

# O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

**Leda Campelo Potier** • Estudante de História e Espaços no Programa de Pós-graduação em História da UFRN, com ênfase em Ensino de História e Espaço escolar. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Potiguar. Graduada em História pela UFRN/E-mail: ledacampello@hotmail.com

**Envio em:** Abril de 2013

**Aceite em:** Junho de 2013

**RESUMO:** Este artigo busca analisar as diferentes concepções dadas ao espaço escolar, bem como a relação existente entre esse espaço e o Ensino de História. Partindo das concepções de Michel Foucault, com a relação entre espaço, poder e saber, analisamos as dinâmicas existentes nesse espaço, buscando promover uma desnaturalização da ideia de uma escola com características apenas disciplinadoras e a possibilidade de se observar esse espaço, também, a partir de outras relações sociais, que acabam por dar forma e constituí-lo.

**Palavras-chaves:** Espaço escolar. Ensino de História. Poder.

## SPACE SCHOOL AND TEACHING OF HISTORY: FROM DISCIPLINING BODIES THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** This article seeks to analyze the different conceptions given to Space School, and the relation between this space and the Teaching of History. Building on the ideas of Michel Foucault, the relationship between space, power and knowledge, we analyze the dynamics existing in this space, seeking denaturalization promote the idea of a school with only disciplinary characteristics and the possibility of observing this space, too, from other social relations that eventually form and constitute it.

**Keywords:** Space School. History Education. Power.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil vem sendo discutido e problematizado em suas práticas, funções e aplicações, por diversos teóricos e pesquisadores, tanto da História, quanto da Educação, desde pelo menos a década de 1960. Apesar desses estudos existirem há aproximadamente meio século, ainda é possível constatar uma grande resistência, por parte de alguns pesquisadores, em aceitar o ensino de História como objeto de pesquisa, passível de análises e problematizações que possam vir a favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento da Ciência Histórica. De acordo com a professora Margarida Dias de Oliveira, foi apenas,

[...] pós-década de 70, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a fazer parte, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral (OLIVEIRA, 2003, p.48).

O processo de ensino e aprendizagem, não apenas o de História, também pode ser considerado fruto das demandas sociais da sociedade moderna, relativas tanto à produção do conhecimento, quanto à necessidade de profissionalização dos indivíduos. Compreendemos que, no Brasil, o ensino “formal” de História, bem como a constituição das instituições escolares se dão a partir da primeira metade século XIX, tendo, dentre outros objetivos, formar principalmente as elites brasileiras, a partir da “ideia de desenvolver o sentimento de identidade nacional” (ABUD, 2002, p.33), na sociedade brasileira.

Uma das maiores instituições que permanecem ativas na sociedade, não só no Brasil, mas em todo o mundo é a escola. As transformações pelas quais a escola passou ao longo dos séculos, nos ajuda a perceber a diversidade de sentidos que acabou por caracterizar e representar esse espaço. Da disciplina à ordem, do repasse à construção do conhecimento, da ação do Estado à família, dos conteúdos obrigatórios à formação para a cidadania, a escola foi pensada e repensada ao longo dos anos. Mas, a presença dessa instituição, que hoje se faz tão presente na ampla maioria das camadas sociais, não pode ser pensada de maneira naturalizada. Ela nem sempre existiu nos modelos aos quais a conhecemos, por isso, é importante pensar e refletir nos caminhos percorridos por esse espaço.

É importante ressaltar que entender o espaço escolar, suas transformações, simbolismos, representações é de suma importância para que se compreenda o desenvolvi-

to das relações existentes entre as camadas que constituem esse espaço. Camadas que se constituem, por exemplo, com as relações entre governo/sociedade, pais/professores, ensino de história/construção de conhecimento histórico, livro didático/currículo, dentre tantas outras perspectivas possíveis.

Se nos dispusermos a fazer uma rápida pesquisa no *Google*, em busca de artigos e trabalhos científicos que tratem do espaço escolar, iremos encontrar muitas referências à produção do filósofo francês Michel Foucault, discutidas a partir do livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1986). Nesse livro, Foucault, ao escrever sobre os “corpos dóceis” e sua relação com a instituição escolar, parece ter “despertado” os estudantes e pesquisadores de todo o mundo a observar, criticar, concordar e discordar da perspectiva dada por ele a um espaço tão importante, conhecido e vivenciado pelas mais diversas sociedades em todo o mundo, como é o espaço do ensino.

Durante todo o ano de 2012, ao participarmos das disciplinas do mestrado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tivemos contato com produções históricas, filosóficas e sociológicas, que foram influenciadas pela perspectiva “foucaultiana” acerca do espaço escolar. Podemos, de certa maneira, constatar uma necessidade premente de um aprofundamento das discussões sobre esse espaço. Assim, ao constarmos a importância dada a esse autor por sociólogos, educadores e, dentre outros, filósofos, decidimos elencá-lo como ponto de partida para nossas discussões, principalmente, por acreditarmos e sentirmos sua influência nas produções acerca do espaço escolar, apresentando e discutindo essa influência nos textos de Anthony Giddens (2003) e Agustín Escolano (2001), que utilizaram a perspectiva foucaultiana para pensar o espaço da escola, bem como a perspectiva teórica de Michel de Certeau (1994), que nos ajuda a entender as práticas espaciais como sendo micro resistências aos poderes instituídos, e sua visão acerca da necessidade de uma escola crítica, que está presente nas mais distintas sociedades.

É interessante, nesse primeiro momento, ressaltar que para nosso trabalho, a perspectiva de Michel Foucault nos serve para mostrar o quanto ela é demarcada temporal e espacialmente. A instituição escolar abordada por esse autor é francesa, faz parte de um momento histórico peculiar, não podendo apenas ser transposta para outra temporalidade e espacialidade a fim de dar forma a uma instituição universal, tendo em vista que é importante compreender as especificidades culturais e sociais de cada grupo social, em cada período de tempo histórico. Acreditamos, que essa perspectiva teórica apesar de ser importante para reconhecermos os caminhos percorridos pela instituição escolar, não nos oferece arcabouço teórico e metodológico suficiente para um espaço tão dinâmico e específico que constatamos ser a escola no Brasil.

Assim, percebemos que a escola enquanto instância conceitual e espacial tem sido recorrentemente abordada sob a perspectiva da arquitetura e dos discursos de poder e simbolismos a respeito desse espaço. Simbolismos esses que ressaltam os aspectos panóptico, docilizador e disciplinador da instituição escolar. Michel Foucault tem uma ampla e significativa importância para a compreensão dessa perspectiva sobre o ambiente da escola na forma como conhecemos. Porém, apesar dessa perspectiva,

compreendemos que o espaço escolar e, no caso do nosso estudo, o ensino de História pode ser compreendido a partir de todo um conjunto bem mais abrangente de representações. Além disso, para nós, o espaço destinado às aulas de História, além de estar inserido no espaço escolar, possui seu próprio conjunto de sentidos, papéis, simbologias e significações, devidamente dotado de representações não menos próprias.

Para estabelecermos o que seria o espaço escolar, é necessário que compreendamos que concebemos esse espaço como um espaço dinâmico, onde as análises que serão construídas nesse momento tentam demonstrar que essa dinâmica está para além da arquitetura, já que podemos perceber uma ação interna e externa de poderes advindos da sociedade. Entendemos, portanto, que elementos físicos como a escola, sua localização, suas dependências e a sala de aula, produzem discursos a partir de representações e simbolismos ligados a elementos humanos, sujeitos do processo, tais como, legisladores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos, ao mesmo tempo em que esses estão relacionados a instâncias legais e normativas tais como o Ministério da Educação, a legislação educacional vigente, os projetos pedagógicos das escolas, bem como a elementos inerentes às práticas e usos docentes tais como materiais didáticos e suas respectivas estratégias de uso e metodologias avaliativas. Cabe ainda lembrar que esses elementos, suas representações, seus simbolismos e os sentidos que lhes são dados, são fruto de suas respectivas temporalidades, ressignificam-se com o tempo e devem poder ser discutidas a partir dessa premissa.

## ■ 2. A INFLUÊNCIA DE MICHEL FOUCAULT NA PRODUÇÃO DE UM ESPAÇO DISCIPLINAR

As relações entre espaço, saber e poder possuem fortes contribuições de Michel Foucault no tocante, principalmente, à concepção do espaço escolar como espaço disciplinador, tendo direcionado muitas pesquisas em diversas áreas, tais como, História, Educação e Ciências Sociais. Analisando as mudanças no tempo das relações entre o corpo e o poder, entre a vigilância e a punição, bem como o surgimento de uma sociedade disciplinadora na França, Foucault discute a existência de uma sociedade disciplinar, que se forma no final do século XVIII, onde o poder disciplinar das instituições modernas como a prisão e a escola contribuem para o controle e a docilização dos corpos.

A visualização da disciplina como um instrumento modificador e “docilizador” dos corpos, bem como das transformações dos espaços da escola, deixaram de ser relacionadas, assim como ocorre com a prisão, aos suplícios, estando ligados então à relação poder/saber que acaba por se inscrever em uma sociedade, onde o panoptismo corrobora na criação de corpos produtivos, que internalizavam a disciplina, a ponto de ampliar a sensação de vigilância para outros setores da sociedade.

É interessante compreender que *Vigiar e Punir* ofereceram inúmeras contribuições para as percepções acerca do espaço escolar. O mérito dessas contribuições deve ser reconhecido.

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; [...] ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo, onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1986, p.141-142).

Realizando uma aproximação dessa problemática com a realidade brasileira, percebemos que muitos desses elementos disciplinadores de “corpos dóceis” ainda persistem em instituições escolares, em variações e níveis diversificados. Alguns desses elementos tais como a forma como se controlam os procedimentos no tempo escolar, o ordenamento das salas de aula, a organização serial das escolas, ainda persistem, muito possivelmente com a intenção de controlar, mas também, de favorecer o desenvolvimento da construção do conhecimento escolar.

A perspectiva de Foucault acerca da importância da arquitetura moderna, com relação às possibilidades de vigilância, a partir de construções com caráter panóptico, ou seja, espaços construídos com a intenção de oferecer vigilância do todo a quem interessa ordenar e controlar um determinado espaço, influenciou uma diversidade de estudos fora do Brasil.

Partindo dos argumentos expostos até aqui, realizaremos um conjunto de reflexões construídas a partir de duas obras, uma escrita na Espanha, onde o autor se apropria das concepções foucaultianas para analisar a arquitetura escolar e a outra na Inglaterra, onde Foucault é utilizado para compreender a relação entre tempo, espaço, compartimentação e disciplina, e o autor ainda acrescenta notas críticas à teoria desenvolvida por Foucault, à luz das Ciências Sociais.

Influenciado em certa medida pela perspectiva da arquitetura enquanto elemento que, desde que seja produzida para esse fim, pode favorecer ao disciplinamento e controle do espaço escolar, bem como pode ser considerada como um objeto de estudo nas séries iniciais de ensino, por favorecer o despertar da subjetividade dos alunos com relação a esse espaço, Augustín Escolano, filósofo da educação e pesquisador da História da Educação, discute a importância do espaço-escola no livro *Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa* (ESCOLANO, 2001), onde percebeu a necessidade de,

Mostrar o caráter cultural que tiveram e têm os discursos e saberes sobre o espaço, a função curricular (empírica, oculta, subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola (ESCOLANO, 2001, p. 25).

No seu texto, Escolano destaca a importância dos pensamentos de Foucault para sua percepção do que seja o espaço escolar. Percebemos a influência foucaultiana quando o autor expõe descrições acerca do desenvolvimento da arquitetura como sendo, “um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que às clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar dóceis os corpos” (Id., 2001, p. 27). Além de deixar claro que “essa espacialização organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um ‘continente de poder’”, oferecendo ao leitor a perspectiva de que o Espaço-escola como chama em alguns momentos em seu texto, foi um espaço construído também em seu país (Espanha) a fim de ordenar e vigiar. Em sua concepção, mesmo com os avanços técnicos da engenharia, o cerne das “necessidades” escolares permanece demarcado e destacado na arquitetura escolar.

Escolano, também, elenca a importância da construção arquitetônica das escolas nos espaços urbanos. A partir de sua pesquisa, o autor demonstra que, simbolicamente, houve um esforço por parte da arquitetura moderna em construir escolas em espaços onde se pudesse representar e tornar visível todo o esforço em favor da produção cultural de uma sociedade (Id, p. 33). Assim como Escolano, o teórico francês Michel de Certeau, ao discutir a importância da escola, afirma que esta “foi também um instrumento de uma promoção democrática. Isso se traduziu até na menor das vilas por uma modificação de sua geografia “[...] esse templo da razão una e centralizada colocava na vila o selo de um poder cultural” (CERTEAU, 2011, p. 138).

Podemos acreditar que o espaço arquitetônico da escola, pelo que é capaz de representar para a sociedade em geral, como um espaço de saber, de aproximação e produção de cultura, pode em alguma medida aglutinar uma consciência de grupo, que se direciona para a construção de uma identidade comum. Apesar de considerarmos a importância do espaço escolar enquanto construção arquitetônica, cremos que para que se produza o devido significado para a sociedade, isto é, o de representar um espaço de produção de saber, de cidadania, do desenvolvimento social e cultural de um determinado grupo humano, é preciso que se perceba também a ação humana nesse espaço, que não é constituído apenas de paredes, mas, de pessoas, leis, família, comunidade e a sociedade como um todo.

O outro autor pelo que decidimos analisar a influência da perspectiva teórica de Michel Foucault acerca do espaço escolar é Anthony Giddens, a partir de seu livro *A constituição da sociedade*, especificamente nos atendo ao seu terceiro capítulo, intitulado *Tempo, espaço e regionalização*. Esse autor, sociólogo inglês, pretendeu analisar em seu livro a relação entre tempo e espaço e as práticas sociais que estão enraizadas e são produzidas nos sujeitos em virtude dessa interação.

No que tange às escolas modernas, Giddens as caracteriza como sendo organizações disciplinares, mas, que permitem algum tipo de interação entre os indivíduos (nos intervalos e finais de aula), mesmo que, apesar dessa perspectiva, ainda seja vista e discutida como um espaço fechado. Diferentemente dos manicômios, onde a interação dos indivíduos se dá basicamente *intra* ambiente, os alunos, professores, diretores, por sua vez, levam para a escola uma série de interações sociais e culturais que são construídas e desenvolvidas *fora*, ou, *para fora* do ambiente escolar. Para Giddens,

as escolas estão internamente compartimentadas. Pode haver nelas algumas áreas, e alguns momentos, em que tendam a ocorrer formas heterogêneas ou imprecisas de interação [...]. Mas, na maior parte, a distribuição dos encontros contrasta de maneira notória com a dos setores da vida social em que a regulação normativa de atividade é mais solta. A distribuição espacial disciplinar faz parte do caráter arquitetural das escolas, tanto na separação das salas de aula quanto nos intervalos regulares entre as carteiras que frequentemente se verificam dentro delas (GIDDENS, 2003, p.59).

Dentre as discussões realizadas por esse autor, é importante destacar a especificidade daquelas acerca da relação entre tempo e espaço para a constituição do espaço escolar e das práticas sociais que se originam dessa relação. Desta forma, o autor discute a importância da regulação do tempo e do espaço no processo de ordenamento e disciplinamento da instituição escolar. Além do espaço arquitetônico da escola como um todo, Giddens discute as relações de controle específicas dentro das salas de aula, sob a atuação do professor em relação ao aluno. Na realidade, a compartimentação do espaço da escola em salas de aula, pode ser considerada produtora de espaços onde existe uma “condição do alto nível de controle sobre o posicionamento corporal e a atividade que pode ser realizada” (GIDDENS, 2003, p 163). A compartimentação da qual discute Giddens, possui raízes no pensamento de Foucault. Ela busca visualizar as ocorrências de controle do tempo e do espaço, contribuindo para a contenção de possíveis movimentos de grupos organizados, evitando os encontros casuais e as consequências destes.

Apesar de discutir, e em certa medida problematizar a concepção teórica de Foucault, Giddens se propõe a “acrescentar um ponto ou dois à sua interpretação da relação do poder disciplinar com modalidades de tempo e espaço” (GIDDENS, 2003, p. 181). Um dos pontos levantados por Giddens consiste na argumentação de que os “corpos de Foucault” “não possuem rostos”, ou seja, não são agentes capazes de subverter toda uma teia de disciplina, o que contrariaria a possibilidade de se pensar que, se estes corpos são capazes de serem educados, de certa maneira podem ser capazes de resistir ao processo de disciplinamento encontrado nessas instituições.

Para Giddens, o processo de ordenação do corpo e o exercício disciplinar podem ocorrer fora de instituições como o presídio, o manicômio ou a escola. Para ele,

a viagem para o trabalho (ou a escola) provavelmente indica tanto acerca do caráter institucional das sociedades modernas quanto as organizações carcerárias. A separação tempo-espaço de diferentes setores da vida social pode, na verdade, ser a condição do funcionamento em grande escala do poder disciplinar (Ibid., p. 182).

Assim, percebemos com esse autor, que o espaço escolar, ao ser analisado sob a ótica da disciplina e do processo de docilização dos corpos, pode ser visto também como um espaço passível de movimentos de resistência, uma vez que os sujeitos sociais que o constituem levam para seu ambiente as relações desenvolvidas fora das construções panópticas, às quais estão sujeitos, além de encontrarem nesse caminho, momentos de interação que permitem pequenas subversões a ordem.

Os dois autores aqui discutidos, Escolano e Giddens, nos ajudam a perceber o poder de influência teórica de Foucault no que diz respeito à concepção de um espaço escolar visto por alguns como um espaço de dominação, de vigilância, de punição. Seja pela arquitetura, seja pela compartimentação do espaço escolar, que de certo modo ainda persistem em moldes mais flexíveis, percebemos que os agentes que praticam e produzem esse espaço se transformaram com o decorrer dos séculos, resistiram e deram novos sentidos a essa instituição, tão importante para a formação cultural das sociedades. No próximo tópico desse artigo, nos propomos a irmos um pouco além de uma concepção apenas arquitetônica do espaço escolar, utilizando para tanto, todos os sentidos trabalhados anteriormente. Propomo-nos nesse momento tratar a instituição escolar como sendo dinâmica, onde o ensino de História (e não apenas ele) pode ser desenvolvido, à luz da preocupação com seus agentes, da construção do conhecimento, do desenvolvimento de orientação temporal e espacial dos indivíduos.

### **3. POR UM ESPAÇO ESCOLAR DINÂMICO, POR UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE SEJA CAPAZ DE ORIENTAR**

Tentando ir para além das perspectivas que discutem o espaço escolar unicamente por sua arquitetura e seus sentidos disciplinadores e acreditando que compreender o processo de relação entre poder, saber e disciplina no espaço escolar seria imprescindível para a reflexão acerca desse espaço, podemos nos perguntar quais os desdobramentos e mudanças que esse espaço e suas camadas formativas, (governo, família, aprendizagem, docente, construção do conhecimento, ensino de História) vem sofrendo com o decorrer de transformações sociais ocorridas ao longo do tempo.

Podemos refletir a partir da perspectiva de que os sujeitos sociais que atuam nesse espaço, de algum modo podem oferecer “micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (GIARD, 1994, p. 18). Percebamos que, de acordo com Michel de Certeau, os sujeitos que praticam um determinado espaço, podem subvertê-lo a partir de suas práticas, compreendendo que um determinado espaço, mesmo tendo sido previamente pensado, desenha-

do, e construído para determinados fins e usos, assim como fazem os urbanistas e arquitetos, pode ser praticado de formas diferentes, fugindo ao controle de quem os pensou (CERTEAU, 1994).

Entendemos, portanto, que o espaço escolar pode ser um espaço dinâmico, composto por incessantes e diferentes tipos de relações. Essas relações envolverão poder, aprendizagem, bem como, construção de identidades, desenvolvimento de conhecimentos históricos, que continuarão se desenvolvendo ao longo dos séculos, por relações existentes entre os sujeitos que o compõem.

Estamos inseridos hoje (mas não apenas hoje) em uma sociedade plural, onde o que se espera muitas vezes da ação da escola e dos elementos constituintes do espaço escolar, esteja para além do disciplinamento, das relações relativamente passivas e cristalizadas entre os indivíduos. De acordo com Michel de Certeau, apesar de essa instituição ter sido vista como “produtora de cultura” para uma determinada sociedade “em nenhum momento uma unidade particular de ensino, por mais autônoma, marginal ou nova que seja, pode evitar o problema da sua relação com os poderes existentes” (CERTEAU, 1995, p.37). Teorias de bases educacionais vêm reformulando a ação dos sujeitos nesse espaço, que deve compreender muito mais do que apenas a presença de um “mestre” que transmite seu conhecimento aos alunos. Espera-se que os processos escolares de construção de conhecimento constituam-se a partir de relações e ações dialógicas, onde as partes envolvidas aprendam e construam conhecimento.

Operando a partir de algumas camadas do espaço escolar, temos a ação do docente que, mesmo tendo que responder a regras e normas constituídas e estabelecidas, possui na sua ação em sala de aula, uma atuação subjetiva, onde, apesar da existência de currículos, projetos e materiais didáticos escolhidos previamente, têm que lidar com as diferentes demandas de competências, fruto da pluralidade de sujeitos, capitais culturais e interesses advindos dos demais indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nas interações humanas a partir de uma especificidade da produção docente, Tardiff e Lessard nos fornecem uma perspectiva um pouco mais ampla, que nos possibilita perceber o quanto o espaço escolar pode ser dinâmico, com relação as suas práticas. Assim,

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formali-

zadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2007).

Na percepção desses autores, a escola é lugar de trabalho, mas também é local onde práticas culturais e sociais diversas se inscrevem, estabelecem e se atualizam. Esse espaço, demanda a partir dos discursos que produzem o objetivo de desenvolver conhecimentos que levem não apenas à capacitação de mão-de-obra para as exigências e carências do mercado de trabalho, mas também, ao desenvolvimento da cidadania. Essas práticas, que os autores também chamam de “tecnologias”, envolvem os conteúdos, os programas, as competências a serem desenvolvidas, a fim de se alcançar uma série de metas e resultados que interessam tanto aos indivíduos nas suas particularidades, quanto à sociedade como um todo.

O ensino de História, que também está inscrito nesse espaço, tem se tornado objeto de pesquisas que discutem a importância da Ciência Histórica e das teorias sobre o ensino de História tanto na escola quanto na sociedade. Os cursos da área de Educação, de maneira pioneira, foram os responsáveis pela maior parte das publicações e estudos que versam sobre o ensino de História, estando esses estudos inseridos recorrentemente numa História da Educação.

Não se pode desmerecer o trabalho feito por uma grande quantidade de pesquisadores da Educação que se dedicou a pensar o ensino de História, porém, acreditamos ser necessário que os próprios historiadores possam e devam refletir sobre sua prática docente, sobre sua produção historiográfica, e sobre como essa produção tem chegado a outras instâncias de ensino que não seja apenas a academia, ou seja, como o conhecimento acadêmico vem sendo didatizado para professores e alunos do ensino básico. Nesse contexto, muitas reflexões sobre o ensino de História no Brasil vêm se desenvolvendo em diversos segmentos que compõem o espaço escolar, sob a forma de estudos que abrangem desde os currículos dos cursos, passando pela formação dos professores, até os materiais didáticos que são produzidos e utilizados em aulas de História.

Partindo da busca por uma compreensão do quadro do ensino de História no Brasil e entendendo que esse ensino é um desdobramento das ações que ocorrem no espaço escolar, percebemos que muitos historiadores têm desenvolvido estudos sobre o campo do ensino de História, levando em conta que tanto a Teoria da História quanto os preceitos teóricos de ensino advindos da Educação, são faces de uma mesma moeda e possuem suas respectivas funções sociais, sendo que, o ensino de História, apesar de necessitar dialogar com teorias de bases educacionais, deve se compor a partir de preceitos da Teoria da História, ou de uma teoria do ensino de História, uma Didática da História e não apenas das teorias educacionais advindas da Pedagogia.

Sob essa ótica, torna-se relevante levarmos em conta a Didática da História e os conceitos de aprendizagem histórica desenvolvidos pelo historiador alemão Jörn Rüsen, que tem, nos últimos anos, influenciado uma significativa parcela de pes-

quisadores, que percebem o ensino de História enquanto campo do conhecimento construído a partir de uma Teoria da História. Campo este capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, com o intuito de tentar responder aos interesses de orientação no tempo e no espaço da sociedade e dos indivíduos que a compõem, partindo, principalmente, da produção do conhecimento histórico.

Para Jörn Rüsen, que desenvolveu para a História uma matriz disciplinar que tem servido de base para diversos estudos acerca da produção e circulação de conhecimento histórico, os sujeitos sociais possuem a necessidade de suprir as carências de orientação no tempo. Essas carências se manifestam não apenas a partir do ambiente escolar, mas também, estão presentes em todas as camadas e espaços da sociedade, que se interessa e se questiona sobre aspectos relacionados às suas respectivas existências individuais e coletivas ao longo do tempo. O desenvolvimento de uma consciência histórica pode ser considerado um elo com a Teoria da História, já que, as carências de orientação no tempo e as formas de apresentação da produção histórica, são elementos necessários e importantes para o desenvolvimento de uma formação histórica,

A História como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte. Ela necessita articular-se no âmbito dessa relação, sem que disso resulte uma amputação fatal da autocompreensão dos historiadores profissionais, que consistiria em achar que a mera execução do projeto de pesquisa já bastaria para realizar essa relação. Não se deve deixar para os outros a reflexão e a sistematização das regras decorrentes da prática do saber histórico, que se distinguem das regras próprias da pesquisa e da historiografia desta corrente. Existem, pois, funções culturais do saber histórico que não estão plenamente exercidas só porque esse saber foi expresso em termos historiográficos. Ademais não se entende porque a ciência da história deve ficar alienada dessas funções. Ela não deve ficar alienada dessas funções porque seu trabalho cognitivo nasce de impulsos que conduzem a elas (RÜSEN, 2007, p.16).

As perspectivas teóricas de Rüsen podem se constituir em elementos de grande valor para se pensar a ação da produção de conhecimento em História, no espaço escolar, bem como, podem favorecer aproximações entre o que se pesquisa e produz em História nos espaços acadêmicos e os processos de desenvolvimento de consciência histórica desenvolvidos em consonância com a Teoria da História, nas salas de aula, no espaço escolar.

A aprendizagem histórica hoje, não está condicionada apenas ao que se aprende nos espaços da sala de aula. Os indivíduos levam para a escola toda sua bagagem cultural, apreendida a partir de jornais, livros, cinema. De acordo com Certeau,

A informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares (CERTEAU, 1995, p. 138).

Essa bagagem cultural que os alunos levam pra sala de aula, é capaz de indicar que formas de orientação espacial e temporal esses estudantes e professores vêm desenvolvendo, em um espaço escolar que, tem buscado suscitar em seus agentes a participação e o desenvolvimento ativo na construção do conhecimento.

## 4. CONCLUSÕES

O espaço escolar pode ser considerado um espaço dinâmico, onde as relações entre os indivíduos e destes com a sociedade, podem ir além dos fatores que objetivam uma docilidade intrínseca a ao corpo, que partem de uma série de instrumentos disciplinadores e de uma visão panóptica do espaço. Podemos perceber que também devemos compreender a instituição escolar na sua temporalidade, problematizando, na medida do possível, sua função de disciplinadora, porém, percebendo que as sociedades e instituições também são fruto do seu tempo, estando condicionadas às demandas nas quais estão inseridas.

A contribuição de Foucault, para o estabelecimento do espaço escolar pela perspectiva dos corpos dóceis, é de suma importância para este trabalho e para tantos outros que estão por vir, principalmente porque sabemos que a sociedade e suas instituições se resignificam, ganham novas práticas e novos símbolos, com os quais os indivíduos se identificam, sendo capazes também de praticar determinados espaços de forma que vão se modificando e se atualizando com o tempo.

Autores que de alguma forma discutiram ou se utilizaram da teoria de Michel Foucault, mostram-nos que quando falamos em pesquisa, muitas perguntas podem ser desenvolvidas, muitos caminhos podem ser percorridos de acordo com os interesses de quem os produz. Para quem trabalha com a perspectiva arquitetônica como sendo ponto crucial para compreender a dinâmica do espaço escolar, as contribuições de Foucault serão fundamentais. Assim como, podemos encontrar trabalhos onde se queira perceber a atuação dos indivíduos em sua passividade ou atividade frente às múltiplas formas de disciplinamento e docilização dos corpos.

Sem deixarmos de levar em consideração a existência de dinamicidade nas construções e análises do espaço escolar, visto de maneira majoritariamente panóptica, controladora e disciplinadora dos corpos no espaço, acreditamos que podemos pensar o espaço escolar, também, como um espaço constituído por novas dinâmicas, onde as pluralidades culturais dos sujeitos e das sociedades influenciam na sua concepção e na sua atuação. Dentro dessa dinâmica, e na perspectiva do docente e de sua atuação, concordamos com a perspectiva de Tardiff e Lessard, que argumentam que “a escolarização, repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola nada mais é que uma imensa concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.23), percebendo que esta não está limitada em si, mas pode também ser compreendida a partir de toda sua complexidade de ações, missões, sentidos e simbolismos.

O ensino de História faz parte desse espaço, dialoga com ele, compreende-o e historiciza, faz parte das tramas que dão forma às intenções de construção do conhecimento, às relações professor-aluno, às possibilidades de orientação no tempo, tão necessárias para que o indivíduo se entenda enquanto sujeito histórico e se sinta pertencente à sociedade na qual está inserido.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In.: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. P. 28-41.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: Artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 38.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRAGO, Antônio Vñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. . **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003.292 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2003. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf>>. Acesso em: 01 ago.2012.

RÜSEN, JÖRN. **História viva: teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado: teoria da História II: Os princípios da pesquisa Histórica**. Brasília: universidade de Brasília, 2007.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.