

DOSSIÊ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CULTURAIS

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 21 Número 24

25 de março 2013

ISSN 1068-2341

**Licenciatura em História: lugar hermenêutico
para pensar sentidos de uma aula**

Rosana Silva de Moura

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Brasil

Citação: Moura, R.S. (2013). A Licenciatura em História: lugar hermenêutico para pensar sentidos de uma aula. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(24). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlances, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1141>

Resumo: Este ensaio trata de algumas questões vinculadas à licenciatura em História, a partir de contribuições da hermenêutica filosófica de H-G Gadamer e W. Dilthey. A partir desta abordagem se reconfigura o lugar da licenciatura no cenário das universidades que, no Brasil, têm privilegiado a pesquisa em detrimento da formação do professor, inclusive desvinculando pesquisa e docência. Logo, as questões que ficam dizem respeito a: Por que fazemos pesquisa em história? A quem ela se dirige? Qual é sua função? O estudo contribui para pensarmos o vínculo indissociável entre ensino e pesquisa, recolocando a licenciatura em História como um lugar hermenêutico para pensar sentidos de uma aula e sua produtividade histórica, como nos ensina H-G Gadamer.

Palavras-chave: Licenciatura em História; Pesquisa; Universidade; Lugar Hermenêutico; Consciência Histórica.

The BA in History: An Hermeneutic place to think about the meaning of the classroom

Abstract: This essay addresses some issues related to the degree in History from contributions of HG Gadamer's philosophical hermeneutics and W. Dilthey. Highlights of the space history lesson from a perspective that considers how privileged locus to think of possible meanings formation of

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 25/06/2012

Revisões recebidas: 29/12/2012

Aceito: 13/02/2013

historical consciousness. From this approach reconfigures itself the place of undergraduate universities in the scenario that, in Brazil, have privileged research at the expense of teacher education, including delinking research and teaching. Soon, the questions that remain concern: Why do research in history? To whom it is directed? What is its function? The study helps to think of the inseparable link between teaching and research, placing a degree in History as a place to think hermeneutic senses of a class and its historical productivity, as taught HG Gadamer.

Keywords: History teachers' program; Research; University; Hermeneutical Place; Historical consciousness.

La licenciatura en Historia: Lugar Hermeneutico para pensar los sentidos del aula.

Resumen: Este ensayo trata de algunas cuestiones vinculadas a la licenciatura en Historia, a partir de contribuciones de la hermenéutica filosófica de H-G. Gadamer y W. Dilthey. Destaca el espacio de la clase de historia desde una perspectiva que lo considera como lugar privilegiado para pensar posibles sentidos de la formación de la conciencia histórica. A partir de este abordaje se reconfigura el lugar de la licenciatura en el escenario de las universidades que, en Brasil, han privilegiado la investigación en detrimento de la formación del profesor, incluso desvinculando investigación y docencia. Por lo tanto, las cuestiones que quedan dicen respecto a: ¿Por qué hacemos investigación en historia? ¿A quién se dirige? ¿Cuál es su función? El estudio contribuye para que pensemos el vínculo indisoluble entre enseñanza e investigación, recolocando la licenciatura en Historia como un lugar hermenéutico para pensar sentidos de una clase y su productividad histórica, como nos enseña H-G Gadamer.

Palabras clave: Licenciatura en Historia; Investigación; Universidad; Lugar Hermenéutico; Conciencia Histórica.

Introdução

O que *fabrica* o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? Que produz? Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares, e, saindo para a rua, ele se pergunta: O que é esta profissão? Eu me interrogo sobre a enigmática relação que mantenho com a sociedade presente e com a morte, através da mediação de atividades técnicas (De Certeau, 2011, p. 45) (Destaques do autor).

As palavras do historiador refletem sua inquietação diante de uma possível função da história. Embora suas palavras estejam espelhando sobremaneira o universo da pesquisa, subjaz, aí, o problema da formação do historiador e, no que diz respeito a esta, o problema ainda se estende à relação entre ensino e pesquisa e ao tratamento dispensado a estas dimensões da formação no Ensino Superior. Logo, acreditamos que a questão posta nos leva imediatamente ao âmbito das Licenciaturas.

No processo da história da educação no Brasil (Cunha, 2000; Faria Filho, 2000; Ghiraldelli, 2006; Paiva, 2000), as licenciaturas¹ têm sofrido o efeito de uma visão seletiva de educação que confere à formação de professores um lugar de certa marginalidade no interior das Universidades (Pereira, 1999; 2006). Por certo, o olhar discriminador reflete o modo como a sociedade tem visto a educação escolar no Brasil: ora como um privilégio, ora como uma mercadoria de luxo e, poucas vezes, como um direito social.

¹ Mesmo não sendo objeto de nosso estudo aqui, vale dizer que esta disparidade de poder percebida entre os níveis de habilitação na graduação (licenciatura/bacharelado) também acontece na pós-graduação, entre mestrado e doutorado, conforme o estudo de Coradini (2010, p. 45) no qual o autor analisa o vínculo entre “titulação universitária, ocupação profissional e posição social”.

Situando o problema desde uma perspectiva hermenêutica (Gadamer, 1997; 1998), ou seja, minha historicidade, quando me graduei em licenciatura e bacharelado em História, no final dos anos oitenta, lembro que o Brasil e o mundo passavam por transformações históricas visivelmente percebidas nas esferas econômica, política e cultural. O neoliberalismo se afirmava objetivamente através das intervenções do mercado e das (des)responsabilizações (mínimas) do Estado nas questões, até então, tomadas na totalidade enquanto públicas, e uma onda de privatizações invadiu o mundo. Junto a isso, tínhamos o frenesi do “pós-moderno”, a quebra das metanarrativas e, para tornar tudo ainda mais impactante e radicalmente desestabilizador, ouvia-se, com certa banalidade, que as utopias estavam mortas (Santos, 1999; Chauí, 2001; Lyotard, 2004; Stein, 1993). Tivemos, nós daquela geração, que sobreviver a uma avalanche de desconsertos, algo parecido com as palavras baudelaireanas que apontam para a avalanche e queda que nos sobrevém com a modernidade (Baudelaire, 1996).

Mas, dentre aquelas novas questões e novos problemas e desafios que tínhamos a enfrentar, na academia sempre esteve presente uma resistência, dada através da tradição, no que se refere ao reconhecimento do lugar das Licenciaturas. Desde a criação dos primeiros estabelecimentos de Ensino Superior, na época do Império, foram privilegiados aqueles cursos de formação dos chamados ‘doutores’, filhos da primeira elite brasileira e que estavam, por isso, destinados, mais do que à alfabetização, a uma realização profissional (Chauí, 2001; Ghiraldelli, 2006; Hansen, 2000). Em função deste status que o ensino adquiriu no Brasil, via de regra, as faculdades cedo investiram em pesquisas. Sob este efeito, a relação entre ensino e pesquisa logo se tornou algo conflituoso nos meios acadêmicos, com o predomínio de investimentos para a área da pesquisa, tomada enquanto ponto de excelência nas Universidades. Para se safar da pecha de coisa menor em relação às ciências da natureza², abrigando predominantemente a pesquisa, a formação em cursos das ditas ‘humanas’ optou, faz tempo, por reproduzir no outro a discriminação que lhe fora imputada. Assim, no Brasil, cresceu uma cultura acadêmica que distinguia os alunos do bacharelado daqueles das licenciaturas. Este fenômeno ainda é muito evidente nos cursos de graduação das humanas e separa os conhecimentos por ênfases, reproduzindo um poder institucionalizado que autoriza um para o universo da pesquisa e desautoriza o outro em relação a ela, ou pior, relega a um lugar menor o ensino. Esta cisão acaba por comprometer a própria vinculação entre ensino, pesquisa e extensão que deveria atuar de modo vital na Formação Docente. De modo lato, este é o cenário no qual se movimenta o problema do reconhecimento das Licenciaturas. De modo específico, o objetivo, neste ensaio, é o de dar luz à importância da Licenciatura em História na sua tarefa de Formação Docente voltada à produtividade da consciência histórica e, assim, fazer valer as reflexões oriundas do campo da pesquisa e teorias da história. Concretamente esta questão remete ao problema da Formação Docente.

² W. Dilthey, no século XIX, já levantava o problema da separação entre ciências da natureza e ciências **do espírito**, nos levando a pensar, hoje, o quanto esta cisão pode produzir um prejuízo para a própria ideia de formação (Dilthey, 2000; 2010a; 2010b). Segundo Löwy (1987), “A distinção que Dilthey estabeleceu entre “as ciências do espírito” (*Geisteswissenschaften*) e as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) se tornou clássica [...]. Ela se baseia em três características particulares das *Geisteswissenschaften*: a) a identificação do sujeito e do objeto (todos os dois pertencem ao mesmo universo cultural e histórico); b) a unidade inseparável dos julgamentos de fato e de valor, c) a necessidade de *compreender* (*Verstehen*) a significação vivenciada dos fatos sociais – enquanto a ciência natural pode se limitar a uma *explicação* exterior dos fenômenos. Mas sua contribuição decisiva é a percepção profundamente lúcida da historicidade das ciências do espírito, no quadro geral da historicidade (e, conseqüentemente, relatividade) de todas as formas de pensamento e de todas as visões de mundo” (p. 69-70).

Assim sendo, destaco a importância da Licenciatura em História como um modo de atuação do historiador no campo da “produtividade histórica” (Gadamer, 1998, p. 71), um modo de compreender, para além de explicar, o passado no presente. Então, quando falamos na Licenciatura, estamos nos referindo ao modo como o professor de história opera sua aula. Por conseguinte, nos referimos a uma Formação Docente, o que significa dizer de uma formação acadêmico-intelectual e uma perspectiva de formação universitária que tem a ver com um lugar político no seu sentido clássico, ou seja, aristotélico: este lugar existe *per se*, esta é sua identidade social. Logo, encontramos aí um círculo vinculante entre a Licenciatura em História, a Formação Docente e as possibilidades de formação da consciência histórica que determina a própria função social que a Universidade traz consigo e que se expressa na tríade ensino-pesquisa-extensão (Chauí, 2001). Segundo nossa análise, o ponto de convergência entre estes elementos triádicos, sua razão de ser, reside no acontecimento da aula.

A aula como lugar hermenêutico de formação da consciência histórica

Um lugar hermenêutico é, desde sempre, um lugar marcado pelo tempo (Heidegger, 1995; Gadamer, 1997). Por isso, se costuma dizer que o lugar de onde falamos (De Certeau, 2011; Seffner, 2000) é comprometido, porque se movimenta conforme uma historicidade tensionada entre universal e particular. Tendo em vista esta perspectiva, ao longo deste ensaio analiso elementos de uma questão universal, a Licenciatura em História, desde observações de um particular, no caso, minha experiência como docente, dada, inicialmente, como professora de História em Ensino Fundamental e, hoje, atuando em Ensino Superior.

Mas, como a hermenêutica passa a se constituir em horizonte de análise da tensão filosófica entre universal e particular, presente no fazer pedagógico em história? Por que aproximar história e filosofia? Por que a hermenêutica?

Uma das questões que podemos inferir sobre o cruzamento entre a hermenêutica e a história reside na demanda social pela produção de uma consciência histórica que, como refere Gadamer, trata-se de “uma posição reflexiva em relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição” (1998, p. 18). Logo, “Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião” (id., p. 19), daí estarmos agora condicionados à presença do outro no diálogo e ao que ele pode nos apresentar e surpreender. Vemos um deslocamento de um paradigma centrado no eu para outro paradigma estruturado na relação eu-tu (Gadamer, 1998). Trata-se de uma orientação filosófica também para a história, refletindo no ensino porque não é possível pensar em uma aula de história voltada à formação da consciência histórica fora de um exercício hermenêutico de diálogo que se abra para a escuta do tempo.

Outra questão diz respeito ao horizonte filosófico hermenêutico que tem como característica fundante interpretar e, com isso, produzir alterações na matéria viva que é o tempo e a história, daí ser considerada uma “filosofia prática”³. Algo que vai a contrapelo de uma aula explicativa da história. Nesse sentido, objetivamente foram experiências em sala de aula no ensino fundamental que direcionaram a investigação do limite do procedimento explicativo no ensino de história. Esta é uma questão filosófica que remete ao modo como pensamos a história. Em outras palavras, nos leva ao problema filosófico de como a razão científica estruturou o pensamento no Ocidente (Horkheimer e Adorno, 1985; Habermas, 1990) e forjou, nas ciências modernas, certo caráter resolutivo e auto certificativo: a partir deste entendimento, algo apresentado como científico

³ Conforme ressalta Stein (2002), especial para a **Folha de São Paulo**, comentando a obra de Hans-Georg Gadamer (Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2403200211.htm>).

explicava tudo. Nesse sentido, razão e explicação fizeram par dominante no cenário das ciências. A história não escapou deste domínio.

Todavia, no que concerne ao ensino da história, a criança não encontra sentido em uma história discursiva e formal: o aluno da Educação Básica demanda uma forma de apresentação da história que lhe interpele os sentidos e a imaginação e, assim, se mostre a ele como sendo algo vivo, próximo, de seres encarnados como ele. Para fazer sentido para este aluno, a história precisa ter a cara das pessoas que compõem o seu dia. Ele não sabe ainda, mas este é o dado concreto da universalidade que interliga os humanos e que chamamos linguagem (Gadamer, 1997). Por isso, é preciso tocar as possibilidades de significação que lhe são imanentes a partir desta universalidade que permite uma comunidade de sentido. Não será um texto teórico, embora clássico, como um Gorender que o fará compreender o escravismo colonial: este é ferramenta da formação intelectual do professor. É preciso experimentar outras linguagens como modo de convidá-lo à viagem pela história, à viagem por outros mundos, lugares e formas de vida, para que ele possa se colocar, mesmo que enquanto experiência ingênua, no lugar do outro, no caso, o escravo. Mas, especialmente, para que ele tenha a possibilidade de se perceber dentro desta viagem inusitada. Sobre isto Nietzsche já sugeria “para onde é preciso viajar”:

A observação imediata de si está longe de ser suficiente para aprender a se conhecer: precisamos de história, pois o passado continua a correr em nós em cem ondas; nós próprios nada somos senão aquilo que sentimos dessa correnteza a cada instante [esta correnteza está] *em nossa vizinhança*: querem apenas ser descobertos [...] Assim o conhecimento de si se torna conhecimento de tudo, em vista de todo o passado [...]

(Nietzsche, 1983, p. 138) (grifos do autor).

Uma razão explicativa não alcança este intento porque ela, de saída, traz consigo um teor preletivo destinado a direcionar o caminho e a identidade a ser mirada. Ela não poderia abrir a porta da curiosidade, da surpresa e do espanto – ingredientes filosóficos indispensáveis na descoberta de algo (Ribeiro, 2011). Compreender este universo distinto nos aproxima de um horizonte teórico que lhe faça par. Então, algo de uma ordem estética é chamado a compor o campo de visão do professor sobre sua aula e as aprendizagens que se desdobram ali. Basicamente este é o ponto a partir do qual a aula passa a se constituir desde uma orientação hermenêutica para deslindar o processo de formação da consciência histórica do aluno, seus limites e alcances. Limites porque já não se trata de tornar a aula de história um lugar a partir do qual a explicação dê conta da matéria-prima da história mesma que é o passado, recente ou longínquo. Conforme analiso, a explicação, por si, não mobiliza a formação da consciência histórica no sentido hermenêutico. O que não significa abandoná-la: vale mais tensioná-la em face de uma compreensão, como em um jogo dialético de aproximação e afastamento do objeto que se quer perscrutar, possibilitando-lhe voz. Dar voz ao tempo, ao passado, implica em uma decisão que demanda um exercício de escuta e, por isso, uma prática docente voltada à linguagem na qual o aluno se vê implicado através do exercício da pergunta e resposta que é estruturante do diálogo. ‘Dar voz’, conforme referi, foi descoberta primeira deste jogo que denomino hermenêutico e, a partir do qual, se instala a curiosidade verdadeira, e sem tutela, do aluno pelo aprender. É também um instante de autoformação do professor, pois este dar voz nada mais é do que um aprendizado de escuta. No caso, aprender o movimento de ocultamento e desocultamento da multiplicidade das vozes, que compõem o fluxo da história contido nas fontes que a pesquisa oferece “através da mediação de atividades técnicas”, como nos disse Michel De Certeau (2011, p. 45), e do qual o professor é o intérprete maior na aula. Sua autoridade reside nisso, sendo legítima, justamente, porque reflete a densidade da sua própria formação intelectual (Mellouki e Gauthier, 2004). À luz deste entendimento, o professor de história pode ser chamado, também, de um historiador hermenêutico. Sua formação tem por tarefa fazer a ponte entre a ciência e a sociedade, a pesquisa e a consciência histórica.

No que diz respeito à formação de professores para o ensino de história, sabemos que há pelo menos três pontos significativos, porque vitais, muito caros também à história como campo de pesquisa, a saber: a questão das temporalidades, o problema da formação para a consciência histórica e o problema do reconhecimento do outro. Neste momento, nos detemos no segundo e terceiro pontos. A partir da análise destes elementos, se tem as condições mínimas e necessárias que engendram a possibilidade de se abrir um debate no horizonte da história, constituindo um objeto de estudo, seja no âmbito da pesquisa seja no âmbito da aula. Assim sendo, parece que somente a partir desta materialidade efetivamente constituída poderemos levar adiante, na sala de aula, uma conversa à luz de um pano de fundo da história.

Quero dizer com isso que, mesmo diante deste processo de cisão, existe um ponto necessariamente confluyente e de diálogo entre ambos, ensino e pesquisa de história, gerando um processo de identificação a partir da mediação entre temporalidades, consciência histórica e reconhecimento do outro. Tal identificação ampara um e outro e, em verdade, não deveria ser possível separar ensino e pesquisa sob pena de invalidarmos um e outro. Pois, o que seria da pesquisa do historiador se não pudesse levar a termo o sentido formativo e social que lhe subjaz na interpretação do passado? O que seria da aula de história sem a atualização de seus conceitos, problemas e fenômenos sociais à luz da pesquisa?

Nessa perspectiva é que se evidencia a aula como um espaço intrinsecamente político, de formação humana e, por isso, o próprio conceito de educação tem se tornado mais e mais complexo. No contemporâneo, a educação é um lugar fluido; um lugar francamente dado a partir daquela mirada aristotélica, se movimentando conforme os contornos e práticas sociais dadas desde o *spatium/locus*; o lugar relacional (Aristóteles, 1995). Por isso, a educação não pode ser tomada desde um lugar fixo. Está *aí* como cultura; está em devir. Acontecendo como experiência de mundo, ela está situada na própria plasticidade do mundo. Estendida ao âmbito do ensino de história, ela se refere ao processo de formação de consciências históricas que se percebem em historicidade e que, desde sempre, se ancoram na relação efetiva entre o reconhecimento das subjetividades, na sua condição própria, e as possibilidades de inter-relação entre as mesmas - a intersubjetividade: esta impregna e é demandante daquela.

Sendo assim, a educação concerne ao espaço de formação, que se caracteriza por uma efetiva abertura hermenêutica que nos é dada no acontecimento de um movimento de se educar, como propõe Gadamer (2000). Por isso, toda formação, no sentido conferido pelo autor, implicaria num processo de se educar, de levar a termo a própria formação (autoformação), antes mesmo da formação de outrem, tendo em vista a provisoriade de nosso próprio lugar; tendo em vista, justamente, aquela relatividade extraída de toda a visão que se quer em perspectiva. Significa, nestes termos, uma postura reflexiva e interpretativa impregnada de certo conhecimento do lugar que ocupamos – o lugar do interpretante. O lugar autoformativo no qual nos perguntamos sobre nós mesmos. Trata-se, portanto, de um círculo hermenêutico no qual os limites entre formação e autoformação já não poderiam ser demarcados enfática e linearmente. A educação, então, também não deveria ser pensada enquanto mera instrução sobre o processo de reconhecimento do outro. É mais do que isto. É estar implicado, através do compreender, na trama do relacional (Dilthey, 2000), conforme queremos aqui. Por isso, efetivamente, ninguém pode nos ensinar quem é o outro. Esta é uma descoberta própria, de uma ordem particular (é bem verdade que articulada a um universal, mas tomada desde uma vivência/*Erlebnis*⁴).

⁴ Lembrando que a vivência/*Erlebnis* é um elemento fundante da filosofia diltheyana, apresentada como ‘filosofia da vida’ (Marco Antônio Casanova, na *Apresentação à edição brasileira*, de Introdução às ciências humanas, 2010, p. VII e ss.).

Esta nuance, já posta por Tomás de Aquino (2004) no século XIII, da validade do instante da descoberta como algo próprio da caminhada de cada um, parece marcar o processo da formação da consciência histórica (Dilthey, 2000; Gadamer, 1998). Efetivada, a vivência da descoberta desvela a dimensão autoformativa da formação, porque nos mostra o momento positivamente solitário como parte inalienável do processo de ensino. Resguardando as devidas diferenças temporais e filosóficas, encontramos aí uma suposta unidade dada no movimento entre descoberta e ensino. Atualizada, a descoberta do outro parece, antes, a vivência de cada um dos limites e possibilidades interpretativas, da conflitualidade mesma que o processo de formação de consciências históricas produz na forma do reconhecimento do outro. Mediatizada na conversação em aula, a vivência se torna uma experiência, passando a constituir a questão do outro. Ou seja, o reconhecimento é o efeito de uma consciência histórica abismada na aparição ou interdição do outro, dado na forma do passado presente interpretado em aula. A contribuição da atitude filosófica do compreender, um legado de Dilthey (2000) para a história, amplia o próprio campo de visão do historiador, docente e pesquisador, para pensar conceitualmente a coisa histórica. Vale dizer, pensar o que é a história e como ela se dá enquanto fenômeno de reconhecimento de um tempo *no* outro.⁵

Sob esta orientação, não raro, a educação, na forma da aula de história, se pergunta qual o conceito que se poderia depreender de algum fenômeno social que é abordado ali. Parece, então, que a experimentação e compreensão do fenômeno se tornam tão importantes quanto a definição conceitual. Nessa perspectiva, por meio de uma conversação hermenêutica, a interpretação da coisa histórica, fenômeno e conceito, propicia deslocamentos e rupturas na descrição histórica, oficial e linear. Produz-se, aí, uma fabricação de sentidos e possibilidades da aparição de elementos novos para o cenário histórico. Trata-se, pois, de uma experiência temporal de abertura ao outro de modo intra e inter-culturas. Ou ainda, uma experiência interpretativa.

Como é sabido desde o horizonte hermenêutico, o procedimento de explicação usado em relação ao outro se torna, *per se*, excludente de aspectos não formais dele mesmo, e isso repercute no modo como se pensa uma função para a história, remetendo ao uso que se faz dela na sua forma de ensino. A aula de história pode ser um momento de afirmação da experiência do espaço público, porque demanda a participação de seus integrantes no processo de reconhecimento do passado. Para isso, convoca energias do compreender, tal como aprendemos desde a abordagem diltheyana (Lowy, 1987). Neste contexto, o compreender significa disposição para uma abertura ao outro (tempo, modo de vida, outrem); disposição para um estar-com, aí, reconhecendo sua existência.

Por isso, a significância do reconhecimento como autoformação de consciências históricas é uma tarefa da educação que se dá no âmbito escolar e fora dele. Pois é necessário que pensemos a educação no seu sentido filosófico, extensivo, desde sempre, ao estar-no-mundo. É nesse horizonte interpretativo do termo educação que poderemos visualizar o processo de formação vinculante de subjetividades e intersubjetividades que não se esgota nos limites de um contexto específico, no qual a interação social se dá.

Sob esta ótica, a experiência do reconhecimento do outro é mediação para educar-se e a interpretação da história é um caminho de abertura no qual este reconhecimento tem lugar como abertura relacional (Heidegger, 1995); um lugar marcado pelo *estar-com* outros, i.e., pela condição de estar-no-mundo. Em se dando o movimento hermenêutico da compreensão, enquanto percebo e compreendo o outro, estou percebendo e compreendendo o próprio movimento e a dinâmica do

⁵ Apenas para lembrar, em síntese, este parece ser também o ensinamento maior que nos oferece Koselleck (2006), em “Futuro passado”.

caminho que estou abrindo na minha possibilidade de compreensão. Este é o ganho maior no processo de formação tal como pensamos aqui: a descoberta que faço em mim do supostamente outro. Indo na sua direção, me percebo, ali, em abertura. Por isso, Gadamer (2000) retoma este sentido dado no círculo de compreensão heideggeriano, destacando o movimento de autoformação, tomando-o, então, enquanto um processo maior de educar-se. Para o autor, o sentido verdadeiro da educação residiria na efetividade do termo, na sua legítima factibilidade.

A partir daí pensamos a história como uma abertura compreensiva, temporalmente marcada pelo mundo, que escuta a si mesma na estrutura do compreender para fortalecer a experiência do relacional como lugar no qual se reconhece o direito de *estar-aí*, de *estar-com*, em historicidade⁶. Mas, por muito tempo, o ensino de história submeteu-se às determinações das metanarrativas, promovendo a particularização de interesses em detrimento da pluralidade dos contextos e historicidades, conforme já havia nos alertado Nietzsche, no século XIX, em seus escritos sobre a história⁷.

No Brasil, o processo de formação de consciências históricas parece que só vingou a partir do final dos anos 80, do século XX, acompanhando a reelaboração de uma identidade nacional, tão precariamente erigida, a partir do momento de abertura política. Houve, então, um crescente de “produtividade histórica”, no sentido compreensivo, atribuído por Gadamer, de “uma mediação entre o presente e o passado”⁸. Iniciou-se, aí, a dissolução de uma perspectiva dominante e positivista no ensino de história. Percebemos que as experiências de interpretação do tempo passado ofereceram, ao interpretante, possibilidade de acessar formas de reconhecimento do direito de *estar-com*, que um *círculo vitiosum* perpetrara. Abria-se, então, um caminho de sentido de participação.

Quando participamos do outro, o fazemos a partir da perspectiva do descentramento de identidade: existe o compartilhamento de um sentido comum (Gadamer, 1997), refletindo a ideia de que coexistimos desde sempre. Assim sendo, a conversação hermenêutica desenvolvida na aula de história, por exemplo, em torno do escravismo colonial, não poderia levar à realização de uma intenção primeira, por parte do professor, que tivesse o objetivo de conduzir as consciências dos alunos ao conhecimento do passado escravista *in totum*. Isso seria consagrar o caráter explicativo, resolutivo e universalizante do grande relato, tal como o procedimento tradicional pretendia e que já fora questionado, conforme vimos discutindo, por Nietzsche (1998) e Dilthey (2010a; 2010b).

No caso de uma experiência hermenêutica, o máximo que se extrai do propósito de uma escuta histórica é trazer à cena o potencial perspectivista de uma situação histórica, tecendo considerações que nascem das vozes presentes em aula, interagindo na interpretação a partir do jogo entre explicação e compreensão concernente à própria formação do professor. Tal jogo entre professor, aluno e vestígio de história reformula lugares, ampliando o entendimento tanto do passado quanto do presente. Então, o processo de formação da consciência histórica para o reconhecimento se faz na mediação entre as experiências temporais que se apresentam no encontro estabelecido em aula, ancorado desde a perspectiva das ciências do espírito/*Geisteswissenschaften*, tendo em vista aquela distinção entre as ciências apontada por Wilhelm Dilthey (2000; 2010a; 2010b) e que se apoiam, objetivamente, na dimensão das vivências que se entrelaçam ao longo da vida. Assim, o autor nos diz que “El curso de la vida consta de partes, de vivencias que se hallan em uma

⁶ Nesse aspecto, a história cultural, por exemplo, com sua marca antropológica, produzindo uma *antropologia histórica* (Burke, 2005, p. 48 e ss.), tem contribuído para alargar o horizonte de compreensão do outro, apresentando as perspectivas identitárias e culturais outras, provocando o fenômeno do reconhecimento através da tentativa de incursão às filigranas que tecem as conexões do relacional.

⁷ Cf. Nietzsche, 1998.

⁸ Gadamer, 1998, p. 71.

mutua conexión interna [...] de modo que la conexión es uma categoría que brota de la vida” (Dilthey, 2000, p. 121).

Dizendo isso, referimos que a função da aula se refere à problematização de conceitos e temáticas, desde uma atitude interpretativa, não se restringindo ao uso preletivo do conceito que não teria fôlego para abarcar a amplitude daquelas conexões. Trata-se, então, de, a partir da problematização de elementos de informação histórica que o professor tem em mãos, produzir-se a formação para o reconhecimento do perspectivismo histórico, como modo de reconhecer a existência do(s) outro(s) que emerge(m) no acontecimento de uma conversação. Passa a existir, aí, correspondências entre a formação para uma participação em comunidade, que se ensaia na imersão da conversa, e a constituição da aula também como coisa histórica, ampliando a formação para o reconhecimento do outro.

Nesta perspectiva de formação docente, vemos articuladas tanto a dimensão explicativa quanto a dimensão compreensiva. Pois o professor interpreta o passado a partir de uma formação intelectual investigativa que se atualiza em face da comunidade científica, mas também frente aos contextos e formas de vida. Ele pode produzir, desde sua situação hermenêutica, conexões de vida, como analisa Dilthey (2000), para identificar e articular o lugar do outro. Mas, é importante ressaltar: o outro emerge nesse universo no qual ele não está pré-configurado por um sujeito epistêmico.

O outro tem sua historicidade, mas não está sobredeterminado por ela. Ele também se constitui na experiência da universalidade e particularidade da linguagem no instante de seu acontecer, seja o outro falante (o eu ou o tu), seja o outro que tem aparição na interpretação do passado. Ele nos instiga a interpretá-lo por compreensão, a partir daquilo que reconhecemos em nós. Então, o passado é presente, porque se estende efetivamente na forma de nossa historicidade: ele atua em nós pela possibilidade de abertura, contribuindo para a interpretação da própria ideia de tempo e de nosso pertencimento a ele. Efetuamos, assim, o tempo enquanto lugar relacional. Quando interpelamos o passado nessa perspectiva - e nos deixamos interpelar por ele -, estamos abrindo o universo de possibilidades de constituição de subjetividades, implicamos a consciência histórica nessa mediação. Temos, aí, a disposição ontológica dada na conversação para percebermos, através da mediação de tempos, o que de universal pode conter nosso particular: percebermos a própria multiplicidade dos particulares. O que é comum a todos se manifesta neste *estar-com*. Aparece também aí a imbricação entre as dimensões afetiva, cognitiva e volitiva, evidenciando uma racionalidade outra que não se orienta apenas pela explicação, denotando um uso estético do conceito de história amplificado no compreender. Quando encontramos o aluno neste exercício hermenêutico de compreensão e interpretação do passado podemos dizer que alcançamos o sentido comum que possibilita a produtividade da consciência histórica. Este encontro é acionado através do diálogo.

A importância do diálogo

Há um ponto fundante do horizonte hermenêutico, algo que verdadeiramente o produz e é destacado por Gadamer (1997): a importância da pergunta. É ela que coloca em movimento o círculo hermenêutico de uma conversação, mobilizando a aula no sentido da participação. Esta compreensão filosófica faz toda a diferença no tratamento da formação ao lhe conferir um caráter de inacabamento, profícuo ao entendimento da coisa histórica que se mantém aberta para novas interpretações.

Todavia, mesmo se tratando de uma perspectiva que tem como característica a disposição em afinar-se com a prática docente que é propositiva, ela é desde sempre limitada na experiência. Assim, a perspectiva filosófica do exercício hermenêutico do diálogo, conforme ensina Dilthey (2010b), de saída, é sempre uma tentativa. Apenas a experiência dirá de seu êxito, de seu

acontecimento verdadeiro. Com isto desenvolve-se uma consciência crítica de outra ordem que se encontra em processo de autocrítica de seu próprio limite. À luz da “virada hermenêutica” gadameriana (Stein, 2002), a consciência percebe seu próprio limite em alcançar a totalidade da consciência do outro. Há um novo entendimento da consciência mesma, agora abismada frente à existência do outro. Então, a ideia de ensino já não pode mais ancorar-se na pretensão de um controle da consciência acionado na história, por exemplo, através de conteúdos a serem transmitidos ao aluno: uma aula de história deixa de ser uma explicação para ser uma experiência de compreensão do tempo. Entra em cena a perspectiva intersubjetiva dada na relação eu-tu e na experiência do diálogo e por meio do uso da pergunta como modo de continuar abrindo a coisa histórica em questão. Este é o momento do encontro hermenêutico entre aluno e professor.

Apesar do uso banalizado que fazemos cotidianamente da palavra encontro, sabemos que sua verdade reside na participação de um sentido (Gadamer, 1997). O efeito do encontro nos modifica, acrescentando sentidos através dos quais passamos a compreender aquilo que, até então, não se compreendia, que não estava posto em nosso campo de visão. Pois o passado é sempre uma forma de existência de outro que nos fala ou permanece calado. A educação é, assim, muito mais uma experiência de temporalidades, nas quais nos inscrevemos, do que a condução do processo educativo, orientado, por exemplo, na preleção a outrem. Numa perspectiva hermenêutica, a educação é uma experimentação de nós mesmos através de um compreender do qual nasce nossa autocompreensão. É isto que Gadamer (2000) está nos indicando quando se refere ao processo de educar-se enquanto questão primeira e maior daquilo que temos traduzido por educação. No horizonte do historiador hermeneuta, a mediação do *estar-com* pressupõe a consciência histórica enquanto ela própria se percebe, ou seja, como singularidade e limite, pois é imprescindível pensar o mundo incorporando o limite que a finitude traz ao eu através da relação com o outro. Tendo em vista esta perspectiva, o diálogo está sempre aberto, inconcluso, e a verdade que vem dele é provisória; por isso nos oferece abertura. Ou, como sugere Dilthey,

A finitude de todo fenômeno histórico, quer seja uma religião, um ideal ou um sistema filosófico, e conseqüentemente, a relatividade de toda a interpretação humana da relação entre as coisas, é a última palavra da concepção histórica deste mundo, onde tudo flui e nada é estável (Dilthey apud Löwy, 1897, p. 72).

Considerações finais

Por certo, o horizonte da hermenêutica filosófica não pretende tornar-se uma prescrição no campo da história e, menos ainda, ao ensino dela. Não estamos, aqui, falando de um sentido de preleção para o ensino da história, inclusive porque sabemos da existência de um caráter inalienável próprio em cada experiência de aula. Todo o ganho viria apenas da importância da experiência da exposição e descoberta que a hermenêutica possibilita como maneira ontológica de *estar aí*, como presença que, de resto, importa a toda a coisa que se quer histórica, sabendo dos elementos de finitude e limite da própria consciência histórica. Tal forma de consciência, ampliada e relativizada na interpretação, se orienta pelo caráter não resolutivo da coisa que mantém a abertura *do e no* encontro. Assim, é, justamente, a pergunta, e não mais a resposta (Gadamer, 1998), que irá conduzir a tentativa de sabermos algo a respeito do outro, de reconhecê-lo enquanto coisa histórica. Aí o encontramos.

A experiência de abrir o debate às considerações acerca da coisa histórica parece muito recente no Brasil. Assim, o uso da hermenêutica no campo da história faculta a expansão do próprio uso do *spatium* social de aula, que se constitui de modo universal e particular. A potencialidade da conversa se refere, pois, à disposição não só para fala, mas também para a

escuta. O reconhecimento social parece se constituir justamente nesse exercício, residindo, aí, um elemento de contribuição da atitude hermenêutica ao horizonte do ensino de história.

A tarefa do historiador hermeneuta, na medida do possível, seria manter-se atento à imersão na consciência histórica, enquanto seu próprio modo de vincular-se à tradição, repercutindo na interpretação que ele faz da mesma, tanto para lhe dar continuidade quanto para a sua eventual ruptura.

À luz dessa compreensão, o que é tarefa do historiador diz respeito à escuta desse movimento que não cessa de fluir através das possibilidades interpretativas do passado, como algo que permanece aberto, dado o limite imposto a cada interpretação dele, tal como já referia Dilthey (2010) sobre a finitude e relatividade de toda interpretação. Porque a interpretação enquanto possibilidade carrega em si o seu duplo, o seu limite, determinado pela situação hermenêutica de cada intérprete que é, por fim, o lugar dado, especialmente, a todo professor.⁹

Assim sendo, cada mirada no horizonte da história é também uma mirada sobre o horizonte de projeções de historicidades. Esta experiência do compreender é dada ao historiador ao longo da formação de sua consciência histórica, supostamente inaugurada na graduação. Mas, verdadeiramente, as condições de possibilidade de ela vir a ser estão marcadas pelas vivências e experiências do reconhecimento do passado ainda na Educação Básica. Por certo, tal produtividade histórica tem a ver com a Formação Docente atuante ali. Então nos perguntamos se haveria ali uma tarefa menor do que aquela designada ao horizonte da pesquisa acadêmica. Pois, a quem se dirige a pesquisa em história? E por que fazemos pesquisa em história, senão para desdobrá-la na formação de uma consciência histórica outra disposta a deslindar outras histórias?

Referências

- Aquino, T. (2004) *Sobre o ensino* (De magistro). Tradução Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes.
- Aristóteles. (1995) *Física*. Introducción, traducción y notas Guillermo R. de Echandía. Madrid: Editorial Gredos.
- Baudelaire, C. (1996) *Sobre a modernidade. O pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Burke, P. (2005) *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Casanova, M. C. (2010) Apresentação à edição brasileira. In: Dilthey, W. *Introdução às ciências humanas. Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. V-XIII.
- Chauí, M. (2001) *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- Coradini, O. L. (2010). *Titulação escolar, condição de "elite" e posição social*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan./Apr., v. 15, n. 43. p. 45-69.
- Cunha, L.A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T.; Filho, L. M. F. F.; Veiga, C. G. (orgs.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 151-204.
- De Certeau, M. (2011) *A escrita na história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense.
- Dilthey, W. (2010a) *A construção do mundo nas ciências humanas*. Tradução Marco Antônio Casanova. São Paulo: UNESP.
- Dilthey, W. (2000) Esbozos para uma crítica de la razón histórica. In: RAMOS, A. G. (Prólogo, traducción y notas). *Dos Escritos sobre hermenêutica: El surgimento de la hermenêutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Ediciones Istmo. p. 108-209.

⁹ Ver Mellouki e Gauthier, 2004.

- Dilthey, W. (2010b) *Introdução às ciências humanas. Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Faria Filho, L. M. *Instrução elementar no século XIX*. In: Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F. F., Veiga, C. G. (orgs.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 135-150.
- Gadamer, H-G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. O problema da consciência histórica. In: Fruchon, P. (org.). (1998) *O problema da consciência histórica*. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Gadamer, H-G. (1997) *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ghiraldelli, P. (2006) *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1990) *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hansen, A. A civilização pela palavra. In: Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F. F., Veiga, C. G. (orgs.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-42.
- Heidegger, M. (1995) *Ser e tempo (I)*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Koselleck, R. (2006) *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC.
- Lyotard, J-F. (2004) *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Côrrea Barbosa. 8ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Löwy, M. O historicismo ou a luz prismada. In: _____. (1987) *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. São Paulo: Busca Vida. p. 61-92.
- Mellouki, M.; Gauthier, C. (2004) O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Tradução Alain François. *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. v. 25, v. 87. Campinas, maio/ago. (Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07/06/12).
- Nietzsche, F. (1998) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. (II Intempestiva). Edición, traducción y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (1983) *Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres..* Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3 ed. São Paulo abril Cultural. p. 121-151. (Coleção Obras incompletas. Friedrich Nietzsche)
- Paiva, J.M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F. F., Veiga, C. G. (orgs.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 43-59.
- Pereira, J.E.D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. ano XX, nº 68, Campinas, Dezembro. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 07/01/13).
- Pereira, J.E.D. (2006). *Formação de professores. Pesquisas, representações e poder*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribeiro, R. J. (2011). *O absurdo e a maravilha*. In: *Filosofia Ciência & Vida*. Ano IV, Edição 58, abril. p. 36-37.
- Santos, B.S. (1999) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Seffner, F. *Teoria, metodologia e ensino de História*. In: Guazzelli, C.A; Petersen, S. R; Schmidt, B.; Xavier, Regina C. (2000) *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. p. 257-288.
- Stein, E. (1993) *Órfãos de Utopia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.

Stein, E. (2002). A Consciência da História: Gadamer e a Hermenêutica. *Mais*, caderno especial de Domingo da Folha de São Paulo, 24/03/02.

Sobre a Autora

Rosana de Silva Moura

Universidade Federal de Santa Catarina

rosanasilvademoura@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Estudos Especializados em Educação da Faculdade de Educação, atuando nas disciplinas de Filosofia da Educação e Teorias da Educação, nos cursos de Pedagogia e História, respectivamente.

Sobre as Editoras Convidadas

Carla Beatriz Meinerz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

carlameinerz@gmail.com

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

fiss.doris@gmail.com

Sônia Mara Moreira Ogiba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA) e Instituto APPOA – Clínica, Pesquisa e Intervenção Social.

ogb@cpovo.net

DOSSIÊ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CULTURAIS

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número 24

25 de março 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)
Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dickers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia