretanto, foram aumentados tantas vezes que começaram a explodir revoltas em algumas províncias. Essa solução, como se vê, não conseguiu resolver todos os problemas dos romanos.

Como a corrupção e os gastos excessivos das elites não diminuía ao mesmo tempo em que os impostos não podiam ser mais aumentados, começou a ser investido cada vez menos dinheiro no exército. O exército romano começou a perder em organização, em armas, em treinamento. Além disso, no final do Império Romano, foi muito comum uma forte luta pelo poder entre generais. Por diversas vezes, explodiram guerras civis e muitos soldados e armas foram perdidos nestas disputas. Ou seja, o exército se enfraqueceu mais ainda.

Diante de todos estes problemas, no final do século IV d.C., o Império Romano foi dividido em dois: Império Romano do Ocidente, tendo como capital Roma, e Império Romano do Oriente, tendo como capital Constantinopla. Com isso, buscava-se organizar melhor o governo – dividido agora entre dois imperadores. Essa solução, entretanto, não diminui os problemas do Império Romano do Ocidente, que sofre diversas invasões no século V d.C. e, neste mesmo século, chega a seu fim. Já o Império Romano do Oriente – que passa a se chamar Império Bizantino – irá sobreviver até o século XV.

Os povos bárbaros

Gregos e romanos chamavam de bárbaros aqueles povos que não seguiam sua cultura, seus hábitos, suas tradições e expressões culturais. A própria palavra bárbaro já demonstra a relação que estes povos clássicos estabeleciam com culturas diferentes das suas – eles as consideravam inferiores, pouco desenvolvidas, e acreditavam que a sua cultura era a mais desenvolvida e a que deveria servir de modelo para outros povos. Hoje, ao tratarmos destes povos conhecidos como bárbaros, é importante termos em mente que não estamos julgando ou avaliando as culturas do passado. É muito difícil compararmos dois povos para dizer qual era o melhor ou o mais desenvolvido. Até mesmo porque um povo desenvolve-se mais do que outro em um aspecto, mas em vários outros não. Não vamos perder de vista, então, este comentário ao longo de nossos estudos sobre estes povos chamados de bárbaros.

Relações entre romanos e bárbaros antes do século V d.C.

Romanos e povos bárbaros nem sempre viveram uma relação de conflito e guerra. Pelo contrário. Em algumas das regiões de fronteira do Império Romano, muitas vezes bárbaros e romanos comercializavam, mantinham relações amistosas, até mesmo podiam ser aliados em alguns conflitos militares. Em outros diversos momentos, guerras explodiam entre eles. De qualquer forma, havia fortes diferenças políticas, econômicas e sociais entre romanos e estes bárbaros.

Modos de vida de diferentes povos bárbaros germânicos

Os bárbaros germânicos eram os povos que viviam mais próximo ao Império Romano, em sua fronteira norte. Não construíam cidades e nem tinham um governo único, sendo divididos em várias tribos: Visigodos, Ostrogodos, Vândalos, Anglo Saxões e Francos. Esses povos viviam uma fase de forte crescimento populacional no século V d.C. Vestiam-se com roupas rústicas de peles de animais.

Os bárbaros organizavam-se em tribos nômades que praticavam o pastoreio e agricultura itinerante. Estas atividades só eram exercidas nos tempos de paz. A principal característica dos povos bárbaros era o fato de eles terem fascínio pelas guerras que tinham como recompensa as pilhagens.

Cada tribo bárbara era liderada por um chefe militar escolhido por uma assembleia de guerreiros. A coragem e a bravura eram atributos que pesavam na escolha do novo líder.

A religião dos germanos era muito ligada à natureza e os rituais tinham lugar em florestas ou bosques. Eles eram politeístas, adoravam inúmeras divindades, sendo os seus principais deuses:

Odin, Deus dos guerreiros.

Thor, Deus do Trovão

Freya, Deusa do Amor.

O século V d.C.

Este é um período de profundas transformações. Como vimos, o Império Romano vivia uma profunda crise neste momento. Seu exército se enfraquecia, revoltas explodiam, as riquezas diminuía. Desta forma, o Império estava suscetível a invasões e ataques – o que chamava a atenção dos povos bárbaros, que ficavam fascinados com as riquezas que os romanos poderiam possuir em suas grandes cidades.

Por outro lado, esse século é um momento de grandes migrações de povos do Oriente. Mudanças no clima da Ásia fizeram com que alguns povos guerreiros se deslocassem, gerando uma grande mobilidade dos povos bárbaros. Principalmente os hunos causaram estas mobilidades.

Os hunos eram um povo guerreiro que sabia utilizar muito bem os cavalos em batalhas. Eram considerados guerreiros imbatíveis e cruéis. Não construíam casas e viviam em carroças, sempre em busca de novas terras. As mudanças do clima da Ásia fizeram com que eles, sob a liderança de Átila, se deslocassem para a Europa em busca de boas terras para o pasto. Isso gerou uma grande apreensão por entre romanos e povos bárbaros. A proximidade dos hunos fazia com que alguns povos abandonassem suas terras e fossem buscar outro território – o que poderia causar guerras ou invasões.

Sendo assim, diversos povos bárbaros invadem as cidades romanas, saqueiam diversas de suas riquezas e passam a viver dentro do Império. Isso vai intensificar, de maneira definitiva, a crise que os romanos viviam e a unidade do Império Romano não irá sobreviver a este século V. As invasões bárbaras representam o último momento da história do Império Romano. Elas marcam o início de um novo período da História – a Idade Média. Nesse momento histórico, formam-se vários pequenos reinos na Europa, onde a cultura romana e a cultura dos bárbaros se misturaram.

Exercícios – visto no valor de 0,1Questão 1

Conforme é afirmado no início da folha, o fim do Império Romano é o resultado de uma série de problemas enfrentado pela região, especialmente a partir do momento em que as guerras com outros povos e a expansão terminam. Organize as informações sobre estes problemas no quadro abaixo.

Problema relativo à mão-de-obra	Problema relativo ao nível de riquezas	Problema político	Problema relativo aos impostos e revoltas

Questão 2

Um outro problema grave vivido pelos romanos no momento da decadência do seu Império diz respeito ao exército. Explique que problema os romanos viveram em relação a seu exército.

Questão 3

Por que, ainda hoje, quando se usa a palavra bárbaros, temos a ideia de povos inferiores, com costumes atrasados?

Questão 4

Que papel tiveram os hunos no fim do Império Romano?

ANEXO 2 – FOLHA 10



Aluno (a): _____ nº: _____

Professor(a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

A Alta Idade Média

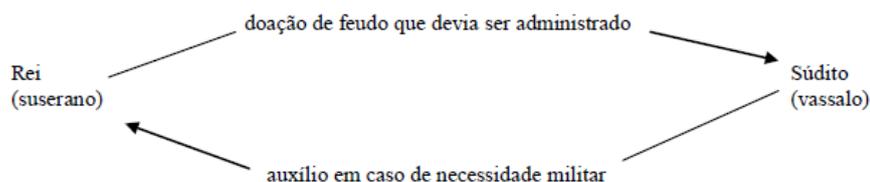
(séculos V-X)

A Idade Média é um longo período da história da humanidade. Mil anos separam o início do final deste período. Evidentemente, ao longo deste longo período, muitas mudanças ocorreram e conviveram, no mundo, diferentes formas de sociedades. Costumamos associar muito a Idade Média com os castelos e cavaleiros medievais. Mas estes são ambientes e personagens próprios de uma parte da Europa. O restante do mundo vivia outras realidades. Vejamos alguns exemplos:

- 1) *América* – Aqui viviam diferentes sociedades indígenas pré-colombianas. Desde as mais simples (nômades) até grandes impérios (com destaque para o Império Asteca, que se desenvolveu muito neste período).
- 2) *Ásia* – Neste período, vários impérios se desenvolveram neste continente (com destaque para os impérios Mongol e Chinês), tendo uma complexa organização política e econômica.
- 3) *África* – O norte do continente, a partir do século VII, foi dominado por Califados. No centro e no sul do continente, grandes impérios comandados por africanos conviviam com povos com organizações sociais mais simples.
- 4) *Europa* – Na Península Ibérica, do século VIII até o século XI, formou-se um Califado. A história do restante do continente nós iremos estudar a partir de agora.

A formação dos reinos germânicos

Com as invasões bárbaras, a Europa foi dividida em diversos reinos (reinos germânicos), onde se misturavam as culturas romana e bárbara. O reino que conseguiu ter mais sucesso e crescer mais (até mesmo pelo apoio que obteve da Igreja Católica) foi o reino dos Francos – mais à frente chamado de Império Carolíngio. Para governar melhor, o imperador Carlos Magno doava lotes de terras (feudos) a guerreiros de sua confiança (que passam a se chamar senhores feudais), para que eles administrassem essas áreas. Ficava estabelecida a seguinte relação:



A morte de Carlos Magno desencadeia uma forte luta pelo poder entre seus filhos, o que enfraquece o governo imperial. Com as novas invasões do século IX, gerando o medo e o caos, os reinos se enfraquecem muito, perdem boa parte do seu poder e a maior parte da população da Europa passa a viver sob o domínio dos senhores feudais.

A formação do Feudalismo

Ao longo da existência dos reinos germânicos, a ameaça de novas invasões continuou a apavorar principalmente a população das cidades (que ainda era a área mais rica da Europa). Desde o século V, muitas famílias já abandonam as cidades e vão tentar a vida no campo, nos feudos – processo conhecido como **ruralização**.

Os **feudos** eram áreas bem protegidas – não muito grandes, do tamanho de uma fazenda média – governadas por um guerreiro vassalo do rei que tinha um pequeno exército sob seu controle.

No século IX, a Europa é novamente invadida por diversos povos estrangeiros. Isso intensifica ainda mais o processo de ruralização, levando a quase totalidade da população européia a viver no campo, sob a proteção dos senhores feudais. Neste momento, os reinos tornam-se extremamente fracos. Isso não quer dizer que eles deixam de existir. Reis e reinos continuam a existir na Europa nos séculos IX e X, mas o cenário de violência e de invasões tira as condições desses reis governarem uma população maior. As comunicações são precárias, a maior parte da população vive fechada e isolada em feudos, onde encontrava proteção. Na prática, os governantes da população da Europa neste momento são os donos de feudos, os senhores feudais. Reis ainda governavam algumas cidades e podiam interferir na vida de alguns feudos. No entanto, com as intensas invasões, a maior parte das pessoas vai viver fechada e isolada dentro dos feudos. Enquanto as cidades eram seguidamente saqueadas por povos estrangeiros, a população se protegia nos feudos. Neste momento histórico, a segurança era o bem mais precioso para os europeus.

Política e Economia no Feudalismo

A Europa viveu, ao longo do feudalismo, um radical processo de **descentralização política**, ou seja, os reis, os grandes governantes, perderam muito de seu poder. Nessa nova realidade, cada senhor feudal governava o seu próprio feudo, criando suas próprias leis e regras. A autoridade que mais poderia influenciar estes pequenos governantes era o Papa.

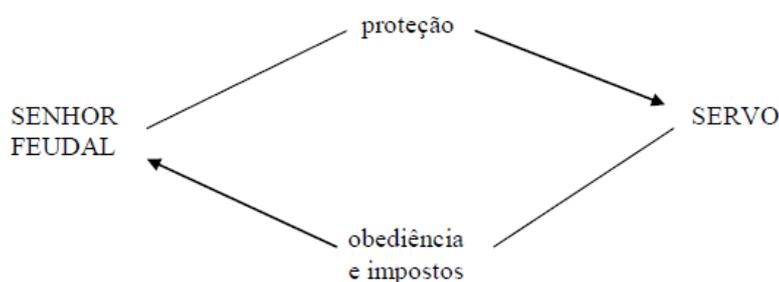
Economicamente, a sensação geral de insegurança levava ao desenvolvimento de uma **economia de subsistência** (quando se produz apenas o necessário para a sobrevivência). Desta forma, a agricultura era a principal atividade e havia muito poucas trocas entre feudos. As trocas dentro dos feudos era o mais comum. O uso da moeda desaparecia, assim como o comércio de longa distância.

Sociedade e Cultura no Feudalismo

A Europa feudal era dividida em três grupos sociais:

- 1) *Nobreza ou senhores feudais* – Responsáveis pela segurança do feudo (deveriam manter um pequeno exército) e por sua administração – “*os que guerreiam*”.
- 2) *Clero* – Membros da Igreja, responsáveis pela vida religiosa – “*os que oram*”.
- 3) *Servos ou camponeses* – Tinham a obrigação de trabalhar e pagar impostos ao senhor feudal – “*os que trabalham*”.

Entre os servos e os senhores feudais, existia um acordo que pode ser representado desta maneira:



Por fim, a cultura medieval era profundamente influenciada pela Igreja Católica.

ANEXO 3 – FOLHA 13



Aluno (a): _____ n.º: _____

Professor (a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

Planejamento do 2º trimestreMatéria: A Idade Média (na Europa e a formação do Islamismo)

Mês	Data	Atividade	Material utilizado*	Tarefas (pontos/pontos obtidos)
M	14	Entrega das provas		
	15	Preenchimento do quadro: Europa romana x Europa feudal	Folha 14	0,2 / _____
A	16	Preenchimento do quadro: Europa romana x Europa feudal	Folha 14	0,2 / _____
I	21	Correção da Folha 14	Folha 14	
	22	Apresentação em Power Point		
O	23	Apresentação do trabalho de grupo	Folha 15	
	28	Aula de técnicas de filmagem		
	29	Formulação dos roteiros dos trabalhos de grupo		
	30	Formulação dos roteiros		
J	4	Formulação dos roteiros		
	5	Leitura dos roteiros nas turmas		
U	6	Formulação dos planos de filmagem		
	11	Formulação dos planos de filmagem		
N	12	O nascimento do Islamismo		
	13	O nascimento do Islamismo		
H	18	Maomé e a criação da religião islâmica		
	19	Correção da primeira parte da folha 16 e Características da religião islâmica	Folha 16	0,1 / _____
O	20	A expansão do Islã		
	25	Correção da segunda parte da folha 16 – A cultura árabe e Revisão	Folhas 16 e 17	0,1 / _____
	26	Teste		
	27	Edição dos vídeos dos trabalhos de grupo	Informática	
J	2	Edição dos vídeos dos trabalhos de grupo	Informática	
	3	Edição dos vídeos dos trabalhos de grupo	Informática	
U	4	Devolução dos testes		
	RECESSO DO MEIO DO ANO			
L	30	Exibição das cenas editadas nas turmas		
	31	A Baixa Idade Média	Folha 18	
H	1	Exercícios feitos em sala	Folha 19	0,1 / _____
	6	Exercícios feitos em sala	Folha 19	0,1 / _____
AGO	7	As cruzadas		
STO				

AG OS TO	8	A cultura na Baixa Idade Média		
	13	A Crise do Feudalismo	Folha 20	
	14	Correção do dever de casa	Folha 20	0,2 / _____
	15	Revisão do trimestre	Folha 21	

* O livro de História do 7º ano deve ser trazido em todas as aulas

Relação das folhas

Folha 13 – Planejamento do 2º trimestre

Folha 14 – Quadro: Império Romano x Europa feudal

Folha 15 – Planejamento do trabalho de grupo de História do 2º trimestre

Folha 16 – Exercícios sobre o capítulo 2

Folha 17 – Matéria do teste de História do 2º trimestre

Folha 18 – A Baixa Idade Média

Folha 19 – Exercícios sobre a primeira parte do capítulo 3

Folha 20 – A Crise Geral do Feudalismo

Folha 21 – Matéria da prova de História do 2º trimestre

Formas de avaliação

	<i>Avaliação</i>	<i>Valor / quanto tirei</i>	<i>Data</i>
1	Teste	2,5 / _____	26 de junho
2	Atividades	1,0 / _____	- - -
3	Trabalho de grupo	2,5 / _____	Calendário de atividades na folha 15
4	Prova	4,0 / _____	Semana de provas

ANEXO 4 – SEQUÊNCIA DAS CENAS

Sequência:

- 705 1) pânico em praça pública
 702 1) Cena inicial explicando as invasões
 705 2) bárbaros destruindo grandes obras (rede de esgoto)
 702 2) Pronunciamento do presidente
 702 3) Notícias de destruições pelo Brasil
 705 4) famílias decidem ir morar juntas num apartamento para se proteger
 702 4) Notícia da fraqueza da polícia e do exército
 705 3) família estocando alimentos
 702 5) Desestruturação do governo – imagem vai ficando fora do ar
 705 5) invasão de um apartamento
 704 1) Decisão de ir para o feudo
 704 2) Viagem - estrada, perigos
 704 3) Viagem - parada para pedir comida, podem ser outros personagens
 704 4) entrada no feudo
 704 5) Pedido de autorização do senhor feudal
 701 1) Senhor feudal e sua família tomam café da manhã
 703 1) Trabalho no campo – pai ensinando filho
 701 4) Cena do senhor feudal fazendo leis
 703 5) Pai e filho – filho pergunta se existe mundo fora dali, fala que quer conhecer estrada, é alertado dos perigos
 701 3) Conversa do senhor com um camponês sobre o governo, o fim do governo
 703 4) Camponês não querendo pagar imposto – conversa sobre as leis do feudo
 703 2) Troca de mercadorias entre eles
 703 3) Casal de camponês guarda notas de real – não valem nada
 701 5) Senhor feudal recebe o pagamento de impostos
 701 2) Cena de cavaleiros, membros do exército falando sobre o fim das invasões – numa vigília – promessa de uma nova realidade

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 705

As cinco cenas elaboradas e filmadas pela turma 705 apresentam situações de pânico e violência da população do Rio de Janeiro diante da invasão de povos estrangeiros. As cenas tem um tom de medo, desespero e um pouco de violência. Os personagens de uma cena não precisam ser os mesmos de outra cena.

Cena 1 – Pânico nas ruas

Esta é a primeira cena do filme. Ela deve apresentar o título do filme, a data de início da história (pode ser o ano de 2025) e deve ter bastante movimento, apresentando invasores entrando na cidade e a população em pânico. Esta deve ser uma cena bastante bem pensada e bem filmada, uma vez que ela abre o filme e deve dar conta de mostrar a violência da invasão nas ruas e o pânico entre os moradores da cidade. Se possível, muitos atores devem participar desta filmagem.

Cena 2 – A destruição de grandes obras

Esta cena deve retratar a destruição que estes povos invasores realizaram em grandes obras que tornam possível a vida nas cidades. Podem ser mostradas situações em que eles destroem a rede de esgoto, a rede de eletricidade de parte da cidade, assim como pode ser mostrada a população perdendo o acesso a esses serviços essenciais.

Cena 3 – Estocando alimentos

Esta cena retrata a realidade de uma família que decide se fechar em casa esperando a situação se acalmar na rua. Um membro da família chega com sacolas de alimentos e a família toma a decisão de ficar em casa, racionalizando alimento, até que a paz volte a existir nas ruas. A família tem esperança que as ações do governo e do exército tragam a paz.

Cena 4 – Famílias se unem

Nesta quarta cena, é retratado o momento em que algumas família decidem se unir para juntar forças no momento de invasões. Duas famílias decidem viver juntas num apartamento para que, em maior número, consigam organizar melhor sua proteção aos invasores.

Cena 5 – Invasão de um apartamento

Nesta última cena da turma 705, um grupo de pessoas tenta se proteger num apartamento quando um grupo de invasores consegue arrombar a porta, entrando na casa roubando objetos de valor e espalhando o terror entre aquelas pessoas.

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 704

As cenas que a turma 704 irá trabalhar dizem respeito a um momento em que uma família decide sair de uma cidade que está sendo invadida e ir para o campo – processo que nós estudamos a partir do conceito de ruralização. Será contado o processo de ida para uma fazenda segura em Itaipava, desde o momento da decisão da família de sair da cidade até o momento em que esta é recebida na fazenda pelo seu proprietário – uma espécie de senhor feudal.

Cena 1 – Decisão de ir para o feudo

Uma família, em seu apartamento, percebendo os perigos que passa sua cidade, toma a decisão de ir para uma fazenda em Itaipava que parece estar em segurança. A fazenda é de um amigo da família.

Cena 2 – Os perigos da viagem

Nesta cena, a família inicia o processo da viagem. O ideal é que alguns autores da cena anterior também estejam nesta cena. Na estrada, são enfrentados perigos e dificuldades. A família percorre o trecho Rio-Itaipava a pé.

Cena 3 – Pausa na viagem

Nesta cena, a família faz uma pausa na viagem e é abrigada por camponeses que trabalham no campo. Estes contam que tem sido comum famílias abandonarem as cidades e irem para o campo.

Cena 4 – A entrada no feudo

Este é o momento em que a família chega na fazenda – que é uma espécie de feudo. Ela está bem protegida e eles conseguem a autorização para entrar e falar com o proprietário, que seria um equivalente do senhor feudal.

Cena 5 – Cerimônia com o senhor feudal

Esta é a cena em que o senhor feudal autoriza a família a viver nas suas terras, em segurança. Em troca, ele exige que todos trabalhem, pois o ideal é que ninguém saia

daquelas terras. É reproduzido o acordo que era feito entre senhores feudais e camponeses na Idade Média.

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 703

Estas cenas se passam 150 anos após a entrada da família no feudo. Ao longo de todos estes anos, aquela fazenda tornou-se um mundo fechado, praticamente sem contato nenhum com o mundo externo, como a realidade dos feudos na Alta Idade Média. Serão apresentados alguns aspectos desta realidade, especialmente o ligado aos trabalhadores.

Cena 1 – Trabalho no campo

Como esta cena é a primeira depois da passagem do tempo, ela deve indicar o período em que ela se passa – ano de 2175. Esta cena mostra os camponeses trabalhando, em contato com a terra. Eles pensam na quantidade de alimentos que vão produzir, preocupados com as necessidades de suas famílias.

Cena 2 – Troca de mercadorias

Esta é uma cena que deve retratar um momento de trocas dentro deste feudo. Camponeses se encontram e trocam produtos entre si.

Cena 3 – Velhas notas de real

Numa casa de camponeses, uma criança mexe num velho baú e encontra notas de real. Pergunta para os pais o que são aquelas notas. Os pais explicam que elas já não valem nada.

Cena 4 – Leis e regras

Um representante do senhor feudal aproxima-se dos camponeses e anuncia uma mudança em alguma lei. Os camponeses se mostram obedientes e interessados naquelas leis.

Cena 5 – Mundo fora dos feudos?

Esta cena deve mostrar uma conversa entre um pai e seu filho. O filho pergunta para o pai como é o mundo fora dos limites daquela fazenda. O pai não consegue responder direito, faz um relato da forma como seus avós lhe contavam que era a vida nas cidades e nas estradas.

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 702

A turma 702 ficará responsável por produzir reportagens que retratem o momento das invasões ao território brasileiro neste ano de 2025. Cada grupo deve produzir estas reportagens, que estariam passando em diferentes canais da televisão brasileira.

Cena 1 – Notícias das primeiras explicações

Nesta primeira cena, um repórter relata como o Brasil começou a sofrer tantas invasões. É relatado que o país enriqueceu muito, tornou-se uma região mais rica do que seus vizinhos e, ao mesmo tempo, pouco protegida, com um exército fraco. Desta forma, os países vizinhos, em forte crise, começaram a atacar o país.

Cena 2 – Pronunciamento do presidente

Nesta cena, o presidente da República faz um pronunciamento tentando acalmar a população.

Cena 3 – Notícias de destruições pelo Brasil

A reportagem produzida por esta cena deve apresentar cenas de destruição em todo o país, mostrando como as grandes cidades do país estavam sofrendo com a invasão e a violência dos invasores.

Cena 4 – Notícias da fraqueza da polícia e do exército

Nesta reportagem, é anunciado que a polícia e o exército brasileiro já não dão mais conta de conter tantos invasores.

Cena 5 – Notícias da desestruturação do governo

A última cena produzida pela turma 705 deve mostrar como o governo não consegue mais dar conta de resolver os problemas do país. Ministros foram mortos, funcionários abandonam seus cargos, policiais fogem e o caos se instala no país.

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 701

Estas cenas se passam 150 anos após a entrada da família na fazenda, no ano de 2175. Poucas pessoas entraram e saíram desta espécie de feudo e as relações que se estabeleceram ali dentro são muito semelhantes às que existiam no feudalismo. A turma 701 irá reproduzir algumas cenas ligadas à nobreza, aos donos das terras.

Cena 1 – Café da manhã entre nobres

Nesta cena, é apresentado o início de um dia entre o proprietário da terra e sua família. Eles tomam um café da manhã e reclamam da qualidade e da quantidade de alguns produtos produzidos pelos camponeses. Podem falar um pouco de segurança.

Cena 2 – Vigília de cavaleiros

Nesta segunda cena, cavaleiros da família do dono da fazenda fazem uma vigília (observando as terras fora do feudo). Conversam sobre segurança e sobre o fim de invasões e diminuição dos perigos. Sonham com uma nova realidade, com o fim da violência e um novo momento da história.

Cena 3 – Governo fora daqui?

O senhor feudal conversa com um camponês. Ele pergunta sobre o governo do Brasil. O senhor feudal diz que não sabe se governo existe ainda. Acha que ele não existe mais, que foi destruído com as invasões. Não tinha a menor ideia da existência de algum presidente do Brasil. Da mesma forma, ele não soube mais de funcionários, de impostos, de leis deste governo.

Cena 4 – Senhor feudal fazendo leis

Nesta cena, o senhor feudal discute com alguns membros da sua família novas leis para o seu feudo.

Cena 5 – O pagamento de impostos

Esta cena deve retratar o pagamento dos impostos que os moradores do feudo realizavam para o senhor feudal.

ANEXO 5 – FOLHA 15



Aluno (a): _____ n.º: _____

Professor(a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

Planejamento do trabalho de grupo do 2º Trimestre – Turma 705

*Um Brasil feudal – exercício de imaginação histórica*Apresentação geral do trabalho:

Este trabalho de grupo proposto irá exigir de vocês seriedade, criatividade, dedicação e, se possível, bastante divertimento junto com um aprofundamento da nossa aprendizagem. O 7º ano inteiro irá produzir um longa metragem, que terá duração total de uma hora aproximadamente. As turmas serão divididas em cinco grupos e cada grupo ficará responsável por uma cena deste filme. Desta forma, vocês devem entender bem a história proposta, uma vez que buscamos construir um filme com uma unidade e coerência. A história do filme se passa no Brasil nos dias de hoje. Iremos nos propor a realizar um exercício de imaginação: o que deveria acontecer com o Brasil para que ele se tornasse uma região feudal, como aconteceu com a Europa na Alta Idade Média? Desta forma, devemos começar por um conjunto de invasões de povos estrangeiros. Para o Brasil viver um processo semelhante ao que viveu a Europa do final dos tempos romanos, ele deve sofrer uma série de invasões. Desta forma, o nosso país seria invadido por uma série de povos estrangeiros. As primeiras cenas retratam estas invasões e mostram várias reportagens de televisão explicando o caos em que o país estaria entrando. Famílias começam a estocar alimentos para viver por um tempo fechadas em casa, a televisão mostra as cidades sendo invadidas, destruídas, as pessoas em pânico. Algumas famílias, no meio desta confusão, decidem sair das cidades e ir viver em locais mais afastados, distante do foco dos invasores. Desta forma, o filme também mostra a aventura que seria pegar uma estrada que liga o Rio a Itaipava. Muitas famílias buscam este caminho querendo encontrar segurança, paz e alimentos em locais escondidos. Uma das cenas do filme mostra a entrada de uma família numa fazenda isolada e bem protegida por seus moradores, onde será reproduzido o rito feudal de entrada dos camponeses em feudos. Após esta cena, o filme irá indicar que se passam 150 anos. Neste período, a maior parte da população brasileira já vive fechada nestas áreas rurais protegidas, sob uma economia de subsistência e sob as ordens dos seus proprietários. As cidades brasileiras acabaram se esvaziando muito. Serão mostradas cenas desta nova realidade – já muito semelhante à do feudalismo. O filme termina com cenas de trabalhadores que vivem nestes feudos e cenas da família do todo poderoso proprietário destas terras – um equivalente ao senhor feudal. Nestas últimas cenas, serão trabalhados diversos aspectos do feudalismo europeu, que imaginamos ter sido reproduzido no Brasil dos dias de hoje.

Formas de trabalho, de avaliação e datas importantes:

O trabalho terá como valor total **2,5 pontos**. Estes pontos serão divididos em cinco diferentes atividades. Vejamos cada uma delas:

1) **ROTEIRO**: Os alunos deverão produzir um roteiro com os personagens e as falas da sua cena. Este roteiro deve ter o formato de um roteiro de teatro, onde são apresentados os diálogos e indicadas as situações que se passam na cena. É muito importante que este roteiro seja elaborado para cenas que durem *entre 2 e 4 minutos*. Cada grupo será responsável por uma cena e um pequeno resumo da cena está indicado pelo professor nesta própria folha. Caberá ao grupo usar a criatividade e seus conhecimentos históricos para criar personagens, situações e transformar este

pequeno resumo num roteiro. Evidentemente, as situações e personagens criados pelos alunos devem condizer com o resumo da cena apresentado pelo professor. A elaboração deste roteiro será feita em sala, sob a coordenação do professor. Nos dias **29 e 30 de maio e 4 de junho**, as aulas serão totalmente dedicadas à discussão e elaboração destes roteiros. No dia **5 de junho**, cada grupo irá ler o seu roteiro para a turma. O valor desta parte do trabalho é de **0,7 pontos**. Serão critérios de avaliação o empenho do grupo, a criatividade utilizada para criar a cena e a pertinência das situações propostas em relação aos objetivos do trabalho.

2) **PLANO DE FILMAGEM**: Uma vez construídos os roteiros, os grupos devem formular um plano de filmagem. Neste plano, deve ser detalhado todo o momento da filmagem – cada tomada de câmera deve ser apresentada, assim como todos os elementos de produção devem estar apresentados neste documento, tais como figurinos e acessórios. Este plano de filmagem, desta forma, é tanto uma organização da sequências de tomadas realizadas como um planejamento de todos os elementos de produção necessários para uma filmagem. O valor desta etapa do trabalho é de **0,4 pontos** e esta atividade também será feita em sala nos dias **6 e 11 de junho**. No dia **13 de junho**, uma cópia deste plano de filmagem deve ser entregue ao professor.

3) **FILMAGEM**: Realizado o roteiro e o plano de filmagem, os alunos estarão prontos para gravar suas cenas. *A filmagem das cenas não se dará no horário de aula*. Portanto, os alunos devem se organizar para o momento das filmagens. Estas só devem ser realizadas após a elaboração do roteiro e do plano de filmagem e devem seguir estes dois documentos já produzidos. Evidentemente, o grupo pode recrutar colegas de outros grupos para participar de uma parte da cena, mas o grupo é responsável por todas as etapas da filmagem. No dia **27 de junho**, o material filmado deve ser trazido para a escola, seja em pen drive ou DVD. Portanto, os grupos tem dois finais de semana para realizar a filmagem. O material a ser apresentado neste dia 27 de junho é um material bruto, ou seja, não precisa estar na ordem certa nem editado. O valor desta etapa do trabalho é **0,8 pontos**.

4) **EDIÇÃO**: A edição do material filmado será realizado na informática nos dias **27 de junho e 2 e 3 de julho**. Neste momento, o material filmado será colocado em ordem e diversos procedimentos de edição serão realizados. No dia **30 de julho**, quando voltarmos das férias, as cenas editadas serão exibidas nas turmas.

5) **RELATÓRIO INDIVIDUAL**: Uma última etapa do trabalho será a entrega de um relatório individual. Neste, o aluno deve relatar como se deu sua participação nas diferentes etapas da realização do trabalho, deve realizar uma avaliação do trabalho como um todo e dar uma nota para sua participação e para o resultado de sua cena. Este relatório valerá **0,3 pontos** e deve ser entregue no dia **01 de agosto**.

No quadro a seguir, eu esquematizo as informações dadas acima:

<i>Atividade</i>	<i>Pontos</i>	<i>Período para realização</i>
Elaboração do roteiro	0,7 pontos	29/05, 30/05 e 04/06 – elaboração dos roteiros em sala 05/06 – leitura dos roteiros para a turma
Elaboração do plano de filmagem	0,4 pontos	06/06 e 11/06 – elaboração do plano de filmagem em sala

		13/06 – entrega de cópia do plano para o professor
Filmagem	0,8 pontos	14/06 e 26/06 – período para a realização da filmagem 27/06 – o material filmado deve ser trazido para a escola
Edição	0,3 pontos	27/06, 02/07 e 03/07 – realização da edição na informática 30/07 – exibição das cenas nas turmas
Relatório individual	0,3 pontos	01/08 – entrega do relatório individual
TOTAL:	2,5 pontos	

Ideia geral das cenas que serão trabalhadas pela turma 705

As cinco cenas elaboradas e filmadas pela turma 705 apresentam situações de pânico e violência da população do Rio de Janeiro diante da invasão de povos estrangeiros. As cenas tem um tom de medo, desespero e um pouco de violência. Os personagens de uma cena não precisam ser os mesmos de outra cena.

Cena 1 – Pânico nas ruas

Esta é a primeira cena do filme. Ela deve apresentar o título do filme, a data de início da história (pode ser o ano de 2025) e deve ter bastante movimento, apresentando invasores entrando na cidade e a população em pânico. Esta deve ser uma cena bastante bem pensada e bem filmada, uma vez que ela abre o filme e deve dar conta de mostrar a violência da invasão nas ruas e o pânico entre os moradores da cidade. Se possível, muitos atores devem participar desta filmagem.

Cena 2 – A destruição de grandes obras

Esta cena deve retratar a destruição que estes povos invasores realizaram em grandes obras que tornam possível a vida nas cidades. Podem ser mostradas situações em que eles destroem a rede de esgoto, a rede de eletricidade de parte da cidade, assim como pode ser mostrada a população perdendo o acesso a esses serviços essenciais.

Cena 3 – Estocando alimentos

Esta cena retrata a realidade de uma família que decide se fechar em casa esperando a situação se acalmar na rua. Um membro da família chega com sacolas de alimentos e a família toma a decisão de ficar em casa, racionalizando alimento, até que a paz volte a existir nas ruas. A família tem esperança que as ações do governo e do exército tragam a paz.

Cena 4 – Famílias se unem

Nesta quarta cena, é retratado o momento em que algumas família decidem se unir para juntar forças no momento de invasões. Duas famílias decidem viver juntas num apartamento para que, em maior número, consigam organizar melhor sua proteção aos invasores.

Cena 5 – Invasão de um apartamento

Nesta última cena da turma 705, um grupo de pessoas tenta se proteger num apartamento quando um grupo de invasores consegue arrombar a porta, entrando na casa roubando objetos de valor e espalhando o terror entre aquelas pessoas.

ANEXO 6 – FOLHA 20



Aluno (a): _____ nº: _____

Professor (a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

A Crise Geral do Feudalismo (século XIV)

O crescimento que a Europa experimentou na Baixa Idade Média começou a apresentar conseqüências negativas no século XIV. Um problema levava a outro:

- 1) *o crescimento populacional foi muito intenso, o que levava a uma necessidade de se produzir cada vez mais alimentos;*
- 2) *esta necessidade foi levando a um uso abusivo dos solos (por exemplo, o sistema trienal foi sem abandonado), o que começou a diminuir sua fertilidade;*
- 3) *logo, no século XIV, começava a faltar alimentos e haver ciclos de fome no continente.*

Paralelamente, o Renascimento Comercial fez com que muitas moedas fossem cunhadas. Como a Europa tinha poucas reservas de metais preciosos, começou a faltar moeda também. Desta forma, os ciclos de fome e a falta de moedas, na Europa do século XIV, acabaram levando a alguns problemas sérios:

- **Guerras entre senhores feudais** (que disputavam entre si alimentos, terras e produtos);
- **Revoltas camponesas** (uma vez que, em meio à crise, muitos senhores feudais aumentavam a exploração sobre os camponeses para não serem afetados).

Um outro fator veio a piorar mais a situação geral do continente: mudanças no clima (secas, frio excessivo, mudanças na regularidade das estações, etc.) que prejudicaram a produção agrícola.

Num cenário de violência e fome, a imunidade da população diminuiu muito, o que a tornou mais suscetível a doenças. A falta de higiene da época também contribuiu com a propagação de doenças (principalmente a Peste Negra, que matou 1/3 da população europeia).

Diante da grave crise que a sociedade europeia vivenciou no final da Idade Média, algumas ausências começaram a se tornar graves. Faltava, no continente:

- 1) **terras férteis** (para produzir alimentos);
- 2) **metais preciosos** (para produzir moedas e manter o comércio com outros povos, trazendo produtos importantes para a população);
- 3) **trabalhadores** (já que muitos camponeses morrem com a Peste Negra);
- 4) **autoridade política** (já que senhores feudais brigavam entre si e tinham sua autoridade questionada pelas revoltas de camponeses).

A solução para estes problemas será dada numa nova fase da História: a Idade Moderna.

Exercícios

- 1) Por que os solos europeus começaram a perder sua fertilidade já no século XIII?
- 2) Qual a principal consequência desta perda de fertilidade dos solos?
- 3) Dê dois motivos que expliquem a falta de moedas na Europa no final da Idade Média.
- 4) Por que houve tantas revoltas de camponeses no final da Idade Média?
- 5) Por que podemos afirmar que as mudanças climáticas do século XIV ocorreram no pior momento possível para os Europeus?
- 6) Que motivos podemos dar para explicar a epidemia da Peste Negra na Europa?

GABARITO

Exercícios

- 1) Por que os solos europeus começaram a perder sua fertilidade já no século XIII?
R: Porque a população cresceu muito, aumentando a demanda pela produção agrícola, o que acabou levando a uma forma de utilização predatória dos solos.
- 2) Qual a principal consequência desta perda de fertilidade dos solos?
R: Momentos de fome que já começam a acontecer no século XIV.
- 3) Dê dois motivos que expliquem a falta de moedas na Europa no final da Idade Média.
R: A falta de jazidas de metais preciosos no continente e a produção de muitas moedas na Baixa Idade Média.
- 4) Por que houve tantas revoltas de camponeses no final da Idade Média?
R: Porque os senhores feudais, em meio à crise, aumentaram a exploração sobre eles.
- 5) Por que podemos afirmar que as mudanças climáticas do século XIV ocorreram no pior momento possível para os Europeus?
R: Porque ela fez com que muitas colheitas fossem perdidas num momento em que a fome já se espalhava pelo continente.
- 6) Que motivos podemos dar para explicar a epidemia da Peste Negra na Europa?
R: A baixa imunidade da população (gerada pela fome e pelas guerras e revoltas), e as condições de higiene inadequadas.

ANEXO 7 – FOLHA 21



Aluno (a): _____ n.º: _____

Professor(a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

Matéria da Prova de HistóriaData: 22 de agosto (quarta-feira)Valor: 4,0 pontos

Matérias: O Feudalismo
 O surgimento e a propagação do Islamismo na Idade Média
 A Baixa Idade Média

Matéria detalhada a ser estudada para o teste:

- O feudalismo (a sociedade feudal, a descentralização política, a economia feudal e a cultural na Europa feudal)
- Características e conceitos gerais do Islamismo
- A história e a pregação de Maomé
- A *jihad* e a expansão do islamismo nos séculos VII e VIII
- Mudanças na agricultura e na segurança na Europa da Baixa Idade Média
- Consequências destas transformações da Baixa Idade Média: o aumento populacional e a criação do excedente.
- O Renascimento Comercial
- O Renascimento Urbano
- As Cruzadas
- A Crise Geral do Feudalismo

Materiais de estudo:

- Folhas: 14, 16, 18, 19 e 20.
- Livro do 7º ano: Capítulos 1 (da página 25 à página 36), Capítulo 2 e Capítulo 3

OBS: Uma das questões da prova será sobre a produção do seu grupo no trabalho que fizemos. Portanto, relembre bem a cena que você filmou para pode discuti-la.

BOM ESTUDO!

ANEXO 8 – PROVA 2 TRI



Aluno (a): _____ nº: _____

Professor (a): _____ Data: ___/___/___ Turma: _____

PROVA DE HISTÓRIA

Valor: 4,0 pontos

Questão 10

Aproximando-se do século XIV, a Europa começa a viver alguns aspectos da grande crise que se espalhariá pelo continente no final da Idade Média. Um fenômeno diretamente ligado a esta crise foi o uso abusivo dos solos, quando a agricultura começou a ser praticada sem o respeito ao descanso das terras.

Apresente um motivo que levou os camponeses a se utilizarem de forma abusiva dos solos e duas consequências deste uso abusivo dos solos. (0,4, sendo que 0,1 o motivo e 0,15 cada consequência)

Motivo:

Consequência 1:

Consequência 2:
