



André Seal

OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

FENÔMENOS DIDÁTICOS NA INVENÇÃO
DAS NARRATIVAS DOCENTES
EM SALA DE AULA

André Seal

OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

FENÔMENOS DIDÁTICOS NA INVENÇÃO
DAS NARRATIVAS DOCENTES
EM SALA DE AULA



Recife, 2023

S438s Seal, André.

Os saberes históricos escolares [livro eletrônico] : fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula / André Seal. – Recife, PE: Edupe, 2023.

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-5139-5

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação.
I. Título.

CDD 900.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-reitora: Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros
Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)
Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Secretário Executivo: Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

Assistente Administrativo: Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial
da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989 / 2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
-------------------	----------

CAPÍTULO 1 – Saber Escolar, Transposição Didática, Narrativa Histórica e o Ensino de História: uma complexa rede de múltiplos conceitos	25
--	-----------

1.1 A Especificidade do Saber Escolar	25
1.2 Processo de Criação do Saber Escolar: A Teoria da Transposição Didática	30
1.3 A Transposição Didática e o Ensino de História: Reflexões e Ajustes Necessários	38
1.4 Debates sobre a Narrativa Histórica: Uma Tomada de Posição	45
1.5 Fluxos de Saberes Históricos e seus Modos Narrativos	54
1.6 Momento do Ensino de História à Luz da Teoria da Transposição Didática (1980-2000)	70

CAPÍTULO 2 – Narrativas Históricas (Re)Inventadas nas Salas de Aula: apropriações pela prática pedagógica dos professores	97
--	-----------

2.1 Narrativas Históricas Escolares e suas Matrizes de Referência	102
2.2 As Narrativas Marxistas Escolares	110
2.3 Apropriações de Narrativas da “Nova História”: Ausência? Inexistência?	124
2.4 Para Além das Macro-Categorias: Uma Análise das Estruturas Mistas	128
2.5 Respostas a Perguntas do Tipo “Por Quê”: Elementos Descritivos e Explicativos nas Narrativas Históricas Escolares	139
2.6 Apropriações das Narrativas Históricas Escolares e suas Matrizes de Referência	152

CAPÍTULO 3 – “O Professor de História como um Narrador Escolar” ou “Os Múltiplos Usos da Oralidade na (Re)Invenção das Narrativas Históricas Escolares”	157
--	------------

3.1 Oralidade nas Reinvenções das Narrativas Históricas Escolares: Entre a “Fala Compulsiva” e a “Ruptura com a Oralização”	164
3.2 Outros Usos da Oralidade na Reinvenção das Narrativas Históricas Escolares	175
3.3 Algumas Considerações Parciais sobre o Uso da Oralidade na História-Ensina	188

CAPÍTULO 4 – As Relações Didáticas na Apropriação das Narrativas Históricas Escolares	191
4.1 O Processo da Retrodicção Didática na (Re)Invenção das Narrativas Históricas Escolares	191
4.2 Relação Didática Privilegiada: As Relações com o Presente	198
4.3 Demais Relações Didáticas: o Uso de Exemplo, das Experiências Pessoais, de Analogias, e de Inter-relações Históricas	214
4.3.1 Memória e Ensino de História: Experiências Pessoais dos Docentes enquanto uma Relação Didática	219
4.3.2 Entre Feixe de Varas, Cheques em Branco, Gotas D'água e Panelas de Pressão: O Uso de Analogias e Metáforas na Reinvenção das Narrativas Históricas Escolares	221
4.3.3 Inter-relações Históricas na Didatização das Narrativas	228
4.4 Efeitos Perversos das Relações Didáticas: O Caso do Anacronismo e do Presentismo	238
4.5 Relações Didáticas nas Narrativas Históricas Escolares (Re)Inventadas: entre Ausências e Abusos	249
Considerações Finais	263
Referências Bibliográficas	273

Introdução

Este livro foi engendrado a partir da compreensão de que o ensino de História além de se constituir em uma práxis, ou seja, de ser o movimento do agir pensando e do pensar agindo (SOUZA, 2001) dos professores da disciplina, também se apresenta enquanto um objeto de estudos acadêmicos. O que hoje nos parece uma obviedade, nos idos do nosso curso de graduação, quando travávamos os primeiros contatos com produções deste gênero, nos surpreendeu a descoberta de um campo vasto e rico. É interessante refletirmos o fato de que mesmo na atualidade, após duas décadas de sólidas pesquisas no Brasil, segmentos significativos da própria academia demonstram certa dificuldade em reconhecer a contribuição e especificidade das investigações sobre a História enquanto disciplina curricular. No máximo, este é percebido como um “objeto menor”, demonstrando, assim, pouca ou nenhuma visibilidade em relação a esta área do conhecimento. Dentro dessa perspectiva pululam visões que concebem o ensinar História apenas como um “fazer”, desprovido da necessidade de reflexão sistemática e que se aprenderia na “prática”. Assim, não é sem razão que optamos por iniciar o texto explicitando justamente nossa proposta de caminhar em sentido contrário, pois este trabalho está marcado pela busca em contribuir com a superação dessas visões acadêmicas, muitas vezes comuns ao historiador de ofício, que acreditamos representar uma “luneta invertida” sobre o ensino de História.

Um aspecto que gostaríamos de ressaltar ainda em nossa investigação trata-se da peculiaridade que guarda sua via de gestação. Parece

ser recorrente em dissertações e teses do campo educacional, o fato dos objetos de pesquisa serem atribuídos aos enfrentamentos diários da atividade docente do pesquisador (FARICELLI, 2005; NUNES, 2001). Certamente, como todo estudo acadêmico, a formulação deste possui uma relação intrínseca, visceral, com a história de vida de seu autor e, em particular, o percurso de que é fruto caracteriza-se pelo imbricado de múltiplas descobertas pessoais. Mas, em nosso caso, a trilha percorrida foi justamente a inversa, pois foram as leituras de trabalhos de pesquisa sobre o ensino de História que suscitaram as inquietações e interrogações geradoras dessa investigação. Em conjunto, essas produções revelam o que antes estava nebuloso: a História-ensinada se constitui em um campo de pesquisa singular, portador de especificidades epistemológicas.

Os saberes históricos escolares: fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula

Nesta investigação tivemos a intenção de caminhar no sentido de preencher determinadas lacunas da pesquisa educacional com o enfoque no ensino de História. Dentro deste campo epistemológico, buscamos contribuir com a superação de certas perspectivas teórico-metodológicas através da produção de um texto que não fosse nem a leitura autofágica da escola sobre a escola nem o olhar alienígena do pesquisador acadêmico. Ao longo da introdução, anunciaremos outras vagas nas quais percorremos, até culminar na materialização desta obra. Por agora, nos deteremos na construção da teia conceitual que nos ajudou a compreender nosso objeto, a partir da indicação de algumas das suas noções, conceitos e categorias teóricas.

Gozando o estatuto de centralidade, temos a *narrativa histórica escolar*. Ancorados em autores como Ricoeur (1994) e Rüsen (2001), consideramos a *narrativa*, enquanto tipo textual, intrínseca ao saber Histórico, ou seja, como característica constituinte de sua

especificidade disciplinar, representando a forma peculiar com que se apresenta o discurso historiográfico¹. Como veremos mais adiante, compreendida como um *ato de fala* portador de universalidade antropológica, a narração sintetizaria a unidade estrutural das operações cognitivas que engendram a *consciência histórica*. Ela possibilitaria a integração da tríplice temporal – passado, presente, futuro – através de uma interpretação inteligível, cujo ponto de partida é o presente. Dessa forma, a narrativa histórica contribuiria para a manutenção da identidade humana, pois forneceria orientação ao ser humano no fluxo do tempo.

Tal acepção diferencia-se de algumas abordagens recorrentes nas discussões historiográficas, que muitas vezes confundem o caráter narrativo do discurso histórico com sua variante dita positivista, de orientação marcadamente tradicional. Diferencia-se também daquelas que apesar de reconhecerem à narrativa enquanto marca da especificidade do saber histórico, estabelecem a distinção com as produzidas pelo campo literário, porque as históricas possuiriam “compromissos com o real”.

O conhecimento histórico é um conhecimento textual. São, basicamente, narrativas – algumas complementares, outras que se contradizem – que buscam dar sentido aos diferentes aspectos do processo histórico humano. A História assemelha-se à narrativa literária, já que também recorre aos signos da linguagem natural. Porém, ao contrário da literatura, não abdica do compromisso com o real (ROCHA, 2002, p. 18).

As formulações rüsenianas nos permitem perceber que as especificidades da narração em História situam-se para além desta tradicional

1. Vale salientar que as referências para cunharmos a categoria *narrativa histórica* se encontram no campo da Teoria da História e não nas discussões atuais da Lingüística. Para maiores estudos desta segunda abordagem, ver SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, nº 11. 5-16, 1999.

distinção dicotômica com a literatura, mesmo porque ambas possuem pretensão de validade e nelas participam tanto elementos da imaginação criativa, quanto aspectos de fundamentação no dito “real”. A distinção encontra-se, assim, muito mais na forma de invenção dos referidos saberes. Nesse sentido, o conhecimento histórico estaria fincado em operações intelectuais reguladas metodicamente, cujos procedimentos seriam responsáveis pela sustentabilidade da argumentação.

Compreendidas as características fundantes da narrativa histórica, resta-nos explicitar ainda um outro elemento que lhe confere especificidade. O vocábulo *escolar* integra a categoria central da pesquisa, implicando na percepção da distinção entre as narrativas históricas produzidas na academia daquelas que produz a escola. Não representa, portanto, simples adereço, ou mesmo expressão inserida para colorir o discurso. Ao contrário, pressupõe o reconhecimento da capacidade epistemológica inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não poderíamos falar em narrativas históricas escolares sem tratarmos da existência dos *saberes escolares*.

Esta tomada de posição remete a contrapor-nos à perspectiva que pode ser denominada de *aplicacionista*, ou seja, as abordagens que entendem o espaço escolar como sendo o *lôcus* de simplificações dos saberes acadêmicos, desprovido de possibilidades criadoras. Em decorrência, o trabalho dos docentes reduzir-se-ia a uma vulgarização, a uma aplicação, via transmissão, dos saberes produzidos na academia, prescritos pelos documentos curriculares oficiais e organizados em materiais de ensino (livros didáticos).

Partimos do princípio que os saberes que circulam na escola não são exógenos, não se constituem em aplicações simplificadas de conhecimentos produzidos em outros espaços, por sujeitos díspares. Não obstante, também não os consideramos entes endógenos. Essa visão acarretaria um olhar da escola sobre ela mesma, o que limitaria as possibilidades de inteligibilidade do fenômeno em estudo. Assim, acreditamos na existência de relações entre os discursos proferidos

pelos professores de História na interação da sala de aula e os produzidos pelos historiadores de ofício em suas obras. No entanto, a conexão, desejável, não remete a uma negação da significativa peculiaridade de ambos os campos. O saber escolar, e mais especificamente o saber histórico escolar que integra o mundo da escola enquanto um de seus componentes disciplinares, representa um conjunto de signos com características próprias, específicas.

Algumas abordagens surgiram nas pesquisas educacionais que compreendem os saberes escolares enquanto detentores de configurações singulares, sendo a escola um espaço de criação e não de mera transmissão dos conhecimentos científicos. No campo de estudos sobre a História das disciplinas escolares temos as formulações de André Chervel (1990; 1998). Na didática da Matemática, Yves Chevallard (1991) propõe uma teoria explicativa do processo das sucessivas transformações do saber, advindas da busca por tornar ensinável um determinado objeto do conhecimento², o que foi denominado de *transposição didática*. No presente trabalho estamos levando em consideração a contribuição significativa das proposições tanto cherveleanas, quanto chevallardianas, realizando, entretanto, uma clara opção pela segunda teorização.

O conceito de transposição didática emerge assim para explicar esse processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo “transposição” não traduz bem a idéia de transformação, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado (ANHORN, 2001, p. 06).

Nosso objeto começou a delinear-se quando nos preocupamos com a apropriação das narrativas históricas no campo da educação

2. Salientamos que no campo das discussões em torno da didática da Matemática, as noções de saber e conhecimento são consideradas díspares. A primeira é tomada em uma acepção coletiva, enquanto a segunda refere-se a um âmbito mais individual. Neste trabalho estão sendo consideradas como sinônimos.

escolar. Encontramos no conceito de transposição didática uma formulação teórica que nos informa dos processos que engendram os saberes escolares. Ele apresenta a produção desses conhecimentos a partir das transformações sofridas pelo saber no caminho percorrido desde o espaço original de sua criação, no campo acadêmico, até o momento em que é convertido em objeto de ensino na sala de aula. Possui a virtuosidade de conceber os saberes que circulam na escola como portadores de especificidades advindas do processo obrigatório de “deformação” por que passam os saberes de referência para atender aos requisitos, às finalidades, da atividade de ensino, a fim de tornarem-se ensináveis.

Nossa pesquisa visou contribuir para uma melhor compreensão dos processos que engendram o saber histórico escolar, suas problemáticas, suas características, sua dinâmica própria. Nesta aventura, a teoria da transposição didática nos pareceu a mais apropriada, representando o papel, para concordar com a autora citada, de “importante instrumento de inteligibilidade”. A opção pelas formulações de Chevallard nos possibilitou o caminhar em direção a uma outra vaga na produção acadêmica sobre o ensino de História. Pois, ainda no dizer de Anhorn (2001), esta não tem dado a devida atenção em suas investigações à articulação do conceito de transposição didática na construção da História enquanto campo disciplinar da escola.

Talvez as influências de críticas *a priori* tenham levado a uma prematura rejeição, acarretando a pouca exploração de suas potencialidades explicativas, mesmo após mais de uma década de pesquisas com enfoques em outras disciplinas, dentre elas, de forma privilegiada evidentemente a didática da Matemática. Dessa forma, esta investigação se inscreve no bojo das pesquisas que procuram contribuir com a ampliação da compreensão referente à epistemologia dos saberes históricos escolares. Partimos da concepção que os saberes históricos escolares se caracterizam por possuir peculiaridades, estando estas relacionadas às finalidades da atividade educativa. Vemos assim que

essa pesquisa está conectada ao campo mais amplo da epistemologia escolar, reconhecendo a especificidade e a autonomia relativa dos saberes que circulam na escola.

À luz da teoria da transposição didática, *buscou-se analisar as apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos(as) professores(as) de História*. Diante do anúncio desta delimitação, pode ser observada nossa opção por trafegar por mais um território pouco conhecido, pois a maioria das pesquisas que fazem uso do conceito de transposição didática enfoca a etapa da transposição externa. Ou seja, seu corte epistemológico é voltado para o processo realizado no plano da noosfera, portanto, no plano da seleção dos conteúdos do saber sábio, em que se engendra uma versão intermediária entre o saber de referência e o saber ensinado, constituindo o “saber a ensinar”, presente nas propostas curriculares e nos livros didáticos. Uma outra etapa se inicia a seguir, com a transformação dos saberes a ensinar em saberes ensinados. Nesta fase, denominada por Chevallard de “transposição interna”, a participação dos professores é bastante intensa, sendo considerados como sujeitos ativos detentores de responsabilidade epistemológica. É justamente sobre esta etapa que se volta nosso olhar investigativo.

Duas noções foram agregadas para dar suporte à compreensão do trabalho transpositor realizado pelos docentes. Ambas supõem o reconhecimento do caráter criativo e criador da prática pedagógica.

...o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimento efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas que assimile, incorpore e reflita sobre estes ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2002, p. 13).

A primeira delas trata justamente de conceber a transposição didática das narrativas históricas escolares como um processo de (re)invenção, o que nos remete também a considerar a produção do saber

histórico especializado enquanto um processo inventivo. Nos pareceu mais adequado à natureza da atividade do Historiador de ofício e do professor de História adotar essa noção, procurando com isso explicitar uma ruptura com elementos da racionalidade instrumental presentes em expressões como *construção* por exemplo. No entanto, não compartilhamos de uma adesão a posições subjetivistas que, segundo Freire (2000b, p. 37), negam a realidade objetiva, entendida como criação exclusiva da consciência. Assim tendemos a concordarmos com Siman e Lima e Fonseca (2001, p. 10) quando estas afirmam que

Inventar nunca foi, por certo, um gesto de exclusiva vontade, na medida em que ninguém manipula só, ou simboliza por si e isoladamente. Na verdade, sem uma “comunidade de sentido” não há interpretação que deite raízes ou modelo que se aprofunde. (...) Quem recupera também inventa pautado por uma agenda que não é só sua, mas é também social, apreensão essa que indica como vale a pena refletir, ainda, na qualidade do que é inventado.

Este movimento de (re)invenção pela prática pedagógica dos docentes está associado/atrelado ao processo de apropriação, até porque muitas vezes a “...invenção deve ser entendida em seu outro sentido: é uma recombinação inédita de elementos já existentes” (SMITH apud ANHORN, 2003, p. 143). Para o professor de História, (re)inventar as narrativas históricas escolares desenvolve uma apropriação, acercando-se criativamente deste campo disciplinar. Apropriar, na concepção que está sendo utilizada, remete a um processo criativo de reconstrução, de re-elaboração, no qual os sujeitos envolvidos desempenham um papel ativo, sendo portadores de autonomia relativa, portanto, também condicionados pela natureza do objeto a ser apropriado. Desta forma, concebemos a apropriação como um processo que envolve, por parte dos sujeitos, uma “adequação/ajustamento entre o que lhe está sendo apresentado e aquilo que já tem desenvolvido em relação a esse objeto” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 15).

São estes termos os adotados para nos referirmos às *apropriações* das narrativas históricas escolares, o que nos remete, para fecharmos o circuito da teia semântica que sistematiza o objeto da investigação, a explicitar nossa compreensão sobre a *prática pedagógica*. Neste trabalho estamos concebendo a prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos” (VEIGA, 1994, p. 16) sendo caracterizada por uma dinâmica relacional dialética entre teoria e prática. Assim, pode ser considerada como uma atividade teórico-prática, na qual suas dimensões formam uma unidade indissolúvel, regida pela autonomia, reciprocidade e dependência (PIMENTA, 1994). Tal concepção diferencia-se de abordagens instrumentais. Estas reduzem a prática pedagógica a execuções das prescrições presentes nos documentos curriculares, seguindo uma lógica dicotômica que separa em pólos opostos a teoria e a prática, a reflexão e a ação, o conhecimento e sua aplicação.

Entendemos, assim, que a prática pedagógica é composta de facetas diversas, nas quais interagem elementos do cotidiano escolar, do currículo, das condições de trabalho dos professores, do contexto institucional, das representações sociais dos docentes e discentes, com as respectivas visões de mundo que a integram (AMORIM, 2004, p. 61; GRÍGOLI e TEIXEIRA, 2001, p. 110). Desta forma,

A prática pedagógica é, portanto, um amálgama, resultado das inter-relações entre esses elementos em suas múltiplas dimensões: as crenças e os valores que o professor tem sobre a vida e a educação, seu ideário pedagógico, o saber fazer didático que construiu expresso nos seus procedimentos de ensinar; os objetivos que o aluno tem em relação à escolarização, seu nível sócio-econômico e seus valores, expectativas que ele e sua família têm em relação à escola; a forma como o currículo se organiza e os saberes científicos se traduzem em saberes escolares e por meio de quais atividades; o contexto da escola, comunidade e sociedade, no qual a prática se realiza e é legitimada (GRÍGOLI e TEIXEIRA, 2001, p. 110).

A partir da compreensão da complexidade característica da *prática pedagógica*, observamos que esta não deve ser tomada fechada em si mesma, isolada de contextos mais amplos, pois nela interage todo um “...conjunto de relações, embates e interações sociais/ didáticas/ metodológicas/ curriculares, que se configuram no confronto e nas contradições entre teoria e prática produzindo situações de intervenção no cotidiano escolar” (AMORIM, 2004, p. 65).

Na presente investigação, essa abordagem dialética da *prática pedagógica* representou uma concepção paradigmática nos moldes propostos por Morin (2001, p. 26), enquanto uma categoria concomitantemente subterrânea e soberana, inserindo-se muitas vezes de forma implícita mas preponderante, desde a construção do marco teórico até a realização das nossas análises.

Acreditamos que, neste ponto, o traçar da teia conceitual constituinte do nosso objeto de pesquisa se completa, nos permitindo anunciar a seguinte pergunta fundante deste trabalho: *quais apropriações das narrativas históricas escolares são realizadas pela prática pedagógica dos sujeitos da investigação?* Com o enfoque já referido, para a compreensão das (re)invenções criadas pelos professores de História, buscou-se analisar a estrutura discursiva das narrativas para identificar as vinculações paradigmáticas, ou seja, as matrizes historiográficas que serviram de referência na sua transposição didática. Neste processo, nos pareceu, também, imprescindível ao movimento compreensivo a análise das estratégias metodológicas privilegiadas nas apropriações das narrativas históricas escolares, bem como dos procedimentos didáticos associados à (re)invenção destas.

Para esse trabalho, é importante salientar, a partir de Schmidt (1998), que estamos distinguindo “estratégias metodológicas” e “procedimentos didáticos”. Os primeiros, de acepção mais ampla, referem-se a “todas as formas de organizar o saber didático através de meios como o trabalho em grupo, aulas expositivas etc.” (Ibidem, p. 59). Enquanto os segundos, integram as ditas estratégias,

representando procedimentos úteis “para o processo de ensino-aprendizagem” (Ibidem), justamente por isso, recebem a denominação de “didáticos”.

Como pode ser observado, a figura central da investigação é o docente. Óbvio, não o considerando solitário e isoladamente, mas, sem dúvida, foi sobre ele que se deteve nosso corte epistemológico. Acreditamos que os fios tecidos neste tópico possibilitam a inteligibilidade do que pretendemos, materializando nossas intenções neste livro. Resta-nos agora explicitarmos o percurso teórico-metodológico trilhado nas descobertas que constituíram “OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES: FENÔMENOS DIDÁTICOS NA INVENÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES EM SALA DE AULA”.

Percurso teórico-metodológico da Pesquisa

Segundo Gamboa (2001, p. 88), as escolhas metodológicas, com seus procedimentos de coleta dos dados e técnicas de análises, implicam na presença subjacente de representações sobre a ciência, incluindo pressupostos gnosiológicos e ontológicos. Consideramos, dessa forma, que para anunciar o percurso metodológico trilhado, necessitamos explicitar as concepções em torno da atividade científica que fundamentaram nossa investigação.

Concebemos, portanto, a pesquisa científica enquanto uma “prática social de conhecimento”, marcada por um processo permanente de problematização da realidade. Como uma atividade humana, apresenta-se condicionada pelo conjunto das relações existentes na sociedade, representando para a comunidade científica um sistema aberto, que apesar de ser portador de especificidades, permanece atravessado pelas contradições presentes no tecido social como um todo (SANTOS, 2000, p. 13; 149).

Na área das Ciências Sociais, a produção do conhecimento científico está marcada hoje por uma multiplicidade de abordagens, com

a considerável ampliação de objetos de estudo. Consideramos que a temática da investigação solicitava uma abordagem qualitativa, pois o objeto situa-se no campo profundo das relações sociais, cujo olhar investigativo está voltado para a prática pedagógica. Não obstante, esta opção pela abordagem qualitativa, por ser considerada mais adequada aos nossos interesses de pesquisa, não significa adesão à perspectiva da dicotomia epistemológica entre investigações quantitativas e qualitativas. Concebemos este um falso conflito, originado a partir de análises limitadas ao nível metodológico. Em nosso entendimento existem tensões epistemológicas, mas não antagonismos, ou dualismos, entre as duas abordagens (GAMBOA, 2001, p. 85; TRIVIÑOS, 1995, p. 117-118; MINAYO, 2002, p. 28).

A pesquisa teve como campo, concebido enquanto a delimitação “espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2000, p. 105), os ciclos finais do ensino fundamental (3º e 4º Ciclos) de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Três dessas escolas localizam-se em bairros considerados de periferia e uma está situada no bairro da Boa Vista, centro da cidade. No entanto, todas dão atendimento a públicos escolares semelhantes, podendo ser caracterizados enquanto grupos populares marcados pela dificuldade de acesso a bens e serviços.

Elegemos como sujeitos da investigação quatro (4) professores e uma (1) professora, todos graduados em licenciatura plena em História. Inicialmente, procuramos identificar docentes que se enquadrassem em um determinado perfil, considerado “diferenciado”, nos remetendo a procurar identificar aqueles que apresentavam uma participação assídua e atuante nos espaços de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Adotamos então os Encontros Pedagógicos Mensais (EPM's) como local privilegiado para solicitarmos a participação na investigação. Neste momento entrou em cena um outro tipo de critério, o da abertura à participação.

Realizado o convite, aderiram à pesquisa aqueles que demonstraram o desejo e interesse em integrá-la. Este talvez tenha sido o elemento de maior relevância na seleção dos atores, pois consideramos os sujeitos de uma pesquisa social como portadores de existência e dignidade humana, que estabelecem com o investigador uma relação não de Eu-Coisa, mas de Eu-Tu (SANTOS, 2000, p. 13). Na tabela abaixo, procuramos caracterizar os integrantes de nossa pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Profes- -sores	Idade	Formação -Graduação	Ano de con- clusão da graduação	Formação - Pós-Gra- duação	Ano de conclusão da Pós-Gra- duação	Tempo de Docência no Ensino de História
Sujeito 1	40 anos	História - UFPE	1988	Especialista em História	1994	16 anos
Sujeito 2	Não inform.	História - UEL	1986	Especialista em História	1989	18 anos
Sujeito 3	45 anos	História - UNICAP	1984	Especialista em Educa- ção	1998	15 anos
Sujeito 4	36 anos	História – UNICAP / Design – UFPE	1992/1992	Mestre em Design	2001	10 anos
Sujeito 5	37 anos	História - UFPE	1988	Mestre em História	1998	13 anos

Fonte - Entrevistas Iniciais com os Sujeitos

Como pode ser observado, os sujeitos possuem idade entre 36 e 45 anos, formados em instituições públicas e particulares de licenciatura plena em História na década de 80, nas quais apenas um deles concluiu no início da década seguinte. O tempo de docência oscilou entre 10 e 15 anos, compondo um perfil de professores com larga experiência na prática de ensino. Todos apresentam titulação em nível de pós-graduação, embora este não tenha sido um critério de escolha. Vemos, assim, que os professores integrantes da investigação podem

ser caracterizados como docentes em plena maturidade profissional. Vale salientar que, para fins da preservação da identidade dos sujeitos, estes foram codificados em Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), Sujeito 4 (S4), Sujeito 5 (S5).

Para a coleta dos dados, utilizamos entrevistas e observações em sala. As primeiras ocorreram em três momentos distintos: entrevistas iniciais (EI), entrevistas durante o período de observação (EC) e entrevistas finais (EF). Através delas objetivamos colher informações sobre as concepções dos professores sobre o seu *fazer docente*, enfocando de forma preponderante as reflexões dos sujeitos sobre sua ação didático-pedagógica. Visando garantir registros mais fidedignos, as entrevistas foram gravadas em áudio, com a transcrição integral das informações. As entrevistas iniciais e finais seguiram a modalidade *semi-estruturada*, sendo definido um roteiro com questões preestabelecidas (anexos 1 e 2, respectivamente), mas possuíam uma aplicação flexibilizada, comportando acréscimos, alterações de ordem e mesmo a supressão (MINAYO, 2000, p. 120-122; CHIZZOTTI, 1998, p. 92-94; TRIVIÑOS 1995, p. 146). Realizamos, assim, com todos os sujeitos entrevistas iniciais e finais, somando-se um quantitativo de dez ao total, com duração média de uma (1) hora e meia cada.

Para as entrevistas realizadas no campo, adotamos uma sistemática algo diferenciada. Nomeadas por um dos professores de “bate-bola”, representaram um importante instrumento de coleta. Seu formato foi o não-estruturado, com as perguntas formuladas a partir das inquietações do pesquisador, surgidas durante as observações das aulas de História. Prestaram-se a captar, em “tempo real”, as reflexões dos docentes sobre sua ação e sua reflexão na ação. Colhemos ao todo dezesseis entrevistas dessa modalidade, com a duração média de dez minutos, sendo realizadas aproximadamente três delas por sujeito.

Não obstante, nosso instrumento de coleta privilegiado foi a observação das aulas de História. Com sua adoção, acreditamos ter caminhado no sentido de preencher mais algumas lacunas das pesquisas

sobre o ensino de História, pois são escassas as que trazem dados empíricos sobre a prática pedagógica e raras realizam observação com registro. Por isso, apostando na virtual contribuição que uma coleta deste tipo proporcionaria, optamos pela observação na modalidade “participante-como-observador”³, na qual foi utilizada a gravação em áudio, possibilitando um registro completo das narrativas históricas escolares. Realizamos assim, em média, a observação de dez horas-aula por sujeito, acompanhando-os em suas diversas salas⁴, com todas as aulas registradas sendo convertidas em protocolos de aula (codificados ao longo do texto como “Prot.”). Este procedimento resultou na riqueza e abundância de elementos da prática pedagógica presentes no corpo da obra, revelados a todo momento em nosso texto. Possibilitou-nos também a realização de análises para além de referências generalizantes. Em suma, consideramos que a natureza do objeto da investigação exigia uma observação deste tipo.

Vale salientar que em um determinado sujeito (S4), por algumas peculiaridades presentes em sua prática pedagógica como veremos adiante, sentimos a necessidade de recorrermos à coleta de materiais auxiliares, compondo então nossos dados, cópias dos cadernos de alguns de seus alunos. Diante do exposto, pode ser visto que após a

3. Estamos cientes de que a simples presença do observador já interfere em seu campo de estudo, caracterizando o procedimento metodológico escolhido como “participante”, contudo não tomamos parte nos processos vivenciados pelos sujeitos investigados, como ocorre em outras modalidades de observação. Porém sabemos que até mesmo nas investigações das ciências ditas exatas, o princípio da incerteza de Heisenberg veio demonstrar que não é possível observar um objeto sem interferir na sua dinâmica interna. O referido autor, estudando os domínios da microfísica, descobriu que a medição do campo das partículas atômicas cria outros campos maiores, alterando o objeto investigado. Esta descoberta contribuiu para relativizar o conhecimento científico, modificando a relação sujeito-objeto. Esta passa de uma dicotomia para um continuum. Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**, 12.ed. Porto: Afrontamentos, 2001. Pág.25-26.

4. Temos aqui a relação ciclos por sujeito: Sujeito 1 (S1) – 2º ano do 3º ciclo, 1º e 2º anos do 4º ciclo; Sujeito 2 (S2) – 1º e 2º anos do 4º ciclo; Sujeito 3 (S3) – 2º ano do 3º ciclo, 1º e 2º anos do 4º ciclo; Sujeito 4 (S4) – 1º ano do 3º ciclo e 2º ano do 4º ciclo; Sujeito 5 (S5) – 2º ano do 3º ciclo e Módulo 4.

coleta estávamos diante do desafio de tratar um vasto corpo documental. Desta forma, nos apoiamos nas formulações de Bardin (1977) sobre a *análise de conteúdo*. Segundo a autora, esta seria

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / *recepção* (*variáveis inferidas*) *destas mensagens* (ibidem, p. 42).

É importante salientar que a análise de conteúdo, no campo das pesquisas educacionais, vem sendo associada inexoravelmente à categoria “ideologia”. Este fato se justifica pelo seu uso intenso durante a década de 1980 em pesquisas cujo marco teórico estava ancorado no marxismo. No entanto, o conjunto de técnicas que caracterizam a *análise de conteúdo* não deve ser reduzido às análises de *conteúdo ideológico*, pois o tratamento dos dados a partir dela pode ser realizado através de qualquer outro referencial teórico adotado.

Para a presente investigação, a análise de conteúdo forneceu uma contribuição valiosa, possibilitando a *interpretação inferencial* (TRIVIÑOS, 1995, p. 195-196), marcada pelo movimento em espiral de diálogo com as informações sistematizadas, estabelecendo uma relação dialética e hermenêutica, engendrando as inferências que possibilitaram a produção do conhecimento sobre o nosso objeto de estudo.

A Estrutura do livro: uma síntese de sua arquitetura

O texto, fruto do bailar entre os dados, análises e marcos de referência, foi estruturado em um livro com quatro capítulos. No primeiro, “*Saber Escolar, Transposição didática, Narrativa Histórica e o Ensino de História: uma complexa rede de múltiplos sentidos*”, discuto a produção acadêmica que deu sustentação ao trabalho. Como está explicitado em seu título, os fios que compõem sua trama são tecidos a

partir de categorias-eixo, culminando em uma reflexão sobre o ensino da disciplina em foco, sendo apresentada, à luz do nosso referencial teórico, uma visão panorâmica do processo que tem marcado a História-ensinada nos últimos vinte anos, aproximadamente.

Intitulado “*Narrativas Históricas (Re)Inventadas nas Salas de Aula: apropriações pela prática pedagógica dos professores*”, o segundo capítulo traz nossas análises sobre a estrutura discursiva das narrativas históricas escolares, nas quais buscamos identificar as matrizes historiográficas que serviram de referência para as transposições didáticas realizadas pelos professores de História. Neste movimento encontramos narrações dos docentes que estavam para além das macro-categorias Positivismo, Marxismo e Nova História, apresentando em seu corpo estrutural elementos mistos, característicos de discursos considerados híbridos e ecléticos. Nele também veremos uma análise dos componentes explicativos das narrativas (re)inventadas pela prática pedagógica do sujeitos, através da qual detectamos a preponderância de explicações históricas de forte viés economicista. Como nos demais capítulos resultantes do tratamento de nossos achados, ao final, inserimos breves considerações parciais.

No capítulo três, “*O Professor de História como um Narrador Escolar’ ou ‘Os Múltiplos Usos da Oralidade na (Re)Invenção das Narrativas Históricas Escolares*””, analisamos as estratégias metodológicas privilegiadas no processo da transposição didática interna do saber histórico. Detectamos, assim, como está dito em seu título, as múltiplas utilizações da oralidade, nos permitindo caracterizar o professor como um narrador escolar. Nele, procuramos contribuir com a superação de certas abordagens, marcadas por leituras rotulatórias e maniqueístas sobre as práticas adotadas no fazer dos docentes.

O capítulo quatro, “*As Relações Didáticas na Apropriação das Narrativas Históricas Escolares*”, foi dedicado à análise do procedimento didático preponderante nas (re)invenções. Constituindo-se em um fenômeno didático detectado, foi denominado de *relações didáticas*

no ensino de História. Este nos pareceu representar uma apropriação pela prática pedagógica dos professores das propostas de renovação da História escolar, engendradas em seu período de “crise” desde a década de 1980.

O texto culmina na inserção de algumas considerações finais, nas quais são retomados pontos importantes de nossos achados e apontadas suas implicações para futuras investigações. Com esta pesquisa buscamos contribuir para o avanço das discussões sobre o ensino de História. No livro não deve ser esperado nenhum elemento prescritivo que indique como o docente deve se comportar em sua sala de aula. Nos situamos no debate acadêmico visando fornecer alguns elementos de inteligibilidade sobre a prática pedagógica dos professores de História sobre as especificidades do ensino desta disciplina. O uso que se fará das reflexões contidas em seu bojo é uma questão colocada aos leitores. Ao pesquisador cabe apenas explicitar os fios que compuseram o tecer de seu enredo: tempo, energia, suor e sonhos.

CAPÍTULO 1

Saber Escolar, Transposição Didática, Narrativa Histórica e o Ensino de História: uma complexa rede de múltiplos conceitos

Neste capítulo construiremos o marco teórico que fundamentou nossas análises. Em suma, temos aqui a articulação de discussões de dois campos fundamentais para o trabalho: o escolar e o historiográfico. Primeiramente discutiremos o saber escolar, explicitando as características que lhe conferem especificidades. Para elucidar seu processo de criação, optamos pela teoria da transposição didática, realizando-se os ajustes necessários para incorporá-la a uma investigação sobre o ensino de História. A seguir, inserimos os debates acerca da narrativa histórica, cunhando nossa compreensão sobre esta categoria. As matrizes historiográficas que vêm servindo de referência para as transposições destas são apresentadas. Ao final, sistematizamos nossa leitura sobre a crise disciplinar por que passa a História-ensinada. O resultado foi a produção de uma complexa rede de múltiplos conceitos que, se inter-relacionando, deram sustentação às reflexões ao longo do texto.

1.1 A Especificidade do Saber Escolar

Para uma pesquisa que objetiva *analisar as apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História*, não poderiam estar ausentes reflexões sobre a especificidade do saber escolar.

Embora existam relações entre as narrativas apresentadas pelos historiadores em suas obras e as ministradas pelos professores de História em suas aulas, o trabalho deste último não se constitui em uma mera simplificação das narrativas produzidas por sujeitos pertencentes à academia. Para fundamentar nossa posição precisamos compreender a natureza dessa especificidade.

O espaço escolar, dentro do paradigma da racionalidade técnico-científica anteriormente vigente, era concebido como um espaço de instrumentalização de saberes. Sua função seria a de repassar conhecimentos produzidos pela academia e prescritos pelos currículos oficiais. O trabalho do professor constituir-se-ia em ser um instrumento de vulgarização, de simplificação e de transmissão de saberes produzidos por outros sujeitos, em outros espaços. Nessa concepção, os saberes que circulam na escola têm origem exógena, ou seja, suas fontes de produção situam-se fora do espaço escolar. Assim, a escola não produziria saberes, mas executaria programas prescritos. Os saberes que veicula são descarnados de feições próprias, sem conteúdo essencial, sem uma relação visceral com o espaço escolar. Nessa perspectiva, os saberes escolares não possuiriam qualquer especificidade, seriam apenas conhecimentos científicos simplificados (MONTEIRO, 2002, p. 76).

Nas duas últimas décadas, foram realizadas pesquisas educacionais que propunham novas perspectivas com relação às concepções dos saberes que circulam na escola de forma geral e dos saberes escolares em particular. Todas partem do princípio que a escola é um espaço de produção do conhecimento e não meramente de transmissão. Apresentam os saberes escolares como portadores de especificidades, de configurações singulares, próprias, e não como banalizações dos conhecimentos científicos.

Uma das teorias explicativas da origem, produção e constituição dos saberes escolares, com grande repercussão no campo acadêmico, foi formulada por André Chervel. Pesquisador francês, esse autor

defende a História das disciplinas escolares como portadora de uma significativa contribuição à produção historiográfica sobre o ensino. Seu artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” apresenta em linhas gerais as considerações epistemológicas para a constituição dessa abordagem (CHERVEL, 1990).

Nele o autor reconstitui o processo histórico da construção do conceito de “disciplina escolar”. Até o final do século XIX, o sentido dominante na França era o de ação repressora, de vigilância das condutas. O sentido moderno de “conteúdos de ensino” teve sua gênese em meados desse mesmo século, mas só generalizou-se muito posteriormente. Surgindo com o movimento de renovação da organização do sistema escolar francês, esteve inicialmente associado à idéia de disciplina intelectual. A seguir o conceito passou a designar “matéria de ensino”, que serviria como instrumento de disciplina aos espíritos dos educandos, adquirindo, apenas nas primeiras décadas do século XX, o sentido atualmente hegemônico (ibidem, p. 179).

Chervel procurou assim demonstrar que o termo é uma construção histórica relativamente recente. As “disciplinas escolares”, quando entendidas como “conteúdos de ensino”, são concebidas pelo autor como “entidades peculiares”, “atípicas”. Em suas palavras (ibidem, p. 180):

...próprias da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda a realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer a sua própria História.

Em Chervel, o reconhecimento da especificidade dos saberes produzidos na escola leva-os à categoria de entes endógenos, cuja gestação seria fruto de processos internos à escola, respirando um clima de completa “autonomia”.

O autor constrói sua argumentação a partir da crítica à concepção de que o ensino escolar está conectado de forma linear, direta, imediata, dependente e subserviente aos saberes científicos. Chervel

afirma que, na perspectiva criticada, os saberes do campo escolar eram entendidos como “desvios” advindos da necessária simplificação de saberes do campo científico, pois para um público jovem, os conhecimentos científicos não estariam acessíveis em seu estado puro, só podendo ser compreendidos através de um processo de “vulgarização”. A atividade pedagógica teria por objetivo encontrar estratégias metodológicas que possibilitassem a aprendizagem de saberes científicos de forma cada vez mais otimizada, com maior rapidez e maior quantidade de conhecimentos (ibidem, p. 180-184).

Essa concepção, para Chervel, traria embutida a imagem das disciplinas escolares como “disciplina-vulgarização”, bem como a da pedagogia como uma “pedagogia-lubrificante”, cuja função equivaleria a de um fluido facilitador do processo de aquisição dos conhecimentos pertencentes às ciências de referência. Esse esquema negaria a existência autônoma de disciplinas escolares, uma vez que elas representariam apenas os resultados do trabalho de associação entre as ciências de referência e os métodos pedagógicos de simplificação (ibidem, p. 180-184).

Segundo Chervel, a escola não teria a função de transmitir saberes científicos, nem a finalidade de promover uma iniciação às ciências de referências. Por conceber a escola como um espaço de transmissão de saberes elaborados em outros lugares, tal perspectiva viria a fornecer a base para a argumentação das teorias reprodutivistas⁵. Contrariamente, para o autor, a escola é um espaço de criação, criativo e criador por excelência e não um lugar de vulgarizações, de depósitos, que passivamente aguardaria os conteúdos do preenchimento. Nela seriam ensinadas as produções elaboradas internamente. Seria a escola, e somente

5. As teorias reprodutivistas, muito presentes nas décadas de 1970 e 1980, viam no sistema escolar um espaço de manutenção das estruturas sociais de classe. Desta forma, as escolas contribuiriam significativamente para a manutenção do *status quo*. Seus principais expoentes foram Althusser, Bourdieu, Passeron, Bodelot e Establet. Para uma análise dessas teorias integradas ao pensamento pedagógico, ver SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ela, o “*locus*” de produção dos saberes escolares, constituindo-se as disciplinas em produtos espontâneos e originais do sistema escolar. A escola, no entanto, deteria um poder criativo ainda pouco valorizado. Seus produtos culturais, criados através de sua ação educativa, transcenderiam os círculos institucionais, superariam os espaços intestinos, penetrando na cultura da sociedade (ibidem, p. 184).

Uma particularidade das disciplinas escolares estaria nas suas finalidades. Para Chervel, na escola, os saberes culturais misturam-se ao propósito de formar os espíritos. Seria justamente esse aspecto que engendraria o caráter específico do saber escolar. No artigo referido, o autor apresenta o caso da gramática escolar francesa para fundamentar sua posição de que as disciplinas escolares não seriam versões vulgarizadas de ciência, mas possuiriam vida própria, abundante, rica e representariam construções históricas particulares, produzidas “na escola e para a escola” (ibidem, p. 181).

A análise sobre a abordagem proposta por esse historiador das disciplinas escolares nos faz considerar que Chervel elevaria a especificidade dos saberes escolares ao nível da completa desconexão com as ciências de referência, negando as relações entre os dois campos. Para ele, admitir qualquer relação com os saberes científicos seria eliminar as características peculiares dos saberes produzidos na escola, seria desconsiderar sua autonomia e poder criador.

Vemos dessa forma, sem desconsiderar a consistência da abordagem apresentada por Chervel, que esta se caracteriza pela ênfase excessiva no caráter endógeno dos saberes escolares. Em nossos estudos, destacamos uma outra perspectiva que reconhece o caráter específico dos conhecimentos pertencentes ao sistema escolar, ao mesmo tempo em que estabelece suas relações com os saberes acadêmicos. Apesar de não descartarmos as contribuições cherveleanas⁶, acreditamos que a teoria

6. Para um aprofundamento da obra cherveleana, ver CHERVEL, André. *La Culture scolaire, Une Approche Historique*. Paris: Berlin, 1998.

da transposição didática se constitua em um instrumento mais adequado aos nossos propósitos de pesquisa.

1.2 Processo de Criação do Saber Escolar: A Teoria da Transposição Didática

O conceito de transposição didática foi inicialmente formulado pelo sociólogo francês Michel Verret. Na sua obra *“Le temps des études”*, propõe o termo “transposição didática” para designar as transformações sofridas pelo saber acadêmico ao tornar-se saber escolar. No entanto, as maiores referências para as análises desse processo são as formulações de Yves Chevallard. Este é um pesquisador da didática da matemática, domínio do saber que integra a área das didáticas de conteúdos específicos. Seu trabalho se insere no corpo de pesquisas que desde a década de 1960, com o surgimento, na França, dos Institutos de Pesquisa em Educação Matemática (IREM - Institut de Recherche en Éducation Mathématiques), constituíram esse campo de investigação científica (BATISTA NETO, 2000; SANTOS et al, 2003). Em Chevallard, o saber escolar adquire especificidades através de um processo de transformação que resultará, em muitos casos, em uma distância considerável com relação aos saberes científicos, aos saberes de referência (CHEVALLARD, 1991, p. 50).

Nas investigações sobre educação matemática, o conceito de transposição didática⁷ surge justamente para explicar a diferença significativa dos saberes relativos à matemática escolar, quando comparados aos saberes produzidos pelos matemáticos. Segundo Chevallard, o processo da transposição didática refere-se ao conjunto de transformações adaptativas a que os saberes são submetidos para ocorrer sua inserção na escola como objetos de ensino. Essa inserção não se daria

7. Vale salientar que, nessa pesquisa, estamos utilizando a expressão “didatização” não para designar os fenômenos de didatismo, mas como sinônimo do conceito de transposição didática.

passivamente, resultando o tratamento didático recebido, na produção de saberes singulares, em um estado significativamente diferente do qual este se encontrava no seu campo de produção original, sem, contudo, perder necessariamente a essência do saber de referência. Em suas palavras: “El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Dessa forma, vemos que o conceito de transposição didática remete ao que o autor chamou da passagem do “saber sábio” ao “saber ensinado”, ou seja, dos saberes produzidos na academia aos saberes didatizados pelos professores em suas salas de aula. Entre eles haveria uma esfera intermediária em que se constituiria o que o autor denominou de “saber a ensinar”. Convertida em uma representação gráfica, teríamos a trajetória evolutiva da produção dos saberes ensinados apresentada da seguinte forma:

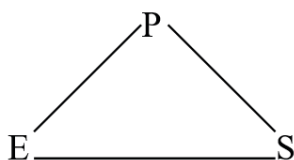
Saber Sábio → Saber a Ensinar → Saber Ensinado.⁸

Para Chevallard, a transposição didática seria uma trajetória epistemológica obrigatória, pois para um saber tornar-se possível de ser ensinado ele precisaria passar necessariamente por descontextualizações, recontextualizações, que resultariam em deformações. Assim, um saber só adquiriria a condição de ser ensinável se sofresse esse processo “deformativo”. Dessa forma, a transposição didática, segundo o autor, constituir-se-ia em um processo de criações didáticas de objetos, condição necessária às exigências das atividades de ensino (Ibidem, p. 16; 47 e 52).

8. Vale salientar que autores como Audigier (1988), que trabalham com o conceito de transposição didática pós-Chevallard já consideram a inserção de uma outra esfera de saber: o saber aprendido (BATISTA NETO, 2000, p. 17).

Ocorreria este processo porque o funcionamento didático do saber seria distinto do seu funcionamento acadêmico, constituindo-se em dois regimes diferentes, inter-relacionados, porém não superpostos. Em outras palavras, existem especificidades nas dinâmicas de funcionamento dos dois campos, encontrando-se o campo escolar, de certa forma, conectado ao saber acadêmico, o que não significa, no entanto, que suas peculiaridades sejam eliminadas. O autor critica veementemente a perspectiva que considera uma identidade “feliz” entre ambos, caracterizando-se o processo da transposição didática como o da produção de saberes obrigatoriamente detentores de especificidades e singularidades (Ibidem, p. 22 e 25).

Para explicar esse processo de transformação do *saber sábio* em *saber ensinado*, Chevallard sistematiza um campo conceitual, cujo fulcro estaria no que foi denominado de “sistema didático” e seu “entorno”. O sistema didático seria constituído a partir das relações entre o docente, o aluno e o saber escolar. O autor, em seu texto, apresenta a relação ternária que caracteriza um sistema didático no qual estão representados, respectivamente, professores (P), estudantes (E) e saber ensinado (S).



Em geral, o sistema didático sobreviveria em sua dinâmica interna, particular e inclusiva. Fechado em si mesmo, em um fenômeno que Chevallard intitulou de “clausura da consciência didática”, ele adotaria um distanciamento funcional em que revelaria uma capacidade produtiva de saberes para o autoconsumo. Essa dinâmica de criatividade didática introduziria diversas variações no *saber a ensinar*,

produzindo muitas formas singulares, que não violariam a legalidade ou legitimidade do saber acadêmico (Ibidem, p. 25-26).

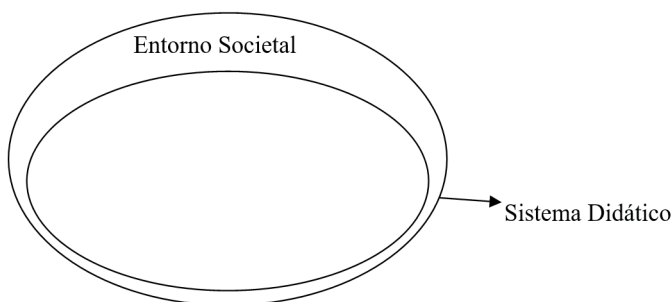
No entanto, o sistema didático não se constituiria de forma alguma em um sistema fechado em si. Pelo contrário, se caracterizaria em um sistema aberto, sofrendo as influências do seu meio exterior. Para Chevallard, e nesse sentido ele se contrapõe frontalmente à perspectiva apresentada por Chervel, o sistema didático não pode ser compreendido sem que se remeta a seu exterior. Nesse sentido, a ênfase de seu trabalho recai nos aspectos externos à produção do saber escolar, ou seja, suas análises detêm-se principalmente no processo de produção do *saber a ser ensinado* (Ibidem, p. 17-18). Vemos, assim, que a autonomia do sistema didático é considerada “relativa” para o autor, estando seu funcionamento condicionado às suas relações com as esferas externas. Dentro dessa perspectiva, concebe o *saber ensinado*, conseqüentemente o *saber sábio*, como ponto de partida, objeto de referência, fonte de normatividade, fundamento de legitimidade do *saber ensinado*, chegando a afirmar que “el sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno” (Ibidem, p. 18).

O primeiro invólucro que cobriria o sistema didático seria, para Chevallard, o sistema de ensino. Esse se constituiria no conjunto dado de diversos sistemas didáticos. Após esse entorno imediato viria, como envoltório mais amplo, a “sociedade laica”, que teria sua identidade formada em contraposição à sociedade de especialistas, representada pelo sistema educacional (Ibidem, p. 27).

Dito isso, para Chevallard, a compatibilidade entre o sistema de ensino e seu entorno seria uma das condições necessárias para que o ensino fosse possível. Uma instância que desempenharia o papel essencial de reguladora entre o sistema didático e seu entorno mais amplo seria a chamada noosfera. Essa é considerada o espaço imaginário de encontro dos representantes do sistema de ensino com os representantes da sociedade. Da noosfera participariam diversos agentes, tais como professores, didatas, pedagogos, acadêmicos, autores de livros didáticos

e políticos envolvidos com questões da educação escolar (PAIS, 2001; SANTOS et al, 2003). Para Astolfi e Develay (1991, p. 48), a noosfera representaria um círculo de pensamento intermediário entre a produção de conhecimento acadêmico e a atividade de ensino.

O esquema geral desse “funcionamento didático” é sintetizado por Chevallard numa representação gráfica semelhante a esta:



Na noosfera dar-se-ia, ao estilo habermaniano, o processo de enfrentamentos, conflitos de interesse, negociações, acordos, soluções ou indicativos de soluções entre os sujeitos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e suas inter-relações com a sociedade. É nela que se processa a *seleção* dos elementos do *saber sábio* que integram as propostas curriculares, os livros didáticos, etc. Ela é a grande instância reguladora dos fluxos de *saber sábio*, constituindo-se no “centro operacional del proceso de transposición” (CHEVALLARD, 1991, p. 34). É aqui o *locus* de uma primeira etapa do processo geral de transposição didática, a chamada transposição externa, ou seja, a transposição do *saber sábio* ao *saber a ensinar*. Não obstante, o ciclo da transposição não se encerra nesse estágio, tendo início a “transposição interna” que encontra centralidade na figura do professor, sujeito responsável epistemologicamente pela transposição do “saber a ser ensinado” para o “saber ensinado” (Ibidem, p. 36). Voltaremos mais adiante a uma análise mais acurada dessas duas categorias

(transposição interna e externa). Por ora, abordaremos as relações entre o sistema de ensino e seu entorno.

Chevallard, para completar o arcabouço geral de sua teoria, apresenta uma síntese explicativa do processo de envelhecimento e renovação dos saberes escolares, quando se estabelece uma crise na dinâmica do funcionamento didático. Argumenta que, como já dissemos, para existir o sistema de ensino é preciso que ele esteja em compatibilidade com as esferas externas de influência. Essa compatibilidade prescindiria de duas condições: 1. o saber ensinado precisaria estar suficientemente próximo do saber sábio; 2. contrariamente, precisaria se apresentar como distanciado do senso comum, o que nas palavras de Chevallard seria o *saber dos pais* (Ibidem, p. 30).

Em ambos os casos, o saber ensinado perderia sua legitimidade, entrando em um processo de erosão, de desgaste e de envelhecimento. Quando se afastaria dos padrões considerados aceitáveis com relação ao saber sábio, dar-se-ia o processo de “envelhecimento biológico”, no qual o desenvolvimento dos *saberes sábios*, com sua dinâmica de produção do conhecimento, levou à superação dos saberes considerados anteriormente válidos. Em contrapartida, nos casos em que as fronteiras entre os saberes ensinados e os saberes do senso comum não estão mais nítidas, sendo diluídas pela circulação de saberes no percurso do tempo, ocorreria o que o autor denominou de “envelhecimento moral” (Ibidem, p. 30-31).

Com o envelhecimento estabelecer-se-ia uma crise oriunda da incompatibilidade constituída entre os saberes ensinados e a sociedade mais ampla. Para superação da incompatibilidade seria “indispensável” o restabelecimento de novo fluxo dos saberes sábios, que restauraria a distância desejável entre o *saber ensinado*, o *saber sábio* e o *saber dos pais*.

Vale salientar que, para o autor, o saber sábio caracterizar-se-ia como uma fonte privilegiada dos saberes ensinados na escola. Não obstante, esta perspectiva não deve ser confundida com a que vê no espaço escolar um lugar passivo, à espera dos conteúdos produzidos

pelo campo acadêmico, portanto, esvaziado de consistência epistemológica. Para Chevallard, o fluxo de saber sábio, que retroalimentaria o funcionamento didático, é estabelecido por iniciativa do âmbito escolar e não apenas por prescrições dos acadêmicos. É o saber ensinado que, através da noosfera, se acerca do saber sábio (ibidem, p. 36). Nesse processo, o professor tem papel ativo, na busca por restabelecer o prestígio e a legitimidade perdidos (ibidem, p. 31).

Outra observação importante se refere ao fato de o esquema explicativo da renovação dos conteúdos de ensino apresentado pelo autor tratar-se de uma nítida simplificação, a qual o próprio Chevallard reconhece insuficiente (ibidem, p. 32 e 33). No entanto, consideramos sua contribuição significativa, pelo menos no que tange à explicação do fluxo de saberes acadêmicos para a renovação dos saberes escolares. Mais adiante, nos utilizaremos de alguns elementos do esquema formulado, para apresentar uma síntese do movimento de renovação por que vêm passando os saberes históricos escolares.

Até o momento, foi apresentado o que estamos denominando o núcleo central da teoria chevallardeana. A partir dele, o autor insere outras categorias, que elucidam sua sistematização, explicitando melhor sua abordagem.

Nesse sentido se apresentam os conceitos de transposição didática externa e interna. A transposição didática externa refere-se ao movimento de seleção e transformações realizadas pela noosfera para produzir os *saberes a serem ensinados*. Dessa forma, observamos que a conceituação de transposição externa possui a finalidade de delimitar uma primeira etapa da didatização dos saberes. No trabalho de Chevallard, a ênfase recai sobre essa esfera de produção do saber escolar. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a teoria de transposição didática venha sendo aplicada, nas investigações acadêmicas do campo educacional, principalmente em análises dos *saberes a serem ensinados*, sendo nas pesquisas secundarizado o processo de didatização

realizada pelos professores em suas salas de aula, ou seja, a transposição didática interna (SANTOS et al, 2003).

A introdução do conceito de transposição didática interna em sua formulação teórica é o indicativo de que Chevallard reconhece um papel ativo à atuação do docente, sem, contudo, adotar uma posição “voluntarista”, como veremos mais adiante. O docente é concebido como um sujeito que tem responsabilidade epistemológica, possuidor de um poder criador que engendra um tipo de saber singular, significativamente diferente do saber a ser ensinado. Essa é uma condição necessária, obrigatória à atividade de ensino (Ibidem, p. 52).

Para Chevallard, quando o professor elabora sua aula produz um texto de saber a partir das propostas curriculares, livros didáticos, materiais de apoio e de suas próprias anotações. Este não estaria escrito em lugar algum, mas seria explicitado na ação didática de ensino (Ibidem, p. 21).

Outros conceitos elucidativos apresentados pelo autor são os de transposição didática *stricto sensu* e *lato sensu* (Ibidem, p. 46). A transposição *stricto sensu* equivaleria ao processo de deformação de um objeto específico de saber no percurso de sua transformação em objeto de ensino. A transposição *lato sensu* corresponderia, como a própria expressão já revela, ao processo mais amplo de conversão dos *saberes sábios* aos *saberes ensinados*.

Chevallard, em sua elaboração teórica, insere ainda alguns fenômenos característicos do processo da transposição didática⁹, considerando estes como requisitos para um determinado objeto de saber ser transponível, ou seja, poder ser convertido em um objeto de ensino. Seriam eles: 1. dessincretização – que remeteria ao movimento de quebra, de deslocamento dos objetos do saber, de seu *locus* de origem, para uma reorganização dentro de um outro contexto, seguindo-se a

9. Estes fenômenos podem ser denominados de “constrangimentos didáticos” (ANHORN, 2003, p. 81).

lógica específica da atividade de ensino; 2. despersonalização – relativa ao processo de desconexão do saber em relação à subjetividade que o sistematizou, nele os objetos de ensino aparecem sem a referência à autoria; 3. programabilidade – estabelecimento de sequências progressivas para possibilitar a atividade de ensino; 4. publicidade – processo de tornar público, de explicitar os saberes didatizados; 5. controle social da aprendizagem – são as avaliações, os mecanismos de mensuração, de verificação da validade, qualidade e coerência dos saberes ensinados em relação ao saber sábio.

1.3 A Transposição Didática e o Ensino de História: Reflexões e Ajustes Necessários

A partir desta apresentação mais ampla da perspectiva chevallardiana, nosso desafio é o de nos apropriarmos dessa formulação teórica, elaborada dentro de um campo disciplinar específico (a didática da matemática), para convertê-la em instrumental epistemológico útil ao campo das pesquisas sobre o ensino de História. A energia despendida nesta síntese revela nosso reconhecimento do potencial explicativo de que essa abordagem é portadora, bem como da sua contribuição significativa para as análises da produção do saber histórico escolar. No entanto, não poderíamos nos furtar, nesse exercício, a questionamentos sobre a validade e a viabilidade da teoria da transposição didática, tanto como formulação teórica em si mesma, quanto de seu uso para análises do ensino da disciplina História.

Dessa forma, desenvolveremos as reflexões seguindo um duplo movimento. Primeiramente, abordaremos aspectos gerais da teoria, relacionando-a ao quadro teórico mais amplo em que ela se insere. A seguir, proporemos certos ajustes, que em nosso entendimento permitirão o transbordamento da mesma para outros campos disciplinares, principalmente o da disciplina em questão. Nesse sentido, nos apoiaremos em duas autoras que pelas suas produções tornaram-se referências

no que tange à utilização da teoria da transposição didática em pesquisas de ensino de História: Monteiro (2002) e Anhorn (2003).

Para o movimento de inserção da obra chevallardiana em um quadro mais amplo de referência, tomaremos Anhorn (2003) como lastro de nossas reflexões. Essa autora contextualiza Chevallard, apresentando-o em diversos âmbitos: enquanto estruturalista, didata e epistemólogo.

Enquanto estruturalista, Chevallard pode ser entendido como participante da perspectiva explicativa presente nas ciências sociais que atribui às estruturas um papel relevante no que se refere às ações dos atores sociais. A vinculação ao estruturalismo pode ser observada quando o autor considera como relativa a autonomia do sistema didático e das práticas pedagógicas dos/das professores/professoras, tendo em conta ainda, como citado acima, que no momento de transposição didática realizada nas salas de aula, este processo, além de já ter sido iniciado anteriormente com o trabalho da noosfera, ocorre sob influências externas que remetem à sociedade como um todo.

Contudo, concordamos com Anhorn (2003, p. 47; 49) quando esta afirma que a adesão a uma perspectiva estruturalista não significa que Chevallard negue a capacidade criativa do professor e da instituição escola. Como afirmamos anteriormente, o autor reconhece inclusive a possibilidade de produção interna de saberes que supririam, até certa medida, as necessidades intestinas do sistema didático, se aproximando, nesse sentido, das formulações de Chervel, o que nos leva a perceber que entre os dois autores existem diversidades, distanciamentos, divergências, mas não um abismo.

Acreditamos que o reconhecimento de uma autonomia relativa possibilita a superação de uma visão, até certo ponto, ingênua e atívida, contribuindo para uma atuação mais lúcida dos docentes, através da compreensão das possibilidades e limites de sua intervenção.

Voltando ao esforço de contextualização da obra chevallardeana, dentro do exercício indispensável de relacioná-la ao panorama mais

amplo de reformulações teóricas, temos, em Chevallard, a defesa da didática como um campo de produção de saber acadêmico. Para ele, a didática é portadora de um objeto específico de análise: o sistema didático. Assim, o autor desenvolve todo um esforço de consolidação da didática enquanto campo de investigação.

No pensamento chevallardeano, essa construção parte do questionamento da epistemologia tradicional, que para o ele tem centrado suas análises apenas no âmbito da produção de saberes. Chevallard, na última década, dedicou grande parte de suas análises a uma reflexão epistemológica bastante original, procurando compreender como se inserem no processo de produção dos saberes escolares elementos de natureza epistemológica e não apenas de ordem política ou cultural.

Dentro da sua reflexão epistemológica, o autor ressignifica o próprio termo “epistemologia”. De uma definição em que se designa o estudo dos processos de produção do *saber científico*, Chevallard entende ser pertinente ampliar o olhar para o processo da vida e transformação dos saberes na sociedade como um todo, envolvendo não só a produção de saberes disciplinares, mas sua utilização, seu ensino e sua transposição:

Ao propor uma reavaliação dos lugares ocupados socialmente pelas diferentes problemáticas de saberes (produção, ensino, utilização e transposição) no mundo contemporâneo, esse autor entra no debate por outra porta. Ao contrário de restringir sua reflexão à problemática da produção das Ciências ou da Ciência, Chevallard centra sua reflexão na discussão sobre a problemática dos saberes em geral, reconhecendo a pertinência e necessidade, para a vida social, do enfrentamento com estes diferentes níveis de problematização (ANHORN, 2003, p. 63).

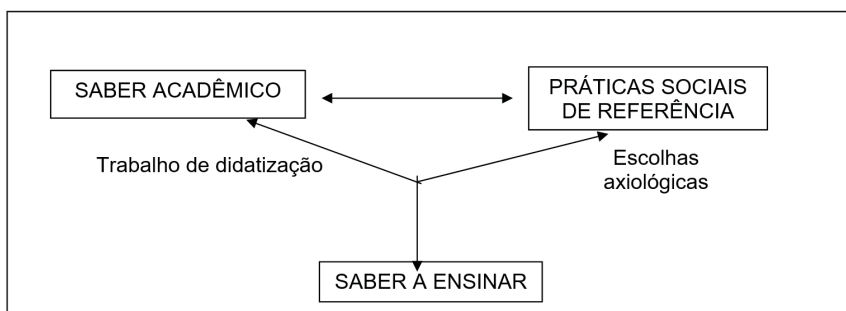
Vale salientar que uma das críticas vertidas por Chevallard sobre a epistemologia tradicional refere-se à valorização da esfera de produção, o que poderia contribuir com a permanência de relações

hierárquicas, verticais, entre os saberes e os campos de saber. Dito isto, acreditamos que esta colocação desarma a acusação de que esse autor advogaria uma centralidade para o saber produzido nas academias, que seu trabalho propõe uma ênfase no saber acadêmico como referência exclusiva para a produção dos saberes escolares, tomando assim uma perspectiva linear, verticalizante, instrumental, dicotômica e hierarquizada (MONTEIRO, 2002; MOREIRA e DAVI, 2003). Entendemos que Chevallard ao reconhecer o papel de referência do saber acadêmico tem o mérito de explicitar as relações de poder¹⁰ existentes entre o campo acadêmico e o campo escolar, o que não equivale a dizer que proponha a permanência ou a manutenção destas relações. Ao contrário, para o autor (apud ANHORN, 2003, p. 68), invertendo a lógica da argumentação, a negação do saber acadêmico como referência, e até mesmo a resistência à aceitação do próprio conceito de transposição didática, já seria um indício dos mecanismos de reprodução, que lutam por manter o mito da identidade feliz entre saber acadêmico e o saber escolar, conseqüentemente, a permanência das relações de poder existentes entre os dois campos.

Não obstante, reconhecemos também, na teoria da transposição didática, limitações e lacunas. Neste instante, inicia-se o nosso segundo movimento: o de promover as adequações necessárias, seja no sentido de possibilitar o transbordamento da teoria para diversos campos disciplinares, ampliando seu nível de generalização, seja no que se refere a ajustar sua extensão ao campo do ensino de História. Dessa forma, consideramos necessária, para que a teoria da transposição didática integre nosso referencial teórico, a introdução de algumas proposições que a façam superar certas limitações, principalmente no que tange às especificidades do saber histórico e seu ensino.

10. Caracterizando aqui uma concepção de poder próxima à de Foucault, que não se restringe às esferas macro-institucionais (ANHORN, 2003, p. 67).

Monteiro (2002, p. 86) e Anhorn (2003, p. 177) apoiam-se nas análises de Develay, um pesquisador da didática das ciências, para fundamentar o alargamento das possibilidades explicativas da teoria formulada por Chevallard. Develay explicita sua revisão do processo da transposição didática através da seguinte representação gráfica (apud MONTEIRO, 2002, p. 86):



Na sua revisão da teoria da transposição didática, Develay (ibidem) introduz dois conceitos que, articulados ao arcabouço geral formulado por Chevallard, possibilitam uma mudança qualitativa no que se refere à sua capacidade de dar conta dos processos complexos de produção do saber escolar. Uma contribuição importante, no sentido de possibilitar a ampliação da sua capacidade de generalização, foi a apresentação do conceito de *prática social de referência* (PSR). Este pode ser entendido como “atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares...” (DEVELAY apud MONTEIRO, 2002, p. 86).

Segundo Develay, as práticas sociais de referência representam um concorrente positivo aos saberes acadêmicos, ou seja, os saberes a ensinar e os saberes ensinados teriam como referência, além dos saberes acadêmicos, tais atividades sociais. Assim, o autor considera que, no processo da transposição didática, os campos de saber instituídos

(saber acadêmico, práticas sociais, saberes escolares) estabelecem uma dinâmica de mútua relação, inclusive com fluxos ascendentes e descendentes, podendo as práticas sociais interferirem na produção dos saberes acadêmicos (ASTOLFI e DEVELAY, 1991, p. 52-53).

Monteiro (2002, p. 86-87) considera que esse conceito desempenha papel essencial para as análises do saber histórico escolar. Pois, em função da especificidade dessa disciplina, é imprescindível tomarmos essas práticas sociais como referência, em conjunto com o saber histórico acadêmico. Para Anhorn, e nesse ponto que as autoras divergem em suas reflexões, a noção de PSR apresenta-se como uma contribuição relativa à ampliação do grau de generalidade da teoria, mas não deve ser associada diretamente à especificidade da História escolar.

Essa noção tem como objetivo, alargar, completar as referências dos saberes escolares. Ela inclui outras atividades que correspondem a um determinado campo de saber de referência e que devem ser igualmente levadas em consideração no processo de produção dos saberes escolares. Cumpre observar, no entanto, que ela emerge para dar conta de saberes que eram passíveis de serem didatizados, mas que não se constituíam em disciplinas escolares, tampouco se articulavam com um saber acadêmico preciso, o que não é o caso do saber histórico. Ao contrário, no campo da História, a questão pode ser colocada em termos praticamente inversos. A dificuldade não se encontra na ausência de um saber acadêmico suficientemente consolidado e culturalmente legitimado, mas na possibilidade de didatizá-lo, devido a sua natureza epistemológica complexa (ANHORN, 2003, p. 177-178).

Segundo Anhorn, uma das marcas de especificidade do saber histórico seria a dificuldade de dessincretização. Não obstante, com relação à adequação da teoria da transposição didática ao campo disciplinar da História escolar, as autoras que nos servem de referência convergem na adoção de uma outra noção elaborada por Develay: a de axiologização. Em nosso entendimento, essa contribui para a superação de uma certa tendência “cognitivista” da abordagem

chevallardiana. Para Develay, o trabalho da transposição didática implicaria na transmissão de valores socialmente construídos, através da seleção de métodos e conteúdos para as atividades de ensino. Acreditamos que Chevallard dá ênfase ao aspecto cognitivo da produção do saber escolar, secundarizando as referências às questões valorativas. A contribuição de Develay pode ser encontrada justamente quando, através do conceito de axiologização, considera também os valores, as escolhas éticas, dos agentes participantes do processo de transposição (apud MONTEIRO, 2002, p. 88).

No que se refere a relacionar a noção de axiologização à especificidade do campo da História, consideramos que Anhorn avança na discussão quando afirma que a dimensão axiológica, estando presente na produção dos saberes escolares de um modo geral e compondo o processo de forma implícita, se apresenta de maneira explícita e sistemática no caso particular da invenção do saber histórico, desde a academia até as versões escolares. Assim,

Na academia, seja no nível que Chevallard chama de “transposição externa” (noosfera) ou no nível da “transposição interna”(sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas pelos mesmos (ANHORN, 2003, p. 180).

A partir dessas reflexões, vemos que a opção pela teoria da transposição didática não dispensa reelaborações, principalmente quando objetivamos sua adequação ao campo disciplinar da História. Em nossa empresa investigativa, esta representa uma abordagem elucidativa do processo de construção dos saberes escolares. Ela integra nosso trabalho com a função de explicar os processos que engendraram o saber histórico escolar, possuindo a positividade de considerar concomitantemente a especificidade dos conhecimentos que circulam no

espaço da escola e sua relação com os saberes produzidos na academia. No entanto, é importante salientarmos que nossas inquietações não se direcionam às transformações no saber, no que se refere ao distanciamento entre os saberes escolares e os científicos.

Após a apresentação dessa epistemologia do campo escolar, a construção do nosso marco teórico ainda não está completa. Precisamos dar conta da apresentação de uma de nossas principais categorias teóricas. Necessitamos explicitar nossa compreensão do que seja a “narrativa histórica”.

1.4 Debates sobre a Narrativa Histórica: Uma Tomada de Posição

Segundo alguns autores, como Burke (1992), as últimas duas décadas têm presenciado um retorno, um ressurgimento da narrativa na produção historiográfica mundial. Combatida com veemência pela primeira geração dos *Annales*, era contraposta à proposta da História-problema, da História-total, que representaria um salto no sentido de se caminhar para um saber histórico pleno de cientificidade. Mesmo os próprios *Annales*, agora na sua terceira geração, têm re-significado essa ambição científica de uma história global. “A terceira geração prefere abordar o real histórico em sua multiplicidade não-totalizável, como faces de um poliedro de mil faces, como variações de imagens de holograma” (REIS, 2003b, p. 84).

Uma das vias para o estabelecimento de uma “nova História” estaria na reconciliação com a narrativa histórica. Segundo Burke, em seu artigo “A História dos Acontecimentos e o Renascimento da Narrativa”, um movimento contrário ao uso da narrativa no campo da historiografia teria se apresentado mesmo antes da vaga positivista do século XIX. Portanto, o dito positivismo poderia ser considerado não uma revolução, mas uma contra-revolução em defesa do que posteriormente se convencionou chamar de narrativa tradicional.

Em nossos dias, é senso comum historiográfico considerar pejorativamente as narrativas políticas dos Estados Nacionais, com seus

heróis e feitos maravilhosos, apresentados em uma concatenação linear, organizada a partir das intenções e ações dos sujeitos, na qual causa e efeito se sucedem até originar uma realidade pacificada. Este seria o esquema da “narrativa tradicional”, que

...organizava os eventos em uma trama cujo final já se conhecia. Seu modelo era a biografia. Os eventos únicos e incomparáveis eram incluídos em uma continuidade, ganhando um sentido que lhes vinha do exterior, uma teleologia. O narrador se ocultava e o texto parecia representar o real enquanto tal. A narrativa tradicional revelava a temporalidade linear, irreversível da história psicofilosófica. Ela oferecia um “efeito de objetividade”, ao fazer o real coincidir com a escrita. Narrar era mostrar o que de fato aconteceu. Ela pretendia fazer uma reconstituição única do que de fato se passou. A história narrativa tradicional criava consenso onde havia conflito, pois era um olhar de cima, a partir das elites políticas. Tinha um sentido político claro: endurecer e legitimar a ordem atual, oferecendo-lhe a respeitabilidade de uma origem (REIS, 2003b, p. 132-133).

Foi dentro dessa compreensão que a narrativa foi duramente criticada, associada à manutenção do *status quo* e a uma produção historiográfica pouco científica. A primeira geração dos *Annales* iria denominá-la de “*Histoire événementielle*”, uma história dos acontecimentos, dos eventos, estes concebidos como a superfície dos processos históricos. É então acusada de não descer em profundidade, de não abordar as estruturas, com seu tempo de longa duração.

Não obstante, em nossas incursões ao campo da Teoria da História, encontramos abordagens que concebem a narrativa histórica a partir de uma perspectiva diferente. Consideram a forma narrativa intrínseca ao saber histórico, constituinte mesmo de sua especificidade. Advogam, portanto, que todo discurso histórico, até os pretensamente nomológicos ou aqueles marcadamente estruturais, não romperiam com a estrutura narrativa, o que, se acontecesse, os lançaria para fora das fronteiras do saber histórico especializado,

pois a forma própria, a forma específica do saber histórico, seria a narrativa histórica.

Segundo Ricoeur (1994), um dos autores que optam por esta posição, duas convicções estariam no fulcro da investigação que originou sua obra “Tempo e Narrativa”:

A primeira diz que é hoje causa perdida ligar o caráter narrativo da História à sobrevivência de uma forma particular de História, a História Narrativa. Quanto a isso, **minha tese sobre o caráter ultimamente narrativo da História, não se confunde absolutamente com a defesa da História narrativa**. Minha segunda convicção é de que se a História rompesse todo e qualquer laço com a competência de base que temos de seguir uma História e com as operações cognitivas da compreensão narrativa, tais como as descrevemos anteriormente, ela perderia seu caráter distintivo no concerto das Ciências Sociais: cessaria de ser Histórica (Ibidem, 1994, p. 133).

O que nos resta fazer é nos posicionar diante das abordagens sobre a narrativa histórica. Acreditamos que as diferentes perspectivas acerca da narrativa estão fincadas em uma confusão conceitual, melhor dizendo, numa “confusão semântica” que envolve a expressão “narrativa” dentro do campo historiográfico. Autores como Burke estabelecem uma associação entre a narrativa e a narrativa tradicional. Ou seja, a narrativa enquanto “tipo particular de narrativa” é tomada como sinônimo da narrativa enquanto estrutura discursiva intrínseca do saber histórico (ANHORN, 2003, p. 102).

Nesse trabalho propomos a distinção entre narrativa em sentido estrito, que poderíamos compreendê-la enquanto um certo tipo de construção narrativa, como um estilo literário de escrita histórica, e narrativa em sentido lato, entendida enquanto elemento intrínseco do saber histórico especializado. Nossa opção é pela segunda forma de aceção, que nos parece mais interessante aos propósitos dessa investigação, bem como porque identificamos na primeira, algumas

limitações, o que não se traduz em negação das valiosas contribuições dos autores que com ela operam. Por exemplo, Burke (1992, p. 347), no artigo citado, apresenta algumas sugestões para a variação da utilização do estilo narrativo em obras históricas.

...muitos estudiosos atualmente consideram que a escrita da história também tem sido empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de narrativa que serão adequadas às novas histórias, que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa de frente para trás e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos.

Traz assim, o apontamento de novas possibilidades em curso para a escrita da História. Não obstante, e consideramos que o problema da confusão semântica é justamente este, o retorno da narrativa viria associado a uma retomada dos sujeitos e dos eventos no saber histórico. Esse retorno traria uma nova abordagem sobre o acontecimento, que não se justificaria mais por ele mesmo, nem seria mais encadeado em uma corrente de causa e efeito, mas integraria o saber histórico pelas contribuições que sua análise pode dar à compressão dos processos históricos. Porém, acreditamos que esse ressurgimento da narrativa não é propriamente um retorno desta, porque esta nunca nos deixou, mas é a volta ao foco da historiografia dos eventos, dos sujeitos, problemáticas que haviam sido desprezadas ou secundarizadas pela produção historiográfica marcadamente estruturalista, que, de certa forma, os substituiu pelas estruturas e por categorias teóricas, respectivamente.

Outra questão emerge da perspectiva que considera a narrativa em sentido estrito e a confunde com a narrativa tradicional. A narrativa histórica é entendida como história narrativa, para fazer uma alusão ao trocadilho de efeito formulado por Ricoeur, o que nos parece não ser muito produtivo, podendo ocasionar equívocos de interpretação.

Uma decorrência possível de se tomar a narrativa histórica como História narrativa é a de associar a narrativa a uma forma de “contar histórias”, aproximando-se da idéia de descrição do que se passou, não incluindo elementos de análise.

Chegou o momento de se investigar a possibilidade de encontrar um modo de escapar a este confronto entre narradores e analistas. (...)...não deveríamos nos esquecer de questionar a relação entre acontecimentos e estruturas. Trabalhando nesta área central, pode ser possível ir além das duas posições opostas para alcançar uma síntese (BURKE, 1992, p. 333-334).

É por possuir esta visão dicotômica entre narrativa e análise que Burke propõe como alternativa a junção desses dois elementos em uma nova forma narrativa, o que na perspectiva da narrativa em sentido amplo eles já estariam fundidos em um mesmo ato de fala, em um mesmo corpus discursivo.

Consideramos que os autores que trabalham com a noção de narrativa histórica em sentido amplo avançam na discussão. Suas reflexões levam em conta a natureza e os fundamentos da narrativa, o que para nós resulta em uma maior consistência argumentativa. Consideramos, portanto, que em nosso trabalho não poderia faltar um certo aprofundamento dessa acepção. Tomamos como referência a elaboração de Rüsen (2001)¹¹.

Segundo esse autor, o saber histórico especializado se constituiria em um modo particular do pensamento humano, o que se traduz em dizer que no fulcro de todo e qualquer pensamento histórico está um tipo particular da consciência humana diretamente relacionada com a vida humana prática. Essa seria uma das noções chaves do edifício formulado por Rüsen (2001). A consciência histórica representaria

11. Outros trabalhos deste autor: Rüsen, Jörn. The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. **History and Theory**, XXVI, 3, 1987; Rüsen, Jörn. Conscientização Histórica frente à Pós-modernidade: a História na era da nova “intransparência”. **História: questões e debates**. Curitiba, 10 (18-19), Jun-Dez, 1989.

a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Seria através da consciência histórica que os seres humanos estabeleceriam um “quadro interpretativo”, um referencial de leitura das transformações ocorridas no fluxo temporal. Apenas pela consciência histórica conseguiríamos relacionar as experiências no tempo com nossas intenções de agir, articulando-as para constituir um sentido, um nexos. Esse processo representaria para o autor a invenção do tempo humano. Tempo distinto do natural pelo tratamento organizado e sistematizado na operação cognitiva da consciência histórica. Tempo inventado para possibilitar ao homem o enfrentamento das perturbações advindas das mudanças do mundo.

Para o autor, e aqui tocamos num ponto que nos parece essencial, o ato de fala que possuiria universalidade antropológica, caracterizando-se por ser determinante da especificidade do pensamento histórico e da peculiaridade do saber histórico especializado, e que sintetizaria em uma unidade estrutural as operações cognitivas fundantes da consciência histórica, seria a *narrativa histórica*.

Com essa expressão designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico (RÜSEN, 2001, p. 61).

Em Rüsen, a caracterização da narrativa histórica não se realiza nos moldes tradicionais, distinguindo-se, portanto, da narrativa ficcional, pois ambas trariam tanto elementos de ficção (imaginação) quanto de facticidade. A caracterização da narrativa histórica é realizada via especificação das operações cognitivas constituintes desta em relação à consciência histórica.

A narrativa constituiria a consciência histórica mediante o recurso das lembranças, buscando formular uma interpretação das experiências no tempo. O autor, para sintetizar seu pensamento, apresenta a analogia do passado como uma floresta cujos seres humanos, mediante a narrativa histórica, lançam suas questões desde o presente para compreender, a partir do que ecoa, a sua experiência temporal, possibilitando a projeção de um futuro com sentido. Adverte ainda que o processo de constituição da consciência histórica através da narrativa histórica não se limitaria a uma mera recuperação do passado pela lembrança, pois este resgate do passado ocorreria sempre a partir das iniciativas fundadas na experiência humana no presente. O passado só poderia responder o que lhes é perguntado a partir da carência de orientação da vida prática da atualidade. Vemos assim que não poderíamos entender como sinônimos, na obra de Rüsen, a consciência histórica e as lembranças nela presentes. As lembranças são partes integrantes desta; contudo, elas integram a consciência histórica, sendo transpostas pelo processo de tornar presente o passado através deste ato de fala peculiar: a narrativa histórica.

Uma outra especificação deste processo, o que é uma característica da narrativa histórica, consistiria em converter em um *continuum* as dimensões temporais. Através da narrativa histórica tornar-se-ia presente o passado, possibilitando ao presente ser concebido tanto como uma continuação do passado no futuro, quanto oferecer elementos de norteamento do futuro que virá. A tríplice temporal é concebida em interdependência nesta representação de continuidade. Desta forma,

O modo com que a narrativa histórica mobiliza a memória da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado torna possível que as mudanças temporais experimentadas no presente ganhem um sentido, isto é, possam transpor-se para as intenções e as expectativas projetados no futuro. O elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações de continuidade

que abrangem as três dimensões temporais e as sintetizam na unidade do processo do tempo (RÜSEN, 2001, p. 64-65).

Vemos assim que seria pela narrativa histórica que as dimensões temporais transformam-se em uma unidade integrada constituinte da consciência histórica, possibilitando a interpretação do passado, a inteligibilidade do presente e a projeção do futuro.

Ao promover essa síntese da tríplice temporal, a narrativa histórica se constituiria, segundo Rüsen, em uma forma de manutenção da identidade humana, pois ela teria como elemento intrínseco a intenção do narrador de manter-se orientado no fluxo do tempo.

Rüsen considera, através desta reflexão, que o saber histórico especializado guardaria íntima relação com o pensamento histórico geral, encontrando como ponto de convergência a consciência histórica, constituída pela operação cognitiva do narrar. Por isso, o saber histórico por definição seria uma narrativa com pretensões de validade, o que, portanto, não a distinguiria de qualquer outra narrativa. No entanto, para Rüsen, a marca de especificidade da versão especializada adviria não da busca de validade, mas pelo modo, pelas estratégias traçadas na invenção do saber.

História como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias em geral pretendem ter. Histórias narradas com especificidade científica são histórias cuja validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem-feita (RÜSEN, 2001, p. 97).

Essa fundamentação se daria mediante a adoção de regras metodológicas, o que possibilitaria a sustentação argumentativa dos enunciados propostos pela narrativa. Ela tornar-se-ia, assim, diferenciada, adquirindo o atributo distintivo de histórica. E mais, as narrativas históricas possuiriam cientificidade pela regulação metódica de seu pensamento, de sua operação narrativa. Nesse ínterim, o autor propõe diferenciar ciência e método, tomando um caráter mais abrangente do que o

classicamente definido. Para ele, ciência é entendida como operações intelectuais reguladas metodicamente, capazes de produzir conhecimentos com pretensão de validade. Dessa forma, o saber histórico adquiriria cientificidade, se buscasse contínua e metodicamente elementos de fundamentação.

Narrar fundamentadamente, como forma especificamente científica do pensamento histórico, significa, pois, proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente (RÜSEN, 2001, p. 99).

Seria essa dinâmica de funcionamento do processo de invenção do saber histórico que, com as mudanças nas perspectivas orientadoras sobre o passado, nas demandas por orientação da vida prática no presente, que engendram novos métodos, novas abordagens, são colocados novos problemas, que não se refeririam apenas a alterações sobre as preferências investigativas relativas a novas temáticas, mas à própria História, a partir dos seus métodos de investigação.

Em suma, a partir do referencial teórico adotado, consideramos que a narrativa seria um elemento intrínseco e determinante da especificidade do pensamento histórico e da peculiaridade do saber historiográfico. Ela seria uma atividade intelectual que constitui a consciência histórica, mediante correlação do passado, presente e futuro, sempre através da orientação da vida humana na atualidade. Acreditamos assim que, através dela, se produziria uma síntese no presente entre as experiências do tempo passado e as expectativas do tempo futuro.

Dessa forma, a categoria de “narrativa histórica” tomada no sentido lato, como proposta por Rüsen (bem como outros autores, dentre os quais a principal referência seria Ricoeur), vai além das dicotomias compreensão/explicação, descrição/análise, permitindo conceber os elementos de análise, descrição, interpretação, explicação, como integrantes da narrativa, como partes de um mesmo *corpus* discursivo. Portanto, diferentemente dos autores neo-positivistas como Hempel

(1964), White (1964), Dray (1964), que enfocariam o aspecto da explicação no discurso histórico, de forma díspare de historicistas como Marrou (1978), que voltariam sua ênfase para o aspecto compreensivo, Rüsen propõe a centralidade da categoria de “narrativa histórica”, caracterizando uma abordagem mais abrangente, que supera as dicotomias explicação/compreensão, descrição/interpretação.

Consideramos ainda que a escolha da categoria “narrativa histórica” amplia consideravelmente nossa capacidade analítica. Buscamos, assim, nos apoiando na articulação da teoria chevallardeana com a perspectiva rüseneana, compreender como os professores(as) de História estão se apropriando das narrativas históricas em sua prática pedagógica. É justamente sobre essa instância específica que se voltam nossos questionamentos: *quais as apropriações das narrativas históricas escolares transpostas pelos(as) professores(as) de História em suas salas de aula? Assim, em linhas gerais, o que buscamos é analisar as narrativas (re)inventadas pelos(as) professores(as) de História em sua prática pedagógica.* Para tal empresa, precisamos nos situar no movimento de fluxo dos saberes históricos acadêmicos presentes no campo escolar.

1.5 Fluxos de Saberes Históricos e seus Modos Narrativos

Para dar prosseguimento à construção do referencial teórico que fundamenta nossa investigação, após a compreensão da especificidade dos saberes escolares e a construção da noção de narrativa histórica como uma das categorias centrais dessa pesquisa, acreditamos fazer-se necessário apresentarmos uma sistematização das relações entre as matrizes disciplinares¹² da historiografia, seus modos narrativos e a invenção do saber histórico escolar.

12. A noção de “matriz disciplinar” é formulada por Rüsen, sendo definida como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como especializada”. Segundo o autor, esta noção pode ser entendida como

Esse movimento implica, desde o início, em assumirmos a distinção existente entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Os dois campos são detentores de dinâmicas próprias, relacionadas às suas finalidades de atuação. A historiografia visa produzir um discurso que fornece inteligibilidade à vida humana no fluxo do tempo. A História escolar tem sua especificidade relacionada às suas finalidades educativas, que nos últimos anos têm se consolidado nas propostas curriculares no sentido da formação de cidadãos críticos (BITTENCOURT, 1998, p. 17-22). Contudo, considerar as peculiaridades do saber histórico escolar não significa negar as relações de complexidade e interação que este mantém com o campo acadêmico. Estamos assumindo nessa pesquisa que a História, enquanto disciplina escolar, mantém relações com a produção historiográfica e que requerem processos de “legitimação e atualização” (MONTEIRO, 2002, p. 90).

A apropriação das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História ocorre a partir do estabelecimento de fluxos de saberes historiográficos. Na História acadêmica, as abordagens teóricas compõem um espectro extremamente diverso. Não obstante, consideramos que com referência ao saber histórico escolar, três matrizes historiográficas predominaram no fornecimento desses fluxos de saber especializado. Essas se caracterizam por uma composição díspare, detentoras que são de modos narrativos específicos. Na última década esses modos têm disputado o espaço de intervenção do ensino de História no Brasil¹³. São elas: a matriz dita Positivista, a matriz Marxista e a denominada de Nova História.

A primeira delas, também denominada de *Metódica*, constituiu-se na transição do final do século XIX e início do XX. Encontrou na obra

sinônima da expressão “paradigma”, elaborada por Kuhn, na famosa obra “Estrutura das Revoluções Científicas” (RÜSEN, 2001, p. 29).

13. Rocha, na obra “História, currículo e cotidiano escolar”, identifica nas propostas curriculares (currículo oficial) e na prática pedagógica dos professores (currículo em ação), conteúdos históricos pertencentes às matrizes referidas (2002, p. 89-90; 106-107; 139-141).

do historiador alemão Leopold von Ranke uma das principais referências. Ranke se consagrara à História do Estado na Alemanha, sua constituição, relações internacionais e ao estudo da originalidade de seu povo, baseando-se principalmente em documentos diplomáticos, portanto, tendo como fonte privilegiada uma documentação oficial e escrita, voltada para eventos políticos (REIS, 1996, p. 11-12).

Ranke buscava realizar a superação da tradição filosofante na historiografia, propondo alguns pressupostos metodológicos: o historiador não deveria nutrir pretensões axiológicas ou valorativas sobre o passado, sua função seria apenas o de narrador do que estritamente se passou; integraria uma das condições de sua atividade a prática da *neutralidade*, sendo afastadas todas as influências histórico-sociais sobre o sujeito cogniscente. Desta forma, para o autor, haveria a possibilidade da separação entre sujeito e objeto, podendo o historiador assim, alcançar a *imparcialidade* no conhecimento que produz. São ainda pressupostos metodológicos defendidos por Ranke: a História, enquanto objeto, portadora de materialidade e objetividade, possui uma existência “em si”, estando diretamente acessível ao historiador por meio dos documentos, sendo estes, instrumentos de revelação, de desvelamento do que já existia; para produzir conhecimento histórico, o historiador deveria se apassivar, estabelecendo uma relação mecânica, na qual os documentos falariam por si, cabendo ao sujeito apenas o registro dos fatos; conseqüentemente, seria imprópria a inserção de reflexões teóricas e analíticas, pois poderia colocar em risco a empresa da objetividade do conhecimento, introduzindo elementos de especulação filosófica (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 114; REIS, 1996, p. 12-13).

Seguindo essas proposições, a História tornar-se-ia um conhecimento objetivo, atingindo o patamar das verdades históricas realmente objetivas. No entanto, o próprio Ranke encontra dificuldade para viabilizar o projeto formulado, que em plenitude se apresentaria inatingível. Como um hegeliano que é, para ele a História permanece o reino do

espírito, no qual se manifestariam as individualidades. Uma das permanências das influências filosóficas em sua obra pode ser encontrada na sua ideia do Estado como o sujeito histórico universal. Dessa forma, vemos que Ranke, apesar de seus esforços, continuou a constituir-se em um historiador-filósofo, pois sua obra, segundo Reis, não consegue romper completamente com a filosofia da História (1996, p. 12).

Na França, as proposições rankianas - juntamente com a de outros autores alemães que seguem a mesma referência teórica, como Niebuhr e Waitz – encontra um fértil *locus* de instalação, acarretando o surgimento da *escola metódica* propriamente dita. Entretanto, no referido país, essas propostas são re-elaboradas, sendo traduzidas ao modo francês. A filosofia da História embutida não é mais a de matriz hegeliana, com seu devir humano voltado para o encontro com o espírito absoluto, mas a iluminista, na sua versão progressivista, gradualista, evolutiva, atualizada pelo darwinismo social e pela filosofia comteana. Essa perspectiva dá à temporalidade histórica uma conformação linear, etapista, cumulativa, apontando sempre a estágios qualitativamente superiores, ou seja, marcadamente tendente ao “progresso” e rumando à sociedade igualitária e fraterna. A tradição francesa das proposições comteanas nega também as permanências filosóficas, mas implicitamente atribui a priori um sentido geral para a “marcha da humanidade” (REIS, 1996, p. 15).

Os dois grandes veículos dessa História científica francesa foram a *Revue Historique*, editada por Gabriel Monod, e o manual de metodologia da História, produzido por Langlois e Seignobos, intitulado “*Introduction aux études historiques*”. O primeiro autodeclarava-se representante da História científica, que seria alcançada com a aplicação do rigor metodológico e da crítica das fontes. O trabalho do historiador deveria ser subdividido em etapas sequenciais, partindo da catalogação sistemática dos documentos, submetê-los a seguir ao movimento de crítica externa e interna, culminando com a operação sintética que dá lugar à produção do texto histórico (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 102-105).

Foi a ênfase nas questões metodológicas, visando a construção de uma ciência histórica, objetiva, neutra e imparcial, que possibilitou à escola metódica ser considerada positivista. A busca por constituir uma História em moldes científicos positivos se expressa no culto aos eventos, concebidos como dados brutos para investigação, no aferramento ao documento escrito, considerado como fonte privilegiada, palpável, mensurável, no cultivo à dúvida sistemática, expresso no processo, já explicitado, de crítica erudita, no convite ao distanciamento, à não-interpretação. Isso resultou na produção de uma narrativa factual, estruturada a partir de uma concepção de tempo histórico linear e encadeada em relações causais. No entanto, consideramos que a escola metódica não deve ser considerada positivista em sentido pleno, comteano, pois explicitamente, em seu corte epistemológico, não havia a preocupação com o estabelecimento e descoberta de leis históricas generalizáveis¹⁴.

Vemos assim que a escola metódica, dita positivista, engendrou um modelo de invenção do conhecimento histórico que buscava conferir à História o estatuto de ciência. Para tanto, o historiador deveria adotar critérios de cientificidade em suas investigações, como a neutralidade, a objetividade e a imparcialidade. A subjetividade deveria ser banida do campo da História. Em decorrência, é eleito como fonte privilegiada de pesquisa o documento oficial e escrito, que não poderia ser interpretado, mas apenas transcritas as informações nele contidas, pois na documentação a História já estava dada. Como consequência da utilização de tais fontes, a temática presente foi a dos grandes feitos cívicos, com seus heróis e personalidades ilustres. A importância da noção de progresso, pedra angular do edifício positivista, gerou um ordenamento cronológico, linear e etapista, no

14. Neste sentido, a obra de Louis Bordeau, *L'histoire et les historiens, essai critique sur l'histoire considérée comme science positive*, é que pode ser considerada um legítimo trabalho positivista, propondo leis de evolução histórica, pretendendo possibilitar o conhecimento do passado e a previsão do futuro (REIS, 1996, p. 21; BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 112-113).

qual o passado foi domesticado, apassivado, tornado “bem comportado”. Esse é o modelo da História que seria criticado pelas matrizes historiográficas subsequentes como sendo a dos vencedores, cujo estudo metódico dos documentos teria se dedicado à produção de um conhecimento caracterizado pela narrativa-descrição de fatos, de eventos, constituindo-se em uma História-Museu, construída para a contemplação.

Consideramos como apropriações do paradigma Positivista as narrativas que em seu corpo discursivo contenham referências exclusivas a fatos, datas, nomes, na qual os sujeitos históricos, representados nas figuras dos heróis cívicos, desempenham o papel de centralidade causal no processo histórico. Também, que sua estrutura textual expresse um conceito de tempo linear, com o quadro explicativo estabelecendo relações verticais de causa e efeito, com ênfase temática no aspecto político, descontextualizada dos demais fenômenos sociais. Esse, portanto, seria o modo narrativo característico da matriz dita positivista.

Vale salientar que entendemos por modo narrativo a forma peculiar das matrizes historiográficas estruturarem o discurso elaborado dentro de suas fronteiras. Em outras palavras, quando um historiador cria uma certa narrativa histórica, sua estrutura lógica explicita uma forma característica da matriz historiográfica a que este se filia. Portanto, nesse trabalho estamos assumindo a posição de que cada paradigma historiográfico possui um modo narrativo característico, portador de elementos que o singularizam, explicitando um modo próprio de narrar historicamente. Consideramos que nenhuma narrativa histórica é inventada no vácuo, uma vez que ela, enquanto uma produção discursiva, permanece em conexão com uma determinada matriz disciplinar.

Um outro paradigma historiográfico a exercer uma grande influência no saber histórico escolar foi o Marxista. Em um certo sentido poderíamos considerar o pensamento de K. Marx como um dos fundadores das ciências sociais. Seu materialismo, invertendo a dialética hegeliana,

coloca na centralidade do processo histórico as contradições inerentes à (re)produção da vida humana. A ênfase nas contradições representa uma das contribuições do marxismo para a historiografia, introduzindo um elemento original neste campo de investigação, pois as teorias anteriores, em sua maioria, priorizavam em suas análises a continuidade, a harmonia nas relações sociais (REIS, 1996, p. 43-44).

Reis (ibidem, p. 41), citando Vilar, argumenta que a obra marxiana engendra uma “teoria geral” do processo histórico-social, cujas hipóteses principais seriam: as condições de produção condicionam a atividade humana e sua navegação na História, seu movimento possibilita as transformações nas relações sociais; as classes sociais, consideradas como sujeitos históricos privilegiados, se definem por sua situação no processo produtivo e seus conflitos de interesses, muitas vezes antagônicos, constituem a própria trama da História; as estruturas econômico-sociais são consideradas como o fulcro das representações, das produções simbólicas presentes na sociedade.

A abordagem marxista, a partir de suas hipóteses, elege como objeto da História a luta de classes, desenvolvida no âmbito das forças produtivas e suas correspondências com as relações de produção (modo de produção). Aqui fazemos referência a um dos conceitos centrais do edifício teórico construído por Marx: o modo de produção da vida material, que como uma estrutura determinante e determinada, condiciona os processos de produção cultural, política, social (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 156). Esta é uma perspectiva que se propõe holística e dinâmica, pretendendo capturar o movimento das permanências e transformações sociais (CARDOSO, 1997, p. 6). O enredo da trama histórica apresentada pelo pensamento marxista, segundo Reis (1996, p. 42), pode ser estruturado como

Grupos de homens, ocupando lugares contraditórios no processo produtivo, entram em relação de luta - um grupo busca manter as atuais divisões de papéis, outro tenta o rompimento desta atual divisão de

papéis. Permanência e mudança formam uma totalidade e se explicam reciprocamente...

Na historiografia marxista, a ação dos indivíduos se encontra condicionada pelas estruturas econômico-sociais, pelos modos de produção (reprodução) da vida material naquele espaço e tempo em que o sujeito está inserido, contextualizando os indivíduos na teia das relações sociais que o constituiriam. O processo histórico dar-se-ia na interação dialética entre sujeitos e estrutura, num permanente movimento de contradições. É dessa forma que os homens, pela sua práxis, pela sua ação, condicionada pela estrutura econômico-social vigente, produzem e transformam suas relações, construindo o mundo e a si próprios (REIS, 1996, p. 45).

Após esse panorama geral da teoria marxista, faz-se necessário pontuar que em referência às apropriações da obra marxiana, não poderíamos tratar de um marxismo, mas de diversos marxismos, ou seja, não poderíamos tratar de um único viés interpretativo, mas de diversas leituras, muitas vezes até excludentes e contraditórias (REIS, 1996, p. 46). Baseados em Fonseca (1995) e Rocha (2002), consideramos que nas décadas de 1980 e 1990 o marxismo tem integrado tanto propostas curriculares, quanto o currículo em ação vivenciado nas salas do ensino de História. Nesse trabalho, trataremos de duas vertentes, por considerarmos que estas se constituíram em fluxos significativos de saberes transpostos para o âmbito escolar.

Uma primeira vertente pode ser denominada de *estruturalista-ortodoxa*. Fruto de certa apropriação dogmática, possui sua origem nos processos de esclerose advindos do stalinismo. Esse dogmatismo prevalece nas produções marxistas a partir da década de 1920, ocupando lugar hegemônico pelo menos até a década de 50. Nele, os esquemas explicativos propostos por Marx são convertidos em verdades científicas inquestionáveis, capazes de *prever* o devir humano, seguindo, desta forma, uma concepção positivista da epistemologia (CARDOSO & BRIGNOLI, 1990, p. 72).

O cânone oficial pode ser encontrado na obra de Stalin, publicada em 1938, intitulada *Sobre o materialismo histórico e o materialismo dialético*, na qual são apresentados os famosos *cinco estágios* do desenvolvimento histórico das sociedades humanas: comunidade primitiva, ou comunismo primitivo; escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo. Estes eram concebidos como uma sequência de etapas que todas as sociedades humanas necessariamente deveriam atravessar. O conceito de *modo de produção* foi desvitalizado de seu conteúdo dialético, sendo apresentado como derivado estritamente das relações de produção. Estas eram reduzidas a relações de exploração que, na cartilha stalinista, adquiriam também uma formatação padrão previamente definida: escravidão, servidão e assalariamento (CARDOSO & BRIGNOLI, 1990, p. 73).

Ainda sobre o conceito de *modo de produção*, a sucessão de estágios é compreendida dentro de uma perspectiva linear, evolutiva e automática. São quase exclusivamente as contradições internas, advindas das lutas inter-classes, que promoveriam a passagem à etapa seguinte. Dessa forma, vemos a presença, no modelo ortodoxo, de uma causalidade estrutural interna, caracterizando relações não-dialéticas, que inexoravelmente levariam ao modo de produção socialista (CARDOSO & BRIGNOLI, 1990, p. 74, 81). Essa ausência de dialeticidade pode ser encontrada também na acepção da determinação pela estrutura econômica, cuja relação dialética com a superestrutura desaparece, dando lugar a um determinismo econômico, de uma simplificação bastante truculenta. Aqui lembraríamos também a diluição dos sujeitos históricos concretos nas categorias abstratas como burguesia e proletariado (MARROU, 1978, p. 42, 156-157).

Cardoso & Brignoli, sintetizando a análise do marxismo ortodoxo, afirmam que

A versão do materialismo histórico, aceita até então, transformou-se – pelo emprego do esquema unilinear das cinco etapas – em uma vulgar filosofia da História, uma entidade metafísica que determinava, do exterior, o curso do devir histórico, não restando outro remédio aos

dados concretos salvo entrarem, bem ou mal, no dito esquema. A pesquisa histórica passava a ser uma **ilustração** das **verdades** consagradas (1990, p. 73).

Vemos assim que, segundo os autores, a esclerose dogmática transmuta o marxismo em uma filosofia da história, estabelecendo um devir a priori para a história universal, na qual haverá um desfecho, dando origem a uma realidade pacificada, representando um arquétipo bastante semelhante ao paraíso cristão. Essa visão teleológica da evolução dos modos de produção, através da luta de classes, que inexoravelmente conduziria a uma sociedade sem exploração, manteve a perspectiva linear da História, substituindo o esquema quadripartite¹⁵ sem alterar sua essência. Sua opção de periodização continua sequencial, etapista, com relações de causa e efeito norteadas os acontecimentos (CAIMI, 1999). Consideramos que essa perspectiva ortodoxa não pode ser descolada da produção marxiana, caracterizando uma certa apropriação do pensamento desse autor. No entanto, não deve ser confundida com a obra do próprio Marx, como se representasse uma correspondência simbiótica ou a única leitura possível.

Intensificou-se na literatura marxista, a partir da década de 1970 e 1980, os questionamentos aos postulados impostos pela ortodoxia dogmática, promovendo um movimento de renovação, que se propunha a um revisitar das obras de Marx e Engels para dissepultá-las de seu cárcere. Uma síntese mais exaustiva desse processo ultrapassaria os limites de nosso trabalho. Aqui priorizaremos o viés da renovação marxista no campo historiográfico, representada pelas reflexões do historiador egípcio, vinculado ao pensamento marxista inglês, Eric Hobsbawm.

15. O esquema “quadripartite” foi criado pela historiografia tradicional Francesa, dividindo a História Humana em quatro etapas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Ver CAIMI, Flávia Eloísa. Os Paradigmas da História. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

Em *Marx e a História* (2001), a partir da leitura dos textos fundadores do legado marxiano, problematiza diversos aspectos do pensamento ortodoxo. Citando a obra *Ideologia Alemã*, argumenta que o processo de produção, caracterizado pelo conceito de trabalho, possui uma conotação muito mais ampla do que a mera produção material da vida, mas constitui-se no conjunto de relações presentes nas “atividades humanas”. Fazendo referência à *Crítica da Economia Política*, afirma que dentro de uma perspectiva materialista histórica os seres humanos possuem “consciência”, portanto, são capazes de decidir e refletir sobre os acontecimentos, o que leva Hobsbawm a duvidar se, no texto referido, Marx fundamentaria um determinismo para os processos de transformação histórica (HOBSBAWM, 2001, p. 174-175).

Segundo esse autor, a produção marxiana objetivava provar que o comunismo seria o resultado do desenvolvimento do processo histórico, o que não equivaleria a considerar o materialismo histórico como constituinte de um determinismo econômico. Para Hobsbawm, “nem todos os fenômenos não econômicos na História podem ser derivados de fenômenos econômicos específicos, e determinados eventos ou datas não são determinados nesse sentido” (HOBSBAWM, 2001, p. 176). Dentro dessa perspectiva de superação do reducionismo econômico, Hobsbawm objeta as relações marcadamente verticais e lineares entre base e superestrutura, argumentando que também as “relações sociais de produção são estruturadas pela cultura” (ibidem, p. 176). Dessa forma, as visões de mundo e as atividades produtivas exerceriam um mútuo condicionamento.

Com essa rápida referência às reflexões desse neomarxista inglês, cuja obra possui larga penetração na historiografia brasileira, procuramos caracterizar a produção revisada do marxismo como portadora de significativo distanciamento da perspectiva ortodoxa. Como já foi dito, acreditamos que essas duas vertentes forneceram fluxos de saberes para a retroalimentação do saber histórico escolar. No que se

refere ao modo narrativo, estamos considerando que o dito distanciamento engendra certas peculiaridades entre os dois segmentos.

Como modo narrativo do marxismo, entendemos as narrativas históricas cujo *corpus* discursivo é marcadamente voltado para os aspectos econômicos, considerados como base condicionante dos fenômenos históricos, mas estabelecendo interação dialética com visões de mundo e produções sócio-culturais. Nelas, as categorias marxistas, como “burguesia” e “proletariado”, ocupam a centralidade do processo histórico, mas são inseridas as presenças dos indivíduos como sujeitos históricos, como construtores da História. O enredo da trama histórica formulada permanece estruturada na oposição entre os interesses de classes sociais.

No que se refere ao modo narrativo da vertente estruturalista-ortodoxa, o processo de esclerose dogmática leva à adoção de um determinismo econômico vertical, aplicado como panacéia para a elucidação de todo e qualquer fenômeno social. Nele, as estruturas substituem as conjunturas, o contexto histórico social relativo ao fenômeno a ser explicado. O enredo da trama¹⁶ histórica é reduzido a uma versão esquemática, simplificadora da luta de classes, com a sucessão linear de modos de produção, seguindo o encadeamento de causalidade interna. Os sujeitos históricos são praticamente banidos, não havendo referências à individualidade, sendo substituídas pelas entidades abstratas como burguesia e proletariado.

Nessa pesquisa, estamos considerando, a partir dos autores já citados (FONSECA, 1995; ROCHA, 2002), a existência de um terceiro fluxo de saber advindo do campo historiográfico, que teve uma penetração mais recente, dentro do panorama da renovação do ensino de

16. Vale salientar que neste trabalho as noções de “trama” e “enredo” (VEYNE, 1998), bem como a de “intriga” (RICOUER, 1994), são apropriadas sem a consistência teórica da elaboração original de seus autores, sendo ressignificadas ao nosso modo, entendendo-as como estrutura do discurso histórico, como síntese dos elementos que compõem as narrativas das diversas matrizes do saber histórico.

História vivido nas décadas de 1980 e 1990. Esse novo fluxo não pode ser reduzido às fronteiras de uma escola histórica específica, mas advém de um movimento mais amplo de renovação da própria produção historiográfica, na qual ocorreu uma ampliação significativa do campo de investigação, trazendo à cena novos temas, novos objetos, novos problemas e novas abordagens. Tal ampliação acarretou o surgimento de saberes históricos com conformação bastante diferenciada dos elaborados pelos paradigmas anteriores. Entretanto, não podem deixar de ser reconhecidas nesse processo as contribuições do grupo de *Annales*, principalmente no que se refere à sua terceira geração. Por ausência de uma expressão mais feliz, que sintetize esse panorama, estamos denominando este novo fluxo de “Nova História”.

A “escola” de *Annales* origina-se com a fundação, em 1929, da Revista Francesa “*Annales d'histoire économique et sociale*” (LE GOFF, 1998, p. 29). Nesse período, a História tradicional atravessava uma certa crise epistemológica, advinda da emergência das ciências sociais, bem como da própria complexificação das relações histórico-sociais que o paradigma positivista parecia não dar conta. Foi dentro desse contexto que os *Annales* propuseram a superação da historiografia tradicional através da associação entre a pesquisa histórica e as Ciências Sociais, com a adoção do ponto de vista dessas últimas para tirar a História do isolamento em que se encontrava (REIS, 1996, p. 58-60).

No entanto, esta troca de serviços só poderia ser realizável com a introdução de uma sistemática de trabalho pouco comum à época: a interdisciplinaridade, ou seja, sem perder as especificidades dos campos disciplinares, estava sendo proposta para a produção do conhecimento histórico a inserção de conceitos, abordagens e problemas, em síntese, do instrumental teórico formulado pelas ciências sociais (Ibidem, p. 61-63).

Segundo Reis (2000, p. 15), a interdisciplinaridade constitui-se em um dos pilares fundamentais do programa de *Annales*. Esse não teria sustentação se o grupo houvesse optado pela permanência de uma

concepção temporal linear, teleológica, acontecimental, privilegiadora dos fenômenos singulares e irrepetíveis. É justamente a introdução da concepção de um outro tempo histórico a contribuição mais original dessa historiografia francesa, pois só com ela tornou-se exequível a produção do conhecimento histórico a partir de um instrumental interdisciplinar. Essa nova representação da temporalidade dá-se com a superação de uma concepção temporal positivista voltada para o imediato, para o factual, sendo formulada a noção da *longa duração*, que transcende o nível superficial dos acontecimentos para aprofundar-se ao nível das estruturas.

Com a interdisciplinaridade e a nova representação do tempo histórico, surge também a adoção de um conceito mais ampliado, mais flexível, de documento histórico. Renovando-se os métodos de pesquisa, engendram-se mudanças na concepção de fonte histórica. A documentação não será apenas oficial e escrita, mas toda fonte de informação relativa ao campo econômico-social-cultural-mental. A ênfase na prioridade dos documentos oficiais e voluntários é revertida para os documentos involuntários e massivos, reveladores da cotidianidade, das crenças coletivas, da vida anônima das massas (*ibidem*, p. 23).

Apesar das discontinuidades e peculiaridades, podemos encontrar na prática da interdisciplinaridade, na adoção de outra concepção de tempo histórico, na ampliação de fontes históricas e métodos de pesquisa, os pontos de convergência entre as três gerações da perspectiva francesa. A primeira geração encontra centralidade na figura dos fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch. Trabalhando a partir da perspectiva interdisciplinar, seus compromissos variavam apenas na ênfase. Febvre estabelecendo uma relação mais próxima com a geografia e Bloch lançando mão com mais frequência do instrumental formulado pela sociologia (BURKE, 1997, p. 27). Essa geração possui o mérito de inserir as bases do programa dos *Annales*. A ampliação do foco de análise, abarcando outros aspectos dos fenômenos sociais, tais

como: o social, o econômico, o cultural e o psicológico, indo além dos tradicionalmente consagrados eventos políticos, leva-os a propor uma História-total, cuja pretensão seria a de dar conta de diversos elementos da realidade. O corte epistemológico seria norteado pela problematização do presente em relação ao passado, engendrando a proposição da História-problema, na qual o ponto de partida da produção do conhecimento histórico estaria nos questionamentos colocados pelos desafios da contemporaneidade.

A segunda geração encontra sua principal referência na figura de Fernand Braudel. Nele a sociologia e a antropologia encontram certo arrefecimento em detrimento da geografia. Sua obra prima, intitulada “O Mediterrâneo e Felipe II”, consolida a nova concepção de tempo histórico, trazendo à baila os conceitos de *curta duração*, a temporalidade dos eventos; de *média duração*, referente às conjunturas históricas e o de *longa duração*, tempo das estruturas quase imóveis que condicionariam os processos históricos (BURKE, 1997, p. 54-55).

A terceira geração apresenta um policentrismo, não possuindo um determinado autor como referência. Integram-na historiadores como Robert Mandrou, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff, Georges Duby, Michel Vovelle. Essa geração radicaliza o projeto dos *Annales*, levando-o às últimas consequências (REIS, 1996, p. 83). São apontados por alguns comentadores, François Dosse em particular, como sendo os promotores de uma fragmentação do conhecimento histórico (BURKE, 1997, p. 79; REIS, 2003b, p. 67).

O fato é que, na continuidade da produção da revista, sua terceira geração revisita o programa inicial formulado pela primeira e que a segunda procurou viabilizar. Nesse processo, produz especificidades, construídas a partir dos postulados básicos do programa original. Intensifica-se a relação com a antropologia, promovendo um fortalecimento dos estudos das mentalidades coletivas, da história cultural, das temáticas relacionadas à vida privada e cotidiana dos grupos sociais. No pêndulo entre a História-problema e a

História-total, enfatiza a problematização, secundarizando a pretensão da acessibilidade das totalidades. Apresenta também uma certa tendência ao ressurgimento da narrativa histórica, agora posta em novas bases, mantendo coerentemente a crítica às narrações lineares e factuais tão características do positivismo. Talvez em parte sobre a influência da produção do historiador-filósofo Michel Foucault, descobre ainda vozes por muito tempo silenciadas, trazendo para a produção historiográfica, a história de grupos marginalizados (BURKE, 1997, p. 93-99).

Em suma, a *Escola de Annales* questiona as perspectivas da historiografia tradicional. Essa abordagem possui como marca característica a proposta de associação entre a pesquisa historiográfica e as ciências sociais. Desta forma, toma como desafio a busca por respostas de interesse do presente. As fontes de pesquisa são diversificadas, os métodos de investigação tornam-se plurais. A interdisciplinaridade é eleita como instrumento desejável. Reis (1996; 2000) considera que a nova concepção de tempo histórico (o tempo de longa duração) foi sua contribuição mais original. A sua terceira geração radicaliza a proposta das precedentes. Em consequência, dilata-se o campo de investigação histórica, com a diversificação dos objetos de estudo, ampliando significativamente possibilidades temáticas (BURKE, 1997; REIS, 1996; 2000; 2003b, p. 67-95).

As narrativas consideradas como sendo apropriações do paradigma da “Nova História” são aquelas que apresentam outra concepção de tempo histórico (longa duração). Nelas os sujeitos históricos são personalidades humanas, inseridas em uma estrutura social marcada por relações complexas. A atividade econômica não encontra supremacia, estando presentes na estrutura narrativa elementos culturais, psicológicos, antropológicos, sociais, relacionados às temáticas surgidas com as novas produções historiográficas, tais como: o cotidiano, a vida privada, as mentalidades, imaginário, cultura, sexualidade.

1.6 Momento do Ensino de História à Luz da Teoria da Transposição Didática (1980-2000)

À luz da teoria da transposição didática, entendemos que as narrativas históricas apresentadas pelos professores de História em suas salas de aula seguem um percurso evolutivo de sucessivas transformações para poderem tornar-se objetos de ensino. Quando os docentes iniciam seu trabalho de didatização, o processo de transposição das narrativas históricas já ocorreu em outras instâncias. Através da noosfera, realiza-se a seleção, a (re)invenção das narrativas produzidas pelo campo historiográfico, integrando-as à esfera dos *saberes a serem ensinados*, estando presentes nos livros didáticos e paradidáticos, nas propostas curriculares e nos materiais de apoio.

Desta forma, consideramos como um importante fator de enriquecimento, nesse movimento de aproximação do nosso objeto, a inserção de algumas análises sobre o momento atual do ensino de História. Afinal de contas, as (re)invenções de narrativas presentes nas apropriações pela prática pedagógica não ocorrem no vácuo. Os professores, sujeitos da pesquisa, estão inseridos em um contexto marcado pelo “repensar” do ensino de sua disciplina. Esse tópico será dedicado a fornecer uma visão panorâmica do momento peculiar que a História, enquanto disciplina escolar, vem atravessando nas últimas décadas, possibilitando a formulação de um quadro de referência, que esperamos constituir-se em um instrumento bastante útil para nossas reflexões.

Uma fala “clássica” de Bittencourt sintetiza a fase vivida no campo do ensino de História. Segunda a autora, a partir da análise de propostas curriculares produzidas no Brasil entre 1990 e 1995, “...estamos vivendo um momento importante no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (1998, p. 12). Ou seja, estaria em curso não uma revisão pontual de saberes específicos, focada na atualização de determinado conteúdo, nem apenas a indicação de novos

procedimentos didáticos isoladamente, mas a busca de uma outra configuração para a disciplina escolar em questão.

Em nosso trabalho estamos optando por pensar esse momento peculiar de reconfiguração disciplinar a partir da teoria da transposição didática. No campo da pesquisa sobre o ensino de História, essa abordagem tem sido pouco explorada em seu potencial explicativo. E não estamos sós neste entendimento. Autores como Monteiro (2002) e Anhorn (2003) consideram igualmente que o arcabouço teórico formulado por Chevallard - óbvio que dentro da perspectiva de apropriação que estamos realizando, com seus devidos ajustes e adequações às especificidades do saber histórico – pode também fornecer uma contribuição interessante no que tange à compreensão e à inteligibilidade do processo que estamos vivendo na disciplina escolar História.

Como dissemos anteriormente, Chevallard afirma que o estabelecimento de fluxos de saberes se dá através de um processo de envelhecimento, tanto biológico, quanto moral. O envelhecimento biológico remeteria a um significativo afastamento dos saberes escolares das suas referências acadêmicas. O envelhecimento moral seria uma sensível aproximação com os saberes do senso comum. Estes dois processos articulados engendrariam um mal-estar no campo escolar com relação à viabilidade, vitalidade e consistência dos saberes disciplinares até então vigentes. A partir daí se intensificaria o trabalho transpositor, o que caracterizaria uma crise disciplinar.

Esse esquema explicativo, como já pontuamos, trata-se de uma simplificação. Ora, não somos nós que vamos advogar sua utilidade para todo tempo e lugar. Nenhuma formulação teórica é capaz de sê-lo, salvo alguma teoria alienígena que desconhecemos. Não obstante, consideramos a possibilidade de tomar essa formulação para sintetizarmos o momento atual do ensino de História.

A partir da teoria da transposição didática, temos que o fluxo de saberes, se não ocorre apenas em momentos específicos ou pontuais, dando-se de forma permanente, também comporta configurações

disciplinares de certa forma estáveis, nas quais, durante um determinado período, os saberes encontram seu tempo de vida. Segundo Anhorn (2003, p. 211), “...na trajetória da disciplina História, as décadas de 80 e 90 no Brasil podem ser consideradas como um período relativamente prolongado de crise e de intensificação do trabalho transpositor da noosfera – ainda em curso – no âmbito dessa área disciplinar”. Desta forma, acreditamos poder caracterizar o período vivido no campo do ensino de História a partir do início dos anos 80 do século XX como um momento de crise disciplinar. Nele os sujeitos envolvidos no campo – professores de História, historiadores, professores de Prática de Ensino de História, pesquisadores do ensino de História, autores de livros didáticos, autores de propostas curriculares – procuram construir um **novo ensino de História**, deflagrando-se um amplo processo de reflexão sobre a disciplina e os saberes escolares nela vigentes.

Vemos, assim, que o esquema explicativo do envelhecimento dos saberes pode ser um instrumento útil para fornecer inteligibilidade ao movimento de renovação. No entanto, acreditamos ser necessário um certo reparo na noção de envelhecimento moral. Pelo menos no que se refere à disciplina em questão, este envelhecimento não se refere tanto a uma aproximação com o “senso-comum”, mas à incompatibilidade dos saberes tradicionalmente transpostos – que na disciplina História se referem a uma certa versão histórica oficial - com relação ao entorno societal, com as demandas geradas pelas problemáticas vividas no presente e que esses saberes não atendem mais¹⁷. Temos um bom exemplo do que estamos falando, no processo que a sociedade brasileira viveu a partir do final da década de 70, com sua redemocratização política.

17. Vemos na noção de envelhecimento moral, como proposta por Chevallard, elementos da racionalidade instrumental, o que implica na relação hierárquica entre ciência e senso comum. Uma abordagem diferenciada pode ser encontrada em Santos (2000, p. 34), quando este nos traz o conceito de “dupla ruptura epistemológica”.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média (LIMA e FONSECA, 2004, p. 59).

Dessa forma, o processo de redemocratização política, trazendo uma revisão, ainda inconclusa, nas bases que compõem as relações presentes na sociedade brasileira, integra fortemente o quadro dos elementos que acarretaram a crise disciplinar em História, pois as temáticas políticas organizadas no tom da harmonia não correspondiam mais ao movimento de mudanças por que passava o nosso país.

No bojo desse processo, não se poderia deixar de fazer referência ao movimento de resistência e luta dos professores de História e historiadores, que de forma mais sistemática nos finais da década de 1970, contando com o suporte de instituições representativas, como os sindicatos e a própria ANPUH, encabeçaram as reivindicações pelo retorno da História ao hoje ensino fundamental, que se encontrava diluída na disciplina de Estudos Sociais. As discussões travadas nesses embates contribuíram significativamente para a constituição no Brasil do ensino de História enquanto objeto de reflexão, tanto acadêmica, quanto na sociedade em geral, já que as polêmicas alcançaram inclusive a mídia de massa¹⁸.

Vemos articulada ao processo referente ao envelhecimento moral, uma série de mudanças na produção do saber histórico, o que tem acarretado uma intensa renovação nos saberes que constituem a versão especializada da disciplina. Aqui a noção de envelhecimento biológico nos parece bastante adequada. A revisão de velhos temas, a ampliação dos objetos de estudo, trazendo à baila novas temáticas,

18. Para aprofundamentos, ver Martins (2000).

o questionamento de antigos paradigmas, com suas certezas irrefutáveis, passando agora a representar “cordas feitas de areia”, promovem um sensível afastamento ou distanciamento entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar. Vale salientar que esse envelhecimento biológico não se refere à validade em si dos saberes que compõem a configuração tradicional da disciplina ou as propostas de novas configurações, no sentido de estes ou aqueles estarem mais ou menos corretos, mas à percepção dos sujeitos envolvidos no campo. Nesse momento, os saberes relativos à configuração tradicional passam a ser percebidos como ultrapassados, sofrendo um nítido desgaste.

Desta forma,

A partir da segunda metade da década de 80, os conteúdos históricos “não passavam mais” (CHEVALLARD, 1991), tendendo a serem percebidos pelos agentes dessa disciplina – professores, autores de livros didáticos e de propostas curriculares – como estando o suficientemente distantes do saber acadêmico que lhe servia de referência e, ao mesmo tempo, inadequados para enfrentar as questões colocadas pela sociedade brasileira em plena efervescência política (ANHORN, 2003, p. 213).

Está posta a crise disciplinar que passamos a viver no campo do ensino de História¹⁹. Seguindo o esforço de síntese e de organização lógica do discurso, estamos nos propondo a apresentar um certo mapeamento deste movimento de renovação. Como todo processo que busca constituir o “novo”, às vezes nem tão “novo” assim, temos a crítica sistemática ao “velho”, temos a negação do que se procura superar. Encontramos então uma construção discursiva peculiar, presente em grande parte das produções sobre o ensino de História, representando um tipo de consenso, uma espécie de síntese de tudo o

19. Outras variáveis que explicam a crise disciplinar por que vem passando a História-ensina-da podem ser apontadas, tais como: o advento da pós-modernidade, a consolidação de uma moderna indústria editorial no Brasil, a massificação da educação a partir da década de 1970 (MUNAKATA, 1997; GATTI JÚNIOR, 2004).

que não se quer para a disciplina escolar em questão. Temos o que se convencionou chamar de **modelo tradicional do ensino de História**.

Esse modelo pode ser sintetizado como um ensino baseado em uma História linear, causal, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos “famosos” questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor (BITTENCOURT, 1998, p. 23; ROCHA, 1996, p. 56; ROSA, 1984, p. 130). Algumas expressões poderiam resumir bem a rotina desse modelo de ensino: linearidade, causalidade, exposição oral, ditado, cópia, questionário, memorização, monotonia, tédio (ROCHA, 2002, p. 114).

Em Rosa (1984), nós encontramos uma das primeiras formulações desse “evento discursivo”. Em seu relato de experiência, publicado no início dos anos 80, encontramos uma forte preocupação com a dinamização da disciplina. Não estando explicitamente ancorada em nenhuma corrente historiográfica ou pedagógica, a autoridade de seu discurso vem da satisfação dos alunos com a participação nas atividades propostas, o que levaria à superação da representação corrente sobre a História-ensinada, vista como “uma matéria enfadonha, desinteressante, inútil, que apenas exige a memorização de datas e fatos, com verificações da aprendizagem restritas ao questionário” (1984, p. 130).

Em artigo que analisava as apropriações do construtivismo na produção sobre o ensino de História (CUNHA, 2004), afirmávamos que a ênfase dada nos primórdios da crise disciplinar na participação nas atividades, bem como na dinamização da disciplina, possivelmente representava elementos de permanência do modelo educacional tecnicista. Mais adiante voltaremos a essa questão quando tratarmos do uso das chamadas novas linguagens. Por hora, gostaríamos de ressaltar o fato do relato de Rosa ser um exemplo interessante que ilustra bem o que foi o início do processo em pauta.

Faricelli (2005, p. 20), apoiada em Cordeiro, nos apresenta também uma síntese do modelo tradicional do ensino de História, acrescentando alguns outros elementos ainda não mencionados. Esse é representado como sendo

...preso ao livro didático, transmissor de uma história puramente narrativa, sem nenhuma preocupação crítica ou relação com a vida vivida pelos envolvidos no cotidiano escolar. Ao aluno caberia apenas reproduzir um conhecimento pronto e acabado, já que a relação ensino-aprendizagem baseia-se numa relação autoritária e numa hierarquia de saber ampla, onde à Universidade cabe produzir conhecimento, ao livro didático selecioná-lo e “pedagogizá-lo”, ao professor transmiti-lo a ao aluno reproduzir um conhecimento memorizado e apegado à visão factual.

O estudo realizado por Cordeiro mostra que como alternativa de referência geralmente se vinha apresentando, nas publicações da área, uma perspectiva renovada de se ensinar História. Em contraposição ao modelo tradicional teríamos um ensino de História em que todos são sujeitos. Os alunos e alunas são concebidos como agentes do conhecimento, suas experiências de vida, suas subjetividades, seus cotidianos, suas vivências constituem-se em objeto de estudo e em ponto de partida obrigatório para a aprendizagem do saber histórico escolar.

No lugar de práticas consideradas desmotivadoras, como uso de questionários e aulas expositivas no ensino de História são propostas metodologias diferenciadas por professores ligados aos três níveis de ensino – experiências ligadas a práticas didáticas alternativas e sugestões de pesquisas históricas, estudo e interpretação de textos, utilização de diversas linguagens de comunicação além da verbal, utilização de método retrospectivo, uso de documentos históricos - foram divulgadas pelas várias publicações especializadas no período e nos vários encontros de profissionais da área (FARICELLI, 2005, p. 20 e 21).

Dessa forma, concluímos que a elaboração discursiva do **modelo tradicional de História**, produzida no processo de crise disciplinar, tornou-se uma referência hegemônica para se pensar o ensino da disciplina. Não obstante, autoras como Anhorn (2003) e Faricelli (2005) vêm criticando a perspectiva dicotômica presente no uso desta formulação, que se consubstancia na oposição entre o “velho” e o “novo”, ensino “tradicional” e ensino “renovado”.

Acreditamos que em uma investigação na qual se busca estar para além dessa dicotomia, seria interessante apresentar uma sistematização do movimento de **crise disciplinar**. Dentro desse exercício de mapeamento, identificamos três âmbitos para os quais se direcionam as propostas de renovação. Evidentemente, estes se encontram atrelados, integrando toda uma rede discursiva que precisa ser pensada de forma concatenada. No entanto, consideramos útil à inteligibilidade do processo em estudo apresentá-las separadamente, salientando que essa forma de apresentação cumpre apenas uma finalidade “didática”. Assim, estamos pensando as propostas de renovação do ensino de História a partir desses três eixos: fluxo de saberes históricos, organização de conteúdos históricos escolares e proposições de ordem metodológica.

Com relação ao estabelecimento de novos fluxos de saberes em direção à história-ensinada, observamos que as mudanças paradigmáticas na produção historiográfica ampliaram significativamente a distância dos saberes históricos escolares com relação à sua versão especializada. Os agentes participantes do campo, diante dessa constatação, iniciam uma busca por essa reaproximação, o que engendrou uma crítica sistemática aos saberes pertencentes à matriz historiográfica dita positivista. Concebida como a matriz de referência do modelo tradicional do ensino de História, seus saberes seriam não mais que “uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História” (LIMA e FONSECA,

2004, p. 58). Foi assim que as diversas propostas de renovação – estando incluídos aqui os documentos curriculares, os artigos científicos, os relatos de experiência - procuraram introduzir saberes oriundos de outras matrizes, matrizes essas que alcançavam relevância e destaque no campo acadêmico, objetivando atualizar o saber histórico escolar.

Casos ilustrativos do que estamos nos referindo podem ser encontrados nos documentos curriculares para o ensino de História dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, elaborados nas décadas de 1980 e 1990. Analisando o programa de 1986 de Minas Gerais, Lima e Fonseca (2004, p. 63) considera que a matriz marxista é vista como uma possibilidade de renovação dos saberes históricos escolares, que deixando de “privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo”. Vemos assim que a opção inicial, presente no documento curricular, é tomar como referência a matriz marxista. O materialismo histórico foi tomado como fundamento teórico, elegendo-se como conceitos basilares da organização dos conteúdos as relações sociais, os modos de produção, a luta de classes, as classes sociais, a exploração e o excedente de produção.

Essa proposta, diante do processo de redemocratização da sociedade brasileira, encontra eco nos profissionais do ensino de História, alcançando repercussões que transcenderam o Estado de Minas Gerais, influenciando a produção de documentos curriculares em todo o país, bem como a produção de livros didáticos, que ganharam coleções com circulação nacional, a exemplo da coleção “Os Caminhos do Homem”²⁰, inspirada no documento. Entretanto, nos finais da década de 1980 e início da década de 90, essa apropriação do marxismo, tendo como eixo estruturador dos saberes históricos escolares a categoria

20. Assinam essa coleção, Adhemar Marques, Flávio Berutti e Ricardo Faria.

“modo de produção”, começa apresentar sinais de desgaste. Críticas apontavam uma sensível permanência do modelo anterior, pois “...a evolução dos modos de produção acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinado” (LIMA e FONSECA, 2004, p. 64). Também a renovação da produção historiográfica se acentua, com a ampliação das temáticas de pesquisa e a revisão de antigos pressupostos. Ora, se as mudanças em curso já promoviam uma significativa transformação no saber especializado, o que para alguns representou inclusive uma ruptura paradigmática (REIS, 1996, p. 59-61) com relação ao campo escolar, vemos aumentar o “mal-estar”, com a percepção do distanciamento ainda maior entre saber histórico e sua versão para o ensino.

Dessa forma, agentes do campo da disciplina, atuando ao nível da noosfera, começam a intensificar o “esforço para incorporar no ensino de História o que Le Goff chamou de novos objetos, novas abordagens e novos problemas” (NUNES, 2001, p. 19). A proposta produzida em São Paulo se propunha a uma revisão no ensino de História ancorada na corrente da História social inglesa (para alguns neomarxista) e principalmente na chamada “Nova História”²¹ francesa.

A relação com a Nova História Francesa manifesta-se na definição dos objetos como construções históricas, criando possibilidades de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, temas considerados marginais podem ser investigados, buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade (FONSECA, 1995, p. 93).

No que concerne aos livros didáticos e paradidáticos, verifica-se o surgimento de coleções pautadas nas abordagens do cotidiano e

21. Consideramos que esses rótulos são sempre de uso limitado, pois de forma alguma dão conta da complexidade da produção historiográfica dos autores a eles “submetidos”. Entretanto consideramos pertinente sua utilização em um exercício de síntese que não envolve um nível de problematização que exigiria uma obra de teoria da História.

mentalidades, temáticas vinculadas ao paradigma dos *Annales*. Foram coleções como “*O cotidiano da História*” e “*História - cotidiano e mentalidades*”²². Representavam desde o início dos anos 90 a possibilidade de inserção, no ensino de História, de saberes vinculados a uma outra tendência historiográfica. Tratava-se de uma alternativa tanto à História de viés político-administrativo, com sua ênfase nos feitos dos grandes homens do estado nacional, quanto àquela que privilegiava os aspectos econômicos nas análises dos fenômenos e processos históricos. Observamos que a inserção dessas temáticas, muitas vezes, é concebida como sinônimo de inovação e condição de superação do modelo tradicional de ensino de História, já que são substituídos os saberes positivistas pelos da Nova História. Anhorn (2003) observa que tal raciocínio pode contribuir para a permanência de relações hierárquicas entre os campos de saber acadêmico e escolar, acarretando a consequente falta de percepção das especificidades que constituem o ensinar História.

Uma relação de simetria se estabelece de forma mecânica como se novos objetos de pesquisa deveriam se desdobrar automaticamente em novos objetos de ensino de história; novos métodos de pesquisa histórica em novos métodos de pesquisa na sala de aula... Como uma boneca russa, os saberes escolares (tanto aquele “a ser ensinado” como o “ensinado”) devem se adaptar, se encaixar no “saber maior” (o saber acadêmico) (ANHORN, 2003, p. 245).

Consideramos que a autora não vem em defesa da permanência dos saberes relativos a apropriações da corrente dita positivista. O que entendemos ser uma contribuição bastante válida é sua crítica à visão vertical entre os campos de saber, o que, consequentemente, remete à percepção da impossibilidade da equação: novos saberes históricos

22. Essa última trata-se de Livro didático assinado por Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, que atualmente ainda pode ser encontrada em uma nova versão.

conduzem necessariamente a uma nova perspectiva de ensino da História, o que nos leva a questionar a perspectiva que entende a solução das encruzilhadas, dos enfrentamentos por que passa o ensino de História, apenas através da sua atualização, como se bastasse transpor novos saberes e poderíamos “dormir em paz”.

Não obstante, vemos que nesse processo de crise disciplinar se encontra instalada, no campo do ensino de História, uma verdadeira Guerra de Narrativas²³, ou seja, temos um leque de possibilidades para as apropriações do saber histórico, sendo estabelecidas disputas discursivas, quase escolásticas, caracterizando um ponto de conflito, um debate ainda em aberto. Qual matriz historiográfica servirá de referência para o ensino de História? As análises de Anhorn (2003, p. 257) com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) nos parecem elucidativas. Neles, os autores, integrantes da noosfera, se situam no debate sob dois vieses. Primeiramente ocorre uma adoção velada a uma espécie de ecletismo, na qual se apontam genericamente as várias possibilidades, sem a tomada específica de uma referência isoladamente. Por outro lado, temos uma saída metodológica para uma questão epistemológica. O foco da discussão da apropriação de matrizes do saber histórico é deslocado para a proposta do ensino de História por eixos temáticos. Aqui nos deparamos com o que estamos considerando didaticamente o segundo âmbito das propostas de renovação do ensino de História: a organização curricular dos conteúdos históricos escolares.

Durante o processo em foco, surgiram duas propostas que convergem como alternativas à organização dos conteúdos presentes no modelo tradicional de ensino da disciplina: a História temática e a História integrada. Ambas se originam da crítica à estrutura curricular então vigente, apontada como uma seleção rígida, sendo acusada

23. Neste momento, parodiamos o título do artigo do “*A guerra das Narrativas: debates e ilustrações em torno do ensino de História*” (LAVILLE, 1999).

de ser baseada em uma lógica etapista, cronológica e linear. Etapista por seguir o esquema quadripartite francês, com seus segmentos estanques, indo da Pré-História aos dias atuais, passando pelas Idades Antiga, Media, Moderna e Contemporânea, sem falar de sua versão tupiniquim, a História do Brasil apresentada pela tríade Colônia, Império e República. Cronológica porque os critérios de organização dos saberes são marcos temporais, correspondentes a eventos excepcionais. Linear, justamente porque a ordenação desses marcos, lançados no esquema etapista, segue uma linearidade, concatenando os “primórdios” da História ao tempo presente.

Como proposta de ruptura, no que foi chamada de História Temática, encontra eco primeiramente na formulação do documento curricular do Estado de São Paulo, na década de 80. Ainda hoje a vemos associada, muitas vezes, à ideia de inovação. No entanto, formulações sistematizando esse tipo de organização curricular são raras. Muito ventilada enquanto proposta, foi pouco verticalizada enquanto discussão acadêmica. Segundo Amorim (2004, p. 131), “o levantamento que fizemos junto à literatura especializada revelou que a produção sobre História temática é esparsa e encontra-se em um estado, hoje, que carece de maior aprofundamento teórico, o que tem gerado muitas controvérsias e discussões”.

Uma dessas controvérsias nos parece ser a própria adoção do termo História temática. A História temática, vinculada à matriz dos *Annales*, constituiu-se no campo da historiografia como um corte epistemológico em que a investigação é realizada a partir de um determinado tema ou problema. Adotando-se um corte cronológico mais abrangente, permitiria à análise perceber os movimentos de permanências e rupturas. A noção de tempo histórico adquire nova acepção, aderindo à formulação braudeliana de múltiplas temporalidades. Essa perspectiva de trabalho historiográfico é apropriada pelos agentes do campo do ensino de História para propor uma organização dos conteúdos disciplinares a partir de temas e não mais de uma cronologia linear.

É importante percebermos a História temática do campo do ensino não como uma influência da Nova História, mas uma apropriação. As expressões remetem a movimentos extremamente diferentes. Influência indica uma concepção do campo educacional enquanto espaço de prescrição e depósito, de prática sem teoria, sem saber, sem consistência. A relação é vertical e indica que o campo de saber, a historiografia, transcendeu suas fronteiras até o campo da ação: o ensino. Na concepção da apropriação, temos implicitamente o reconhecimento de uma relação horizontal entre campos de saberes articulados, porém distintos, portadores, portanto, de especificidades. Aqui os sujeitos, agentes do campo, não recebem o saber produzido em outras esferas e apenas o aplicam, mas se reconhece o movimento criativo de reinvenção, de reelaboração, também de produção de saberes. A proposta de ensino temático é uma invenção do campo do ensino de História, não se constituindo em um equivalente bizarro da História temática oriunda da historiografia, mas uma reelaboração para o campo do ensino, o que implica em uma criação peculiar. Vemos assim que chamar de História temática a proposta relativa ao campo do ensino de História pode não deixar clara a originalidade que lhe caracteriza. À luz da teoria formulada por Chevallard, poderíamos entendê-la como um efeito de transposição. Diante de sua peculiaridade, nesse trabalho, trataremos a proposta formulada no espaço educacional de *Ensino temático de História*, diferenciando a perspectiva de trabalho historiográfico denominada de História Temática. Em Amorim (2004, p. 132), encontramos uma interessante síntese desta criação didática. Para a autora, o ensino temático de História

...é um modo de tratar os conhecimentos históricos na escola, ligando-os às necessidades do presente e visando a compressão no mundo local, atual e global ao mesmo tempo. Parte-se de um tema que aflora na própria dinâmica da sala de aula, isto é, das discussões dos professores com seus educandos e que vai sendo planejado pelo docente de acordo com os anseios do grupo. Em outras palavras, esta nova forma de organizar

o ensino explora a história através de temas específicos, agregando múltiplos tempos. Para recuperar o processo histórico, compara períodos, hábitos e costumes verificando as mudanças, as permanências e as transformações nas diversas sociedades.

Nessa citação, percebemos um elemento da configuração inicial da proposta quando é referida a definição dos temas a partir da sala de aula, conferindo para alguns uma autonomia ao professor que dispensaria a necessidade de tópicos elencando os conteúdos a serem ensinados, comumente presentes nos documentos curriculares oficiais. Dentro dessa perspectiva, a rigor, não caberia coerência à existência de livros didáticos de ensino temático, já que

a proposta em questão dá uma enorme liberdade, sendo que o conteúdo deverá ser organizado conforme as necessidades de cada sala, podendo, inclusive, sofrer variações em duas salas da mesma série, mesmo porque, depende do desenvolvimento das atividades (JOANILHO, 1996, p. 08).

Ao que parece, essa perspectiva inicial passa por reelaborações. A noção de eixo temático, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História, legitima a existência de coleções didáticas de ensino temático, inclusive estando presente no documento uma listagem de conteúdos a serem selecionados pelos docentes. Segundo Amorim (2004, p. 134), “os eixos temáticos são abordagens não cronológicas e, como o próprio nome indica, são os eixos que irão nortear, a partir das discussões da sala de aula, os diversos conteúdos ligados direta ou indiretamente às questões levantadas”. Vemos que essa autora aposta na possibilidade dos professores selecionarem as temáticas, tendo como norte os eixos propostos nos PCN's. Tendemos a concordar com a mesma, não vendo como inconciliáveis as formulações iniciais com a existência dos eixos temáticos ou mesmo a produção de coleções didáticas que se propõem a vincular-se à proposta. Algumas dessas coleções têm sido relativamente bem-sucedidas na avaliação do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD), encontrando convergência nas análises de pesquisadores, como na dissertação de Faricelli (2005).

Não obstante, críticas têm sido direcionadas à proposta de ensino temático. A principal delas nos parece apontar para uma ruptura com a concatenação lógica que compõe a estrutura narrativa do saber histórico, o que Anhorn denominou de “risco da quebra da noção de processo” (2003, p. 294). Joasilho (1996, p. 09) se contrapõe a essa ideia argumentando que

...não que a combinação e o encadeamento lógico para a compreensão de acontecimentos tenham sido desconsiderados, muito pelo contrário, eles estão presentes, porém prescindem em grande parte da divisão clássica, pois os acontecimentos formam as suas próprias séries, isto é, podem ser tratados numa correlação temática.

Para além das questões de ordem cognitiva, nossas preocupações voltam-se para o uso da proposta no campo do ensino de História. Primeiramente, observamos que muitas vezes o ensino temático é apresentado como sinônimo do **novo ensino de História**, bastando sua adoção para ocorrer a superação do modelo tradicional. Dentro dessa perspectiva é possível que acabe sendo concebido como panaceia para os problemas enfrentados. Também vemos a associação mecânica entre ensino temático de História e inovações para o ensino da disciplina, como se ao não aderir ao primeiro, estaríamos automaticamente contrários à segunda. Como estamos vendo, a proposta do Ensino Temático de História é um dos elementos integrantes das diversas perspectivas de renovação da História-ensinada e, principalmente, caracteriza-se por ser uma forma diferenciada de organizar os saberes históricos escolares. Porém ela não foi a única a surgir durante o processo de crise disciplinar. A chamada História Integrada veio compor o elenco das novas alternativas.

Presente no documento curricular do Estado de Minas Gerais formulado em 1986, a proposta de História Integrada pretendia ser

também uma superação da organização curricular tradicional, considerada europeizante e antipedagógica, já que fragmentava o processo histórico, dificultando a percepção da totalidade por parte dos alunos. Criticava-se a História do Brasil como apenas um apêndice da História Geral. Buscou-se desta forma integrar os conteúdos, articulados a partir do conceito marxista de modo de produção. Diga-se de passagem, as formulações originais dessa proposta advogavam uma fundamentação no marxismo. A integração dos conteúdos era justificada na noção de totalidade presente nessa matriz historiográfica.

Acreditamos que hoje podemos considerar a proposta de História Integrada como hegemônica no que tange à organização dos conteúdos disciplinares, ao contrário da sua concorrente - a proposta de ensino temático de História – que ainda luta por consolidar-se amplamente. Principalmente na última década expandiu-se significativamente o número de coleções didáticas que são estruturadas dentro de suas fronteiras. No Guia de Livros Didáticos 2005 do PNLD, das vinte e duas coleções aprovadas, quinze adotam a abordagem de História Integrada, enquanto apenas cinco estão estruturadas de acordo com a proposta de Ensino Temático de História e duas mantêm a organização segmentada do modelo tradicional. Dentre elas, se encontra a coleção “História e Vida Integrada”, a única das 112 coleções analisadas que conseguiu receber a pontuação máxima no PNLD-2000.

A coleção assinada por Nelson Piletti e Claudino Piletti editada em 2001 faz parte de um conjunto de livros didáticos que reúne informações de “História geral” e “História do Brasil” com junção dos conteúdos a partir de uma perspectiva denominada “História Integrada”. Segundo esta forma de organizar os conteúdos históricos transmitidos na escola, estuda-se o que aconteceu em diferentes locais, levando em consideração as maneiras análogas de modos de produção (FARICELLI, 2005, p. 41).

Faricelli critica a coleção, argumentando que nela se mantém a centralidade da História europeia, com a secundarização da História

do Brasil, afirmando que “...não se abandona, portanto, a perspectiva eurocêntrica” (FARICELLI, 2005, p. 41). Ou seja, ao que parece, a proposta de História Integrada, pelo menos na forma como foi apropriada, manteve muitas características da organização curricular que se propunha a superar. Inclusive, talvez seja esta uma das razões de sua ampla aceitação.

É interessante percebermos que críticas à ênfase dada à História Geral em detrimento da História Pátria há muito estão presentes nas reflexões sobre o ensino da disciplina. Por exemplo, a reforma Francisco Campos de 1931, apesar do viés nacionalista característico do período e de explicitar uma preocupação com a História da América e do Brasil, suscitou muitas queixas dos docentes. “Para eles, na prática, a História do Brasil teve seu espaço reduzido, pois estava diluída na História da civilização e com sua carga horária diminuída” (LIMA e FONSECA, 2004, p. 53). Esse trecho poderia perfeitamente ser recortado e inserido nas produções atuais, pois passaria como uma análise sobre a proposta de História Integrada. Os PCN’s da disciplina engrossam o coro contra a hegemonia, realizando a opção pelo ensino por eixos temáticos e acusando a História Integrada de reduzir a um único processo, articulando a partir de relações de causalidade, toda a História da humanidade, ignorando as especificidades da História nacional, mantendo desta forma “traços das matrizes a serem superadas” (ANHORN, 2003, p. 274).

Posição semelhante encontramos no Guia do Livro didático - PNLD 2005. Na análise da coleção “Tempo e Espaço”, assinada por Flávio Costa Berutti, agora em carreira solo, temos a advertência de que “os temas relacionados à História do Brasil são colocados em segundo plano, privilegiando-se a História europeia, utilizada como eixo organizador dos conteúdos” (BRASIL, 2004, p. 179).

Observamos, assim, que na década de 1990 a proposta de História Integrada torna-se dominante. Formulada inicialmente como alternativa de organização dos conteúdos curriculares, ela perde vitalidade

em virtude de sua apropriação não representar uma ruptura com a proposta anterior. Desta forma, concomitantemente à sua larga utilização, nos parece que já vem apresentando sinais de desgaste na discussão acadêmica sobre o ensino de História. Dito de outra forma, acreditamos que vem representando um consenso a compreensão de que a História integrada, pelo menos como está sendo utilizada, apresenta diversos elementos de permanência da organização curricular tradicional.

Sintetizadas as propostas de renovação para o âmbito da organização dos conteúdos, falta-nos ainda o terceiro eixo: o das proposições metodológicas. Talvez seja neste aspecto que as apropriações referentes às discussões da Nova História sejam mais recorrentes. Segundo Anhorn (2003, p. 280), em sua análise dos PCN's de História, com relação aos procedimentos didáticos a serem adotados "a indefinição a respeito da concepção de História assumida pelos/as autores/as da proposta é substituída pela assunção bastante explícita das correntes historiográficas francesas associadas à 'Nova História'". Esta adesão explícita poderia ser explicada se temos em mente que no momento de crise disciplinar os agentes do campo do ensino de História buscam uma aproximação com o saber de referência para encontrar soluções que permitam a manutenção da legitimidade e vida dos saberes escolares. Na década de 80 e principalmente na de 90, a "Nova História" ocupava a centralidade da cena historiográfica. Natural que suas concepções tenham servido de suporte para as apropriações que proponham mudanças, recorrendo a esta para fundamentar o discurso inovador. Penetração ainda maior no âmbito metodológico pode ter ocorrido pelo anseio de aproximar a prática de ensino da prática de pesquisa do Historiador. Ora, se neste momento no campo historiográfico estava em curso toda uma reformulação de concepções epistemológicas referentes à invenção do saber histórico, elas acabam por integrar as propostas de renovação metodológica para o ensino da disciplina.

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do Historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 1998, p. 59).

Trazer para a sala de aula o fazer do Historiador no momento de crise disciplinar remeteu à ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos da “Nova História”, possibilitando o surgimento de criações discursivas bastante peculiares. Um dos eixos organizadores dessa matriz historiográfica é a noção de **História-problema**. A pesquisa histórica deveria ser organizada, segundo o grupo de *Annales*, a partir de um corte epistemológico que buscasse responder a uma pergunta, se contrapondo desta forma à narrativa tradicional, com seu encadeamento factual. Essa perspectiva é apropriada no ensino de História, ocorrendo um efeito de transposição: da *História-problema* do campo historiográfico temos a problematização da História no campo do ensino. Esta é uma noção que tem sido chave nas propostas metodológicas. O saber histórico para ser aprendido, e mais, para cumprir as finalidades da disciplina, precisa ser problematizado. Este parece ser um procedimento didático pelo qual professores e alunos se acercam do objeto de estudo por meio de questões-problema ou problematizadas, o que permitiria o desenvolvimento da análise crítica, competência tão almejada quando se trata de justificar a existência da disciplina no currículo escolar.

Como ilustração, poderíamos citar a obra “História e Prática - pesquisa em sala de aula”. Nela o autor se propõe a apresentar uma reflexão sobre o uso da pesquisa histórica no ensino da disciplina, ancorado no documento curricular elaborado pela Coordenadoria de

Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa histórica é inserida como o eixo estruturador da prática pedagógica, inclusive de forma sistematizada, sendo realizada a partir de um projeto de investigação. “Ele é um meio para que o professor possa desenvolver o seu trabalho...” (JOANILHO, 1996, p. 80).

No seu texto, Joanilho indica as vantagens de se trabalhar a pesquisa histórica de forma semelhante ao que o modismo educacional chamaria hoje de “pedagogia de projetos”:

O projeto permitirá aos alunos compreenderem todas as etapas do processo de produção do conhecimento histórico, além de planejarem as atividades a serem desenvolvidas durante o ano. Desta forma, um projeto de pesquisa pode ser dividido em quatro partes: introdução, objetivos, metodologia e cronograma. Podemos ainda subdividir, para facilitar os itens apresentados, como por exemplo os objetivos – objetivos gerais e específicos - mas isso pode ficar a critério do professor. Assim, os alunos estariam participando de todas as etapas da produção do conhecimento histórico (Ibidem, p. 82).

Produzir conhecimento histórico na sala de aula através da “transposição didática” dos métodos de trabalho do historiador: eis o mote da proposta. Não obstante, vemos que apropriações neste sentido podem engendrar uma sensível “academização”, sem levar em consideração as especificidades formativas do ensino da disciplina, como se ensinar História fosse fabricar historiadores mirins. Pesquisa como instrumento para que o aluno produza conhecimento histórico é sempre mais interessante se temos a visibilidade que esta se caracteriza por ser a produção de saber histórico escolar. Produzir, ou melhor, inventar saber na escola não é equivalente a inventar saber na academia. Isto seria o mesmo que negar as especificidades dos dois campos, o que contribuiria para a manutenção das suas relações hierárquicas. É preciso reconhecer que os saberes são possuidores de níveis de problematizações diferenciados, o que não remete ao estabelecimento de relações verticais.

Acreditamos que elementos na proposta citada poderiam dar margem a distorções. Referindo-se ao uso da bibliografia utilizada para realização da investigação (já aqui vemos explicitamente um uso arriscado de instrumentais acadêmicos), Joanilho (1996, p. 84) orienta:

Dessa forma, o professor, junto com os alunos, ao levantar os fatores que permitiram a formação do Bairro “X”, deve fazê-lo tendo por base os autores que trataram o assunto, por exemplo:

O processo de industrialização do referido período é entendido pelo fulano de tal, como um processo que “blá’blá-blá, blá blá, blá-blá...” (citação do texto original - não esquecer de fornecer ao final da citação os dados do livro).

Consideramos que uma preocupação com a citação de autores pode representar um excesso, dando margem a apropriações do tipo “academicista”. Ou seja, a um uso abusivo do procedimento de pesquisa sem sua devida “didatização”, como já dissemos, sem a sua devida “adequação” à especificidade do espaço escolar.

Mas no âmbito metodológico das propostas de renovação, acreditamos que a utilização das diferentes linguagens, e não os procedimentos de pesquisa, tenha ocupado a centralidade dos debates. Sua inserção foi ancorada na discussão dos *Annales* que propõe uma noção ampliada de documento histórico. Dentro dessa matriz historiográfica, o documento passa a ser concebido como toda e qualquer fonte de informação e não apenas os escritos oficiais. Dessa forma, no bojo da apropriação que os agentes do campo do ensino da disciplina História realizaram, indo fundamentar-se nos debates ocorridos no saber de referência, estão a leitura, a análise e a interpretação de fontes históricas agora extremamente diversificadas.

No decorrer dos últimos 20 anos uma das principais discussões, na área da metodologia do ensino de História, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes de estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do

processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas (FONSECA, 2003, p. 163).

Assim nós temos como a grande coqueluche metodológica das décadas de 80 e 90 o uso de imagens, poemas, obras literárias, crônicas, cordéis, teatro, filmes, músicas, mapas, charges, histórias em quadrinhos e tudo mais que a imaginação criativa possa inventar. Indícios do que estamos falando podem ser encontrados nas publicações especializadas, nas quais os exemplos são abundantes, inclusive contando com obras focadas especificamente nessa questão, muitas delas cujo objeto é a reflexão do uso de uma determinada linguagem exclusivamente (BITTENCOURT, 1998; PAIVA, 2004; NAPOLITANO, 2004; BELO, 2004; BORGES, 2001 e 2004).

Hoje podemos observar uma significativa expansão na produção especializada que tem nos docentes de História seu público alvo privilegiado, sendo colocado à disposição dos professores um leque de possibilidades, que vai desde a mais truculenta “receita de bolo” até reflexões consistentes, que estão para além do apenas “como fazer”. Em contrapartida, na produção acadêmica relativa ao ensino de História enquanto objeto de sua investigação, as “diferentes linguagens” vêm sofrendo críticas, dando indícios de certo desgaste no entendimento de sua possível contribuição na instauração de um modelo “renovado”. Inicialmente, a pluralização das linguagens a serem utilizadas no ensino de História foi apresentada como as “novas linguagens”.

Nas investigações realizadas, identifiquei que, por meio das novas/velhas linguagens, tem-se pretendido conseguir um ensino de História, que permita o desenvolvimento de um pensamento crítico, e que seja significativo para os alunos e professores. A concepção que está por trás

dessa ideia é a de que, ao utilizar materiais pedagógicos e linguagens consideradas inovadoras, tornar-se-á possível construir procedimentos metodológicos capazes de romper com o tradicionalismo e com conservadorismo ainda presentes nesse ensino. Esses novos/velhos recursos seriam suficientes para libertá-lo de seus problemas cotidianos, como, por exemplo o suposto desinteresse dos alunos e dos professores, assim como da inexistência de abordagens capazes de permitir a reflexão crítica por parte daqueles que são objeto e sujeitos desse ensino (NUNES, 2001, p. 20).

Como vemos na fala de Nunes, está presente o questionamento do vocábulo “novas”, bem como da forma que estas estariam sendo concebidas, podendo acarretar uma compreensão do uso das diferentes linguagens como uma outra panaceia que daria conta de todos os enfrentamentos por que passa o ensino da disciplina. Dentro desta perspectiva crítica a ênfase excessiva em aspectos metodológicos poderia obnubilar problemas mais fulcrais. A História das disciplinas escolares vem corroborar nesse debate, afirmando que as ditas “novas linguagens” na verdade não seriam tão novas assim. Martins (2000, p. 172-173), analisando os documentos curriculares prescritos pelo Conselho Federal de Educação (parecer 4833/75 e os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau - 1973), observa a ênfase dada na “variedade de instrumentos” para a atividade pedagógica, na qual estão presentes sugestões de inserção em sala de aula da música, da dramatização, de filmes, de imagens, de mapas. Qualquer semelhança é mera coincidência? Provavelmente não. Apesar de considerarmos o momento de efervescência característico da crise disciplinar instaurada a partir da década de 1980, é inegável que na década anterior já encontramos indícios do “mal-estar” que detonaria o fluxo mais intensivo de transposições didáticas. As discussões sobre a disciplina “Estudos Sociais”, área do ensino que aglutinava a História e a Geografia, constituem um exemplo eloquente do que estamos nos referindo. Evidentemente os debates da década

de 1970 permearam a busca pela renovação do ensino de História, sendo provável a ocorrência de apropriações de elementos que integravam inclusive as prescrições oficiais deste período.

No entanto, nos parece um equívoco apontar a proposta de utilização das diversas linguagens no ensino de História como uma permanência linear e literal do tecnicismo. Se nos dois momentos seu uso está presente, as concepções de História e de aprendizagem que embasam as mesmas são completamente diferentes, o que engendra propostas de utilização significativamente díspares. Na perspectiva do tecnicismo, como vemos em Martins (2000) e Faricelli (2005), o convite à diversificação das atividades pedagógicas se dava no sentido de tornar o ensino agradável para mobilizar a atenção dos discentes, que precisavam ser mantidos nas salas de aula. Já na década de 80, com um outro referencial teórico, tanto historiográfico quanto pedagógico, as diferentes linguagens contribuiriam para a formação crítica dos alunos, via problematização e construção do conhecimento. Ver aí uma continuidade seria incorrer em um duplo movimento de reducionismo e anacronismo.

Consideramos que para uma proposta ser considerada uma “inovação” não necessariamente tem que ser “inédita”. Afinal de contas, a história das disciplinas escolares também nos aponta a origem da diversificação de linguagens no ensino aqui no Brasil com o movimento *escolanovista* da década de 1930, estando presente, já na reforma Francisco Campos, o estímulo à utilização de recursos visuais para mobilizar a atenção dos alunos explorando a sua “curiosidade natural” (LIMA e FONSECA, 2004, p. 53). Não obstante, pensamos que a ênfase excessiva nas diversas linguagens, como âncora exclusiva de um modelo pretensamente renovado, pode degradingolar para um tecnicismo em novas bases. Uma ditadura do movimento em detrimento da monotonia da narrativa pode trazer certo esvaziamento da aprendizagem do saber sistematizado e socialmente construído, que representa o saber histórico escolar.

Como pode ser observado, aqui foi desenvolvido o esforço por sistematizar a complexidade da crise disciplinar, do momento de efervescência porque passou e ainda passa o ensino de História. Nessa síntese, procuramos privilegiar a esfera do saber a ensinar. Resta-nos focar nosso olhar agora sobre o saber histórico efetivamente ensinado, pois “o que os professores e os alunos fazem efetivamente com tudo isso é uma outra história, a ser pesquisada” (MUNAKATA, 2001, p. 296). Nosso recorte, já anunciado, deu-se na apropriação das narrativas históricas pela prática pedagógica dos docentes de História.

CAPÍTULO 2

Narrativas Históricas (Re)Inventadas nas Salas de Aula: apropriações pela prática pedagógica dos professores

Deitar o olhar investigativo na sala de aula significa, para nós, buscar acessar a “caixa preta” do ensino de História, o *locus* onde a História escolar é efetivamente ensinada. Como dissemos na introdução deste trabalho, muitas pesquisas e estudos voltam-se para a esfera do saber a ensinar, mas muito poucos têm enfocado o trabalho transpositor realizado pelos docentes, na chamada transposição didática interna (TDI). A vasta reflexão acadêmica da área possibilita a compreensão de muitos processos ocorridos na noosfera, no entanto ainda existem muitas lacunas no que se refere às apropriações dos professores, às recriações do saber histórico escolar. Algumas questões nortearam nossa empresa, que objetivava analisar as apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos docentes. Neste capítulo analisaremos as opções dos professores no que tange às matrizes históricas. Na “guerra de narrativas” estabelecida ao nível da noosfera, caracterizada pela disputa para se definir os novos saberes de referência a serem transpostos, procuramos identificar as apropriações das matrizes historiográficas presentes nas narrativas históricas escolares reinventadas nas salas de aula.

Para tanto seguiremos um movimento gradual de aproximação, de desvelamento, no qual enfocaremos inicialmente as temáticas

abordadas pelos sujeitos. O quadro a seguir apresenta um panorama das mesmas:

TEMÁTICAS DAS AULAS OBSERVADAS POR SUJEITOS				
Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Fortalecimento das monarquias e formação dos Estados nacionais europeus.	Primeira Guerra Mundial.	Golpe militar de 1964.	Democracia ateniense.	Caminhos da chegada do ser humano na América.
Início das grandes navegações.	Revolução francesa.	Período Regencial e suas revoltas.	Golpe militar de 1964.	Nascimento da Burguesia
Quebra da bolsa de Nova York.	Período entre Guerras.	Exploração colonial portuguesa.	Revoltas Liberais em Pernambuco	Renascimento das cidades.
Medidas dos EUA para a crise de 1929.	Guerras napoleônicas.	Maurício de Nassau no Recife.	A cultura Grega.	Cotidiano das Cidades
Regimes totalitários na Europa.	Regimes totalitários		República Romana.	Corporações de ofício.
	Regime totalitário Alemão.		Crise da República Romana.	Baixa Idade Média (temáticas diversas).
				Pré-História brasileira (sítios arqueológicos).

Fonte: Observação das Aulas nas Várias Salas dos Professores.

Consideramos que as temáticas integram a “dieta” convencional, presente nos livros didáticos de História, que compõe um certo “cardápio” à disposição dos professores. Comparando essa listagem com os temas elencados nos LDs adotados nas escolas observadas, vemos que eles já estão propostos na maioria deles. O que nos permite concordar com Batista Neto (2000) na afirmativa de que os livros didáticos têm representado a grande referência curricular no momento de seleção dos saberes escolares. Das vinte e oito temáticas, vinte são saberes relativos à chamada História Geral, uma História da América, sete são da História do Brasil – dentre elas, uma se refere à História de Pernambuco,

mas, por integrar a História pátria nos saberes tradicionalmente transpostos, foi também considerada como sendo História do Brasil.

Uma análise apressada poderia acusar os sujeitos de “eurocentristas”, de estarem deliberadamente secundarizando a História do nosso país. O que podemos afirmar é que durante o período de observação – com a duração em média de dez horas-aula - ocorreu o privilegiamento dos saberes da História europeia, caracterizando-se uma sensível “europeização” do ensino da História por esses sujeitos e nos momentos da coleta. No entanto, o tempo da observação não nos autoriza a afirmar que esses dados seriam constantes nas aulas ministradas durante todo o ano letivo.

A vivência da proposta de História Integrada leva a uma intercalação entre os saberes organizados a partir desses grandes cortes geopolíticos (Geral, América, Brasil), o que permite levantar a hipótese de que após as ênfases na dita “História Universal” ocorram seguidamente o privilegiamento na História do Brasil. O enfoque na análise das temáticas por sujeito corrobora nesse sentido.

Enquanto os sujeitos 1 e 2 não apresentaram como temática central de suas aulas a História do Brasil, não foi encontrada em S3 nenhuma aula com a temática direcionada à História Geral. S4 e S5, por contarem com uma carga-horária maior, ministrando aulas em muitas turmas, apresentam uma diversificação no quadro das temáticas, porém seguindo a mesma perspectiva de alternância.

Uma fala de S2 também nos aponta a mesma direção. Quando perguntamos qual a temática que seria abordada após a finalização das aulas referentes às “Guerras Mundiais”, encontramos como resposta a “Era Vargas”. Segundo a docente,

Geralmente eu demoro um pouquinho, na era Vargas, porque é um período bem extenso, não é? Aí ... e eles às vezes, têm bastante curiosidade, então às vezes eu demoro um pouquinho. Eu provavelmente vou gastar umas seis aulas, por aí. Depende também do andamento da aula na turma. A proposta são seis aulas,

*mas ninguém sabe. Pode ser mais, ou pode ser um pouco menos. Provavelmente mais, difícil menos. (S2, EF.)*²⁴

Globalmente a ênfase recai sobre os saberes “universais”, em detrimento da História do Brasil, caracterizando uma europeização do ensino de História dentro da vivência da “História Integrada”: esta é uma questão que nesse momento não pode ser respondida, por transcender os limites de nossa investigação. Não obstante, os dados encontrados podem estar representando um indício da manutenção da posição secundária da História pátria. A seguir voltaremos a essa questão, quando tratarmos das apropriações da matriz dita positivista.

Por hora, precisamos explicitar que a partir dessas observações não está sendo proposto um retorno da História “nacionalista”. Porém, não teria alguma contribuição o ensino da História do Brasil em tempos de Globalização? Que História do Brasil ensinar é outra questão. Entretanto, uma História pátria, dentro de uma perspectiva díspare da proposta pelas “elites”, não poderia contribuir com a formação das identidades dos discentes e mais especificamente no que se refere à identidade nacional? Mas continuemos nossa breve análise das temáticas presentes nas aulas, enfocando a questão do “tempo de vida” dos saberes.

Aqui não está em questão a vinculação das temáticas a determinada matriz historiográfica, mas o tempo de inserção no espaço escolar. Também não está sendo considerado o tratamento “novo” que muitas delas receberam, pois uma análise do elenco de temas trabalhados em sala não comporta tal exercício. Procuramos apenas organizar as temáticas em duas categorias, levando em consideração o que a literatura da História do ensino de História aponta, como já apresentado no tópico referente à crise disciplinar (Capítulo 1).

24. Utilizaremos no corpo da obra a seguinte codificação: Sujeito (S), Protocolo de aula (Prot.) Entrevista Inicial (EI), Entrevista durante a Observação (EC) e Entrevista Final (EF).

Dessa forma, observamos que das 28 temáticas abordadas 27 já compunham o repertório de saberes históricos escolares antes da crise disciplinar por que passa o ensino de História, o que remete a localizá-los em apropriações realizadas em momentos anteriores à década de 1980. Por falta de uma expressão mais feliz estamos denominando esta categoria de *transposições tradicionais*. A única temática que acreditamos ter elementos suficientes para situá-la no pós-80 é a da “Pré-História Brasileira”, sendo inserida na categoria *transposição recente*, pois no saber especializado a produção acadêmica dessa área consolidou-se apenas neste período, não havendo uma síntese que facilitasse o movimento de transposição mesmo ao nível do trabalho da noosfera. Obras como “Pré-História da Terra Brasilis” (TENÓRIO, 1999), que fornece um panorama da Pré-História do Brasil, com a publicação de diversos artigos sobre pesquisas desenvolvidas nas mais variadas regiões brasileiras, só começam a ocorrer na década de 1990.

Esses dados poderiam nos levar a conclusões precipitadas no sentido de possibilitar afirmar a permanência quase que absoluta de configurações disciplinares a muito inventadas. A parca visibilidade de uma lista que apenas anuncia as temáticas pode turvar o olhar do pesquisador, levando-o a perceber como um bloco monolítico e estável no qual existe a diversidade e o movimento. Vemos assim o quanto uma análise superficial pode levar a uma nítida simplificação das questões vivenciadas na prática pedagógica. Até o presente momento, equivalente à colonização portuguesa no Brasil, no dizer de Holanda (2001), estamos apenas arranhando a superfície, como caranguejos na beira da praia. Nossa busca foi a de sair da janela na qual olhávamos do exterior a sala de aula, para adentrarmos no seu recinto. As surpresas reveladas nos fizeram compreender a riqueza, pluralidade e principalmente complexidade dos fenômenos que nela ocorrem. Sem delongas, trataremos das vinculações paradigmáticas presentes nas narrativas históricas escolares reinventadas pelos professores na interação do triângulo didático.

2.1 Narrativas Históricas Escolares e suas Matrizes de Referência

Como anunciamos na introdução deste trabalho, o nosso recorte para a análise da transposição didática interna enfocou as apropriações das narrativas históricas, entendidas aqui em sentido *lato*, ou seja, enquanto elemento intrínseco e característico do discurso histórico, como condição para um discurso ser considerado histórico, não podendo ser reduzida à versão positivista, como já foi explicitado no capítulo 1. Entretanto, precisamos deixar claro que nas análises, em contrapartida, não consideramos os diversos saberes que integram o saber histórico escolar como sendo reduzidos à categoria “narrativa histórica”. Isso equivaleria a dizer que se tudo no saber histórico é narrativa histórica, logo a narrativa histórica não é nada. Explicitar que concebemos a categoria “narrativa histórica” dentro de uma perspectiva mais abrangente não significa ampliá-la a ponto da mesma perder os elementos que a identificam ou mesmo que não existam saberes que não se encaixam em suas fronteiras.

Os saberes relativos ao período da Pré-História ilustram bem a nossa fala. Apesar de compor o saber histórico escolar, nessas temáticas a ciência de referência não é a Historiografia, mas a Arqueologia. A não consideração dessas especificidades poderia nos levar a equívocos como querer submeter discursos sobre *A chegada do ser humano na América* ao talante de categorias de análise cunhadas para compreender as apropriações do saber historiográfico, como por exemplo a dos “modos narrativos”. Um discurso sobre sítios arqueológicos do Brasil seria uma narrativa positivista, marxista, ou da Nova História? Estamos cientes de que uma concepção de Ciência ancorada no positivismo embasa muitas investigações arqueológicas, o que não pode ser confundido com uma Historiografia dita positivista, como veremos adiante. Também sabemos que referências marxistas estão presentes inclusive nos discursos sobre a Pré-História no âmbito escolar, como nos mostra Rocha (2002), ao analisar em sua tese a prática pedagógica de professores de História:

A chamada Pré-História é um vasto período da existência humana reduzido, didaticamente, a poucas linhas. O conceito sobre esse período de tempo é construído, fundamentalmente, por traços abstraídos, por oposição, às sociedades consideradas mais adiantadas: propriedade coletiva em oposição à propriedade privada; apropriação coletiva dos frutos do trabalho oposta à apropriação privada; sociedade sem classes em oposição às sociedades de classes etc. Esse tipo de conteúdo difere da tradicional narrativa factual. Ele aproxima-se mais de um “constructo teórico”, sincrônico. Daí, em fase das abstrações que o sustentam, o alto grau de dificuldade em sua plena apreensão (ROCHA, 2002, p. 110).

Como pode ser visto, todos os conceitos referidos são apropriações do Marxismo. Apesar de entender a narrativa histórica ainda como sinônimo de uma narrativa factual da matriz positivista, o autor explicita a percepção de que esse tipo de conteúdo difere delas pelas características intrínsecas, por ser um “constructo teórico sincrônico”. Desta forma, entendendo a categoria “narrativa histórica” como uma delimitação dentro do saber histórico escolar, identificamos nos discursos ministrados em sala pelos sujeitos de nossa investigação a (re)invenção de vinte e sete narrativas históricas escolares, sendo consideradas enquanto *unidades discursivas*, portadoras de significado e coesão interna que as singularizam.

Entre as narrativas encontradas, consideramos que duas traziam elementos que permitiam caracterizar uma apropriação da matriz dita positivista que, neste trabalho, estamos optando por denominá-la, como convencionalmente tem ocorrido no meio historiográfico, pelo sinônimo de “tradicional”. Na primeira delas, reinventada por S4, a temática versou sobre a “Tradição da Cultura grega”. O vocábulo “tradição” nos pareceu bastante sugestivo, por se tratar de uma apropriação da matriz cuja insígnia pesa justamente a marca de tradicional. A narrativa é transcrita no quadro através de um esquema, sendo apresentados elementos da arte grega e as áreas de sua cultura, como poderemos ver nestes trechos:

Arte Grega – Proporção Humana

– *Esculturas em Mármore*

– *Representação da Figura Humana*

Áreas da Cultura Grega:

Filosofia – saber crítico sobre a realidade

Teatro – origem nas festas dionisiacas

Tragédia e Comédia

Tragédia – História com teor moral

Comédia – crítica aos costumes da época

(S4, 1º ano do 4º ciclo, Prot.4).

Analisando seus elementos constitutivos, observamos que esta é uma configuração disciplinar há muito transposta, talvez estando presente desde o momento de constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil. No entanto, consideramos que esta narrativa remete muito mais a uma apropriação de saberes tradicionais ou tradicionalmente transpostos do que propriamente uma “narrativa tradicional”, no sentido de trazer em seu bojo todas as características heroicas, nacionalistas, factuais e de centralidade de aspectos políticos. Uma versão assim, de uma história da nação, com suas finalidades voltadas para formar cidadãos conformados à estrutura social vigente e integrantes passivos do Estado, nos pareceu a grande “ausência” nas aulas observadas. Pelo menos no que tange aos sujeitos da pesquisa, narrativas positivistas-tradicionais não foram encontradas em seu estado “puro”, o que nos indica um elemento importante. O processo de crise disciplinar porque passou a disciplina nos últimos 25 anos tem promovido uma renovação nas estruturas dos saberes. O questionamento de narrativas do tipo “tradicional”, que adquiriu por vezes tonalidades pejorativas a ponto da “satanização”, pode estar levando ao seu abandono como configuração disciplinar e, portanto, como

matriz de referência para os saberes históricos escolares efetivamente ensinados. A questão aqui é de saber se se trata de uma ruptura, no sentido de ser essas narrativas completamente descartadas ou se elas adquiriram uma sobrevida, comportando ou integrando reelabora-ções com outras matrizes.

A história das disciplinas escolares nos informa que

até meados do século XX a produção historiográfica brasileira caracterizava-se por seu traço tradicional, comumente chamado de positivista, e os livros didáticos produzidos acompanhavam essa tendência, de uma história essencialmente política e militar, épica e exaltadora dos grandes feitos dos grandes vultos da nação (LIMA e FONSECA, 2004, p. 92).

Ou seja, até pelo menos a década de 1950 a História escolar tradicional, cuja matriz de referência na Historiografia era a dita “positivista”, mantinha-se em pleno vigor. Isso se entendermos os campos de saber acadêmico e escolar como sendo de tal forma atrelados hierarquicamente que as transformações ocorridas no primeiro levem concomitantemente, em “tempo real”, a mudanças no segundo. Em nossa investigação, não encontramos narrativas reinventadas pelos sujeitos da pesquisa que pudessem ser consideradas, *stricto sensu*, como pertencentes a esse fluxo transpositor, que engendrou um viés positivista-nacionalista, com culto dos vultos da nação no ensino de História em nosso país. Curiosamente, a segunda narrativa pertencente à categoria “tradicional” foi a que mais se aproximou dessa perspectiva, chegando a tangenciar o mito de que, se os holandeses tivessem sido os colonizadores do Brasil, nossa situação sócio-econômica seria diferente. Evidentemente não estamos acusando um dos sujeitos (S3) de contribuição na manutenção de nossa lusofobia. Mas, por talvez acompanhar o movimento de nossas elites na confraternização com seus antigos invasores, vemos nessa narrativa um certo culto à personalidade de Nassau, sendo ressaltadas suas extremas habilidades enquanto administrador do Recife.

*...quando houve a guerra dos holandeses aqui em Pernambuco vários senhores de engenho, quando estavam se sentindo perdidos na guerra deixaram seus engenhos e fugiram e aí a capitania ficou arrasada. Então, o que os holandeses, **principalmente Nassau fez** para restabelecer a economia?(...) Procurando, de início, restaurar a indústria açucareira, que com o conseqüente abandono de alguns engenhos pelos seus proprietários luso-brasileiros, da fuga de escravos e dos estragos da guerra, estavam em ruínas.*

(S3, 2º ano do 3º ciclo, Prot. 6)

Nesse trecho, as ações de Nassau, enquanto sujeito histórico, recebem destaque no reestabelecimento das atividades econômicas da próspera capitania lusitana. No decorrer da narrativa foi destacada a estratégia de fornecimento de uma espécie de “crédito rural” aos senhores de engenho, inclusive portugueses. Mas a contribuição de Nassau não ficou restrita ao campo econômico, revelando-se sua potencialidade administrativa.

Nassau também foi um grande administrador. Então, ele fez realizações, porque o Recife era uma geografia constituída por ilhas, muitos rios e canais. Então ele teve que construir pontes.

(S3, 2º ano do 3º ciclo, Prot. 6).

Temos em Nassau um grande administrador justamente pelas realizações de “grandes” obras, um verdadeiro “arquétipo” do discurso da *competência*, ainda presente na cena política em nosso país. Mas as habilidades do Conde não param por aqui. Seu caráter de homem visionário é revelado, pois

...ele se preocupou não só com a questão econômica, em restabelecer a indústria do açúcar. Ele se preocupou com a urbanização do Recife. Construiu uma nova cidade, a cidade Maurícia. Mas também se preocupou com a ciência! Vejam o quê é que Maurício de Nassau trouxe. Ele criou o zoo botânico junto com um grupo de cientista. Ele trouxe um médico, Willem Piso. Ele trouxe um botânico, que era Marcgrave. E ele trouxe um artista, que era pra registrar a fauna, a

flora e também, o que a gente tinha de animal. Nassau trouxe de fora para o Brasil. Isso foi muito importante para registrar e estudar a natureza, tanto a fauna como a flora. As plantas e os animais eram registrados e estudados no Recife, por Maurício de Nassau. E esse Zoo botânico, ele era situado atrás da residência dele.

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot.6)

O investimento na ciência diferenciaria o colonizador, o que justificaria sua elevação ao patamar de “grande”. Dentro da narrativa, em que sua figura ocupa lugar de destaque, nem a moradia, nem o local de férias de Nassau são deixados de lado.

...o palácio de Friburgo, mais conhecido como o palácio das duas torres, era a residência de Maurício de Nassau. Era lá onde ele vivia, inclusive com a comitiva científica dele. Era o mais importante. E o outro era o palácio da Boa vista. Era o local onde ele passava as suas férias.

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot.6)

Nessa análise não está sendo negada a contribuição de Nassau à História do Brasil e de Pernambuco. A questão são as características que a reinvenção da narrativa adquire. Centralidade em um determinado sujeito histórico, ênfase em aspectos político-administrativos, destaque para os grandes feitos do grande vulto e presença maciça de elementos descritivos na narração. A aula termina com uma síntese digna de nota:

*...Então esse período Maurício de Nassau foi importante no Recife, não apenas pelo restabelecimento da produção açucareira, **mas principalmente pelas construções e pela organização urbana do holandês no Recife.***

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot.6)

Um leitor desavisado pode estar considerando aqui um retorno aos processos da inquisição acadêmica dos tempos da *análise de*

conteúdo ideológico, nos quais materiais didáticos e docentes eram rotulados a partir de uma ótica externa à sua esfera de saber. Estamos suficientemente munidos de um arsenal teórico para não incorremos em tais equívocos. Como nos adverte Rocha (2002, p. 110), “não se pode, pois, derivar apenas das aulas das professoras as concepções teóricas da História a que se filiam”. Vemos neste caso um excelente exemplo para a questão. A narrativa histórica pelos seus elementos intrínsecos permite ser considerada como integrante da categoria “História tradicional escolar”. Mas não é o professor que está sendo acusado de sê-lo. Curiosamente, o sujeito referido apresenta uma conduta “engajada”, evidenciada por sua reconhecida atuação no sindicato da categoria e militância em um partido de esquerda. A apropriação de uma narrativa tradicional não o constitui um tradicionalista. Ao referir-se ao uso em sala da História de Nassau no Recife, a fala do sujeito é bastante ilustrativa.

...e especificamente o conteúdo que eu ia trabalhar hoje, que era as realizações de Maurício de Nassau. Então, como a sexta série tem aquela coisa de trabalhar o concreto pra depois entrar no abstrato, a explicação, aí primeiro eu passei uma pesquisa em relação ao texto, pra depois trabalhar ... a resposta comentada com os alunos. (...) É exatamente essa questão da faixa etária, né?! Os alunos da 6ª série ainda estão na identificação dos fatos históricos. Então a gente ... prioriza mas não a interpretação, mas a identificação daquilo que ocorreu na sociedade.

(S3, EC)

Vemos assim que o argumento que justifica a manutenção da narrativa de tipo tradicional não é historiográfico e sim cognitivo. A ênfase em elementos político-administrativos, na centralidade das realizações de uma determinada figura, na descrição sucessiva de fatos históricos está ancorada em uma das idéias-força do ideário construtivista que alcançou o campo educacional nas décadas de 80 e 90 do último século (COLL, 1987; 1997a; 1997b), estando presente a

concepção de que para promover a aprendizagem nas faixas etárias menores do ensino fundamental, deve-se partir do “concreto para o abstrato”, expressões inclusive de fundamentação piagetiana. A ideia explicitada por S3 indica que ele considera uma espécie de gradação, de “níveis cognitivos”, em que seus alunos não seriam capazes de compreender explicações, por ser um processo mental mais complexo, devendo-se por tanto utilizar a descrição de fatos até que eles sejam capazes de interpretá-los.

Realizaremos uma reflexão sobre elementos descritivos e explicativos na narrativa ainda neste capítulo, mas em um tópico específico. Por hora, a questão vem à baila para auxiliar no entendimento de que o sujeito, ao reinventar uma narrativa em moldes tradicionais, não se constitui um positivista. Tampouco pode ser rotulado de “incoerente”, por adotar um referencial teórico enquanto militante e, nas aulas, se apropriar de saberes vinculados a um outro.

Em síntese, as apropriações consideradas “tradicionais” diferem em muito da História tradicional de viés nacionalista que prevaleceu por muito tempo no ensino da disciplina no Brasil. A análise das narrativas históricas reinventadas pela prática pedagógica desses cinco sujeitos não nos autoriza a “encaixá-los” em generalizações como a realizada por Siman (2001, p. 17) ao tratar das permanências no ensino de História.

O que se pode perceber é a predominância de uma concepção tradicional de História, no plano mais geral, e da história nacional, em particular. Nela, pululam os heróis, os episódios consagrados como marcos fundadores da nacionalidade, bem como os estereótipos, há muito incorporados, a respeito do Brasil e dos brasileiros.

Ao contrário do que se poderia esperar, encontramos não uma história positivista-nacionalista, mas saberes tradicionalmente transpostos e que, em sua maioria, têm alcançado uma sobrevida através de uma forma mista, quase uma “mutação didática”. Antes porém,

precisamos tratar das apropriações a uma outra matriz de referência, que engendram as narrativas marxistas escolares.

2.2 As Narrativas Marxistas Escolares

No total das vinte e sete unidades narrativas identificadas, doze podem ser caracterizadas de “marxistas”, pois trazem em seu bojo elementos de apropriação desta matriz de referência. Seleccionamos duas narrativas para ilustração de nossas análises. Elas dão uma ideia panorâmica do que encontramos. A primeira delas versa sobre o nascimento de uma nova classe social (a burguesia), que levou ao surgimento de um outro sistema econômico: o capitalismo. Sugestivo não?

Alguns trechos sintetizam bem os elementos característicos do marxismo.

Então, com essa transformação, com essa mudança de ressurgimento das cidades, a sociedade também se transforma. Então a primeira coisa é o deslocamento do eixo econômico do campo para a cidade. (...) A economia era rural e girava em torno da agricultura principalmente e, pouco a pouco, passa a girar em torno do comércio e do artesanato. Isso vai fazer com que a estrutura social se modifique. Começa a surgir um novo grupo social, no caso a burguesia. (...) Mas esse grupo vai surgir aqui no séc. XII, XIII, e vai crescer e dar bastante trabalho ao longo dos séculos. Então a estrutura da sociedade ela vai se modificar de forma considerada porque você tem durante a idade média, você tem o Clero, que são funcionários da igreja, a Nobreza e os Servos.

(S5, 2º ano do 3º ciclo, Prot.2).

Vemos aqui a centralidade do aspecto econômico, não mais do político-administrativo. Os sujeitos do processo não são figuras de destaque, personalidades heróicas relacionadas ao Estado Nacional, mas um ente abstrato, uma categoria teórica, que são as classes sociais. Apesar de não estar presente a expressão literal “classe”, sendo substituída por “grupo”, são elas que ocupam a posição de sujeitos

históricos no enredo da narrativa. A inserção do vocábulo “grupo” e não “classe” talvez revele um certo cuidado do docente não parecer dogmático ou em não caracterizar uma certa adesão ao estruturalismo-ortodoxo do marxismo. Nele também a transformação histórica (surgimento da burguesia) é explicada a partir da mudança no eixo das atividades produtivas (deslocamento do campo para a cidade). Encontramos em outro trecho a mesma perspectiva:

...Com o passar dos séculos, a partir justamente do desenvolvimento da burguesia, pelo desenvolvimento das atividades urbanas, é que a terra foi perdendo a importância diante do dinheiro. (...) Ser nobre é uma condição pra ter terra e ter terra significa ser nobre. Então o valor maior na idade média era a terra. (...) ...quando esse eixo passa do campo pra cidade é isso aqui, o dinheiro passa a ser mais importante do que a terra.

(S5, 2º ano do 3º ciclo, Prot. 2)

Nele o viés explicativo do processo histórico é o clássico binômio marxista da infraestrutura para a superestrutura. A mentalidade burguesa de valorização da riqueza móvel em detrimento da concepção medieval de valorização da terra como insígnia de status social encontra supremacia pelo fortalecimento da atividade econômica do comércio. Em outro trecho, a apropriação a essa perspectiva explicativa marxista fica ainda mais clara.

Aí uma das coisas interessantes, justamente a partir desse desenvolvimento do comércio o pensamento também começa a se modificar, porque o que vai predominar é a ideia de que é necessário que se faça negócio. Porque se o sujeito é muçulmano, cristão, judeu, pagão, isso aí não tem a menor importância. O que importa é que ele tem dinheiro e eu tenho a mercadoria, ou ele tem a mercadoria e eu o dinheiro. E um precise do outro, então muitas barreiras religiosas que eram colocadas elas vão começar a ser questionadas a partir do desenvolvimento do comércio.

(S5, 2º ano do 3º ciclo, Prot.2)

Nele, as mudanças na visão de mundo, e especificamente no pensamento religioso, se justificam pelas transformações na estrutura econômica da sociedade. No caso, o docente se refere ao período da reforma protestante. Vemos que essa narrativa é mais do que marxista. Ela é marxiana, encontrando sua formulação original na obra do próprio Marx (1980). Trata-se da tese clássica de nosso “ilustre camarada” para explicar o surgimento do capitalismo e, dentro do seu bojo, o movimento luterano-calvinista. No âmbito acadêmico, tornaram-se famosas as tensões epistemológicas surgidas a partir da contraposição de Weber (1989) que invertendo a proposição, buscara compreender o capitalismo como sendo engendrado pela ética protestante dos Quakers.

Mais uma vez tomamos o cuidado em demonstrar a diferença entre as narrativas e os sujeitos que dela se apropriam. Em muitos casos não existe distância, e sim um abismo. Incoerência? Acreditamos que não. Ao que tudo indica, não só as vinculações teóricas interferem na apropriação dos saberes para a reinvenção das narrativas. Chartier (1998) em análise que enfocava a relação dos saberes práticos e teóricos mobilizados pelos professores na atividade docente se deparou com a adoção de procedimentos didático-pedagógicos referentes a matrizes teóricas díspares e até mesmo antagônicas. Não obstante, a autora afirma que

...o que poderia aparecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades relacionadas a modelos incompatíveis (tratar a escrita como gesto motor/ como código simbólico/ como saber linguístico específico), aparece, do ponto de vista dos “saberes da ação”, como um sistema dotado de uma forte **coerência pragmática**²⁵... (CHARTIER, 1998, p. 76).

25. No original: “...ce qui pourrait apparaître, d’u point de vue théorique, comme la coexistence hetéroclite d’activités relevante de modeles incompatibles (traiter l’écriture comme geste moteur/ comme code symbolique/ comme savoir langagier spécifique), apparaît, du

Isso porque as preocupações dos professores estariam voltadas para o atendimento das demandas relativas à prática pedagógica, aos desafios e enfrentamentos da ação. Acreditamos, desta forma, que os sujeitos se servem do repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente. Ao que parece, o processo de apropriação não exige fidelidade a uma determinada matriz historiográfica, seguindo uma lógica pragmática, na qual os saberes são chamados a participar do triângulo didático na medida que são considerados úteis para aquele momento. Portanto,

Quem é responsável por essa atribuição de sentido na história escolar? O professor de História que, para isso, não segue um modelo pré-definido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto a escolar como o campo disciplinar), características essas que criam um campo de onde emergem a disciplina escolar (MONTEIRO, 2002, p. 103-104).

Compreendida a lógica e coerência pragmática que caracteriza o trabalho transpositor dos docentes, podemos voltar à análise dos elementos presentes na narrativa marxista escolar. Em S2 encontramos alguns exemplos interessantes para ilustrá-los. Tratando da temática “Revolução Francesa”, a narrativa possui uma estrutura lógica que, convertida em uma representação gráfica, segue o seguinte esquema:

EXPLORAÇÃO DOS CAMPONESES + INTERESSES
ECONÔMICOS DA BURGUESIA + INTRANSIGÊNCIA DO
CLERO E NOBREZA NA DEFESA DE SEUS PRIVILÉGIOS
ECONÔMICOS = REVOLUÇÃO FRANCESA

point de vue des << savoirs d'action >>, comme un système dote d'une forte cohérence pragmatique...” (CHARTIER, 1998, p. 76).

A partir dessa representação, o processo que culminou com a “Revolução Francesa” é engendrado por três variáveis. As péssimas condições de vida do campesinato, o não atendimento dos interesses econômicos da burguesia que se via lesada na condição de subalteridade e a falta de capacidade da nobreza e do clero em fazer concessões. Vemos nessa estrutura narrativa, de tonalidade eminentemente explicativa, elementos já referidos bastante característicos do marxismo. O aspecto que dá conta das razões que levaram à existência do fenômeno em foco é preponderantemente o econômico. Os sujeitos históricos são categorias cunhadas nas fronteiras marxistas – camponeses, burguesia, clero e nobreza. No entanto, esta narrativa permite exemplificar uma categoria clássica ainda não citada, mas que em muitos casos representou o mote organizador da trama, ou seja, a categoria que muitas vezes regeu o enredo das narrativas marxistas escolares. Ela pode ser identificada neste trecho:

*...existia uma **crise financeira!**? e os próprios ministros do rei propuseram que...que o primeiro e o segundo estados passassem a **pagar impostos**. O que eles nunca fizeram. Há então uma insatisfação da **nobreza e do clero** em ter que agora de **abrir mão** do que ela tinha e **do seu privilégio de não pagar imposto**. Então é convocada a Assembleia dos Estados Gerais. Certo! Ou seja, tinha representantes do Primeiro, do Segundo e do Terceiro Estado. Para que fosse votado se deveria ou não que o Primeiro e o Segundo estados passassem a pagar imposto. Esse foi...acabou **gerando um conflito** dentro da Assembleia, porque o Terceiro Estado não abria mão dessa nova determinação. (...) A gente viu que **a maior parte da população pertencia ao terceiro estado**. Mesmo assim, era o que tinha o menor número de representantes na Assembleia, então na hora de votar, clero e nobreza, Primeiro e Segundo Estado, eles tinham...sempre votavam juntos..., sempre votavam juntos. Então o Terceiro Estado sempre perdia. Porque era a minoria dentro da Assembleia, apesar de ser a maioria dentro da população. Quando é convocado...quando o rei convoca, já sabia o resultado. Quem ia ganhar? O clero e a nobreza, sendo contrário ao pagamento... a proposta deles pagarem impostos.*

(S2, 1º ano do 4º ciclo, Prot.4)

Consideramos que no discurso reinventado em sala, as categorias abstratas do marxismo não estão colocadas de forma estanque. Não aparecem enquanto descrições imóveis, como seria comum em uma narrativa da “História-Museu”. Ao contrário, a trama é regida pelo movimento, inclusive antagônico, que costura os fios, lhes dando inteligibilidade, explicando as causas dos fenômenos apresentados. É a luta dos interesses em disputa que organiza sua estrutura lógica. Vemos assim, a luta de classes ocupando a centralidade na narrativa, mesmo que de forma mais discreta ou velada do que nos tempos das apropriações do estruturalismo-ortodoxo. Esta constatação nos permite realizar algumas reflexões. Ainda encontramos nos sujeitos da pesquisa o marxismo como a matriz de maior preponderância enquanto referência para as narrativas reinventadas na prática pedagógica. Não obstante, conceitos-chave anteriormente utilizados em larga escala na dieta dos saberes sequer são mencionados nas aulas. A grande ausência com relação às narrativas marxistas escolares foi a categoria de “modo de produção”. Em Munakata (2001, p. 280), podem ser encontrados os conceitos que estruturavam a organização dos conteúdos em livros didáticos de História na década de 1980, cujo referencial adotado era o “marxismo”.

Os conceitos são: trabalho; meios de trabalho; objetos de trabalho; meios de produção; força de trabalho; forças produtivas; modo de produção; relações sociais de produção; e classe.

Dentre eles o modo de produção dava o norte, representando o eixo na organização dos saberes históricos escolares ao nível da noosfera. Nos discursos de apropriação marxista, não identificamos sua presença, pelo menos de forma explícita. Em S4, ao tratar do tema República Romana, vemos referências ao “Escravidismo”, o que pode ser entendido como o modo de produção escravista. Mas o uso que se convencionou nas décadas de 80 e 90, com toda a “pompa” e destaque

na estrutura curricular, de forma alguma apareceu nas narrativas. Talvez seja esse um elemento que nos possibilite identificar uma certa ressonância, ou melhor, uma apropriação dos integrantes da transposição didática interna de discussões tanto em nível acadêmico, portanto do saber de referência, quanto em nível da transposição didática externa, que vêm questionando a centralidade dessa categoria, como uma representante maior da esclerose dogmática por que passou o marxismo. Vemos assim em Fonseca (1995, p. 107), apoiada em Castoriadis, a afirmativa de que “a opção pelos modos de produção traz uma sequenciação de fatos numa linha de tempo contínua, onde os mesmos organizam-se ordenadamente de forma evolutiva e abstrata, descolada das práticas coletivas e sociais”. O princípio evolutivo dos modos de produção é também criticado por representar uma significativa permanência com a linearidade e etapismo do programa tradicional. (LIMA e FONSECA, 2004, p. 64).

Assim, observamos que nos sujeitos da investigação a linguagem panfletária, própria de uma apropriação dos anos 80 com seus esquemas rígidos e determinados, se arrefeceu, mas as categorias, conceitos e noções do marxismo permanecem bastante presentes. Isso talvez possa sugerir uma certa superação da versão dogmática sem a ruptura com essa matriz de referência. Neste sentido, encontramos também um bom exemplo em S2, quando ela trabalhou com a temática da “Primeira Guerra Mundial”, e mais especificamente com o uso do sentimento nacionalista como aspecto “ideológico” do conflito - ideologia nitidamente entendida como falseamento da realidade, como forma de iludir, ludibriar.

P- Então, os governantes quando pensavam numa forma de unir patrão e empregado, certo?! Numa única ideia, numa única proposta. Como é que ele faz isso? Pra que os trabalhadores não ficassem fazendo greve, manifestação, reclamando salários, certo?! E entrassem pra lutar com vontade, que que eles fazem?

(Alunos fazem colocações descontextualizadas, em tom de brincadeira.)

P- porque eles não aumentavam?

A3- porque ele era pirangueiro!

A2- pra tirar mais dinheiro!

P- Pra que o lucro fosse maior, certo?!!! Para o lucro ser maior! Quanto menor o salário, maior a produtividade, maior o lucro do patrão. Então, eles vão invocar (professora escreve no quadro) o sentimento nacionalista, certo? Ou seja, que as pessoas deveriam ter orgulho do lugar que eles tinham nascido²⁶.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 1)

Temos aqui, de forma não explícita, a inserção de uma noção clássica marxiana: a velha e boa extração da “mais-valia” do trabalhador, aquela que alimenta “o lucro do patrão”. Mesmo que não tenha ocorrido sua verbalização, foi explicitada a definição que ancora a narrativa, dando inteligibilidade, inclusive explicando o porquê do fenômeno “nacionalismo-alienação”. Tudo na verdade era para atender aos interesses da burguesia. Assim, consideramos que, em síntese, nas apropriações do marxismo estão presentes três aspectos que caracterizam uma vinculação a este paradigma historiográfico. A presença de transposições de saberes cunhados em suas fronteiras; do enredo ou trama narrativa marcadamente marxista e das categorias, conceitos e noções que integram este referencial teórico. Juntos eles conformam uma criação didática peculiar: as narrativas marxistas escolares.

Como poderíamos compreender sua preponderância na prática pedagógica dos sujeitos da investigação? Um primeiro dado que pode ser levado em consideração aparece nas falas dos professores em suas entrevistas. Estes ou aderem explicitamente ao marxismo como matriz de referência ou apresentam extrema visibilidade de sua influência nas narrativas reinventadas em sala.

26. Nos trechos referentes a protocolos de observação, utilizaremos as siglas: “P” para professor, “A” para aluno, “Aa” para aluna, “As” para alunos e alunas.

...embora eu não seja marxista ortodoxo, eu acho que a minha forma de trabalhar a história, ela não deixa de ser marxista (...) eu acho que não tem como desvincular, a minha visão de História, a minha prática de história, da visão marxista, não tem como.

(S1, EF)

Olha, eu trabalho dentro do materialismo dialético.

(S2, EF).

Eu me considero um marxista, tentando fazer a crítica que se faz à teoria marxista...(...) e a minha narrativa é do ponto de vista do marxismo.

(S3, EF)

É quando eu digo, eu sou marxista, a inter determina a super em última instância. Eu sou formal mesmo, o marxismo pra mim é uma referência. Não o marxismo da década de 70, mas da década de 90, que já tem aquela visão crítica, (...) ...a minha linha é marxista mesmo. É trabalhar com estrutura, macroestrutura, indivíduo histórico, definição em relações sociais...

(S4, EI)

A estrutura, essa estrutura tem ... embora eu não goste muito da ideia, mas a ideia da transição do feudalismo para o capitalismo. Então, há muito de uma base marxista, mas aí procurando também introduzir os aspectos de história da cultura.

(S5, EF)

Os docentes assumem o marxismo sem afetação, sem nenhuma preocupação em velar sua opção. Alguns se aproximam da posição tridentina, militante, quase de “carteirinha”. Outros suavizam sua posição, mas apenas S5 apresenta um certo desconforto no momento de explicitar a vinculação paradigmática da sua narrativa, o que o leva a destoar do conjunto dos professores. Como ele é o único dos sujeitos que possui o título de mestre em História, seu incômodo resulte talvez da verticalização de reflexões sobre o campo da historiografia, já que o marxismo no âmbito acadêmico, desde a década de 90, vem

apresentando sinais de desgaste enquanto matriz de sustentação das investigações.

Não apenas nesta esfera, pois, segundo Anhorn (2003, p. 227),

Associada a uma linearidade condenável e/ou a uma perspectiva totalizante, que, a partir da década de 90, passa a ser, para alguns agentes do campo, igualmente reprovável, a história marxista como matriz de referência para o saber escolar tende, nos anos 90, a deixar de ser uma corrente de peso na disputa pela hegemonia nesse campo disciplinar.

No entanto, não foi essa a realidade que encontramos. Se para os agentes da noosfera, o marxismo se arrefece, no que tange à transposição didática interna, pelo menos com relação aos sujeitos de nossa investigação, na disputa discursiva da crise disciplinar, a matriz marxista permanece uma referência hegemônica. O que explicaria essa aparente contradição? Como compreender a assunção dos professores se o marxismo se mostra enfraquecido? Esse dado apontaria uma desconexão entre as esferas da transposição? Caracterizam uma autonomia absoluta dos docentes no processo de invenção do saber histórico escolar?

Nos parece que a questão aponta para outros caminhos. Voltando às entrevistas, poderemos perceber que a formação inicial dos sujeitos ocorreu na década de 1980 e começo dos anos 90, período em que o marxismo gozou de extrema evidência. Encontramos em seus depoimentos diversos relatos do contato com o pensamento marxista na graduação.

Eu estou no momento passando por uma crise, eu acho que está passando muito professor por essa crise. Eu fui criado, na cultura do marxismo, na universidade, e também tive contatos, com a nova história.

Pesquisador – Isso na graduação?

Sujeito 1 – Na graduação. (...) Se você fizesse essa pergunta há 15 anos atrás, eu diria não, a minha abordagem é marxista, fechada, não tinha problema

nenhum. Hoje, eu ainda tô muito preso, questão econômica, como determinação, ainda faço isso. Não consigo trabalhar, sem ver a questão econômica, sem ver a questão material.

(S1, EI)

Na graduação de história, dois mestres marcaram muito a nossa formação. Uma a professora de contemporânea, que era na época Severina, que abordava muito esse debate da luta de classe, da sociedade contemporânea, não é? A questão do materialismo histórico. (...) Mas assim, os elementos que a graduação nos concedeu, foi elementos iniciais, e mais de conteúdo. De interpretação, eu vim pegar mais, do ponto de vista da história contemporânea, e da metodologia de história, porque na discussão, o professor tinha essa concepção, do materialismo histórico.

(S3, EF)

Pesquisador– Você tem preferência por alguma corrente historiográfica?

Sujeito 3 – A preferência, é claro, não é? Aquela que se baseia no marxismo, inclusive a revisão dos marxistas, né? Que ultimamente a nova história, está fazendo essa crítica. Embora, a história do cotidiano, alguns autores, algumas correntes, eles não abandonaram de todo, a contribuição de Marx. Então essa é uma opção, que a gente faz. Porém, ultimamente com a crise dos paradigmas, e a própria necessidade de conhecer outras correntes, para que você tenha uma visão ampliada desse debate, do conhecimento da história, ele é necessário. Mas ainda eu continuo a tomar, como base, essa influência marxista, na formação do conhecimento histórico.

Pesquisador– Nesse processo de formação, desde quando você entrou em contato com o marxismo?

Sujeito 3 – Inicialmente, eu entrei em contato com o marxismo, na minha formação inicial, na Universidade Católica.

(S3, EI)

Evidentemente, não estamos defendendo o estabelecimento de uma relação linear entre apropriação de saberes e formação inicial. Isto seria incorrer em um raciocínio bastante simplista. Acreditamos serem arriscadas e pouco interessantes afirmativas do tipo: as

narrativas são apropriações do marxismo porque os professores tiveram uma graduação marcadamente marxista. Não obstante, nosso esforço para compreensão foi o de mapear os elementos constitutivos do “núcleo duro” da transposição didática interna, ou seja, aqueles elementos que atuaram como eixo norteador das apropriações. Consideramos que os achados nos possibilitam afirmar com segurança que um deles foi a graduação, o que não equivale advogar a sua exclusividade. Talvez a formação inicial desempenhe o papel de menor preponderância neste núcleo central de saberes. Uma outra variante a ser lembrada pode ser ilustrada com este trecho:

*Na verdade é isso, a universidade como ela trabalha, com o sentido de aprofundar alguns temas, ela deixa de fora uma infinidade de temas, que o professor vai ter que se defrontar na sala de aula. E aí o que acontece geralmente é o seguinte, é que o professor na maioria das vezes, fica com o **livro didático**.*

(S1, EF).

As minhas aulas, eram preparadas, com base no programa, que existia, que a rede dava para a gente. E em cima dos livros didáticos, como eu te falei. Na época, era Nélson Piletti, dentro daquela história separada. História do Brasil e História geral.

Pesquisador – Em 88, 89?

Sujeito 3 – Em 89. 89.

(S3, EI).

Se você me pedir “Faça um plano de curso”, eu faço na hora. Até dizendo onde é os livros, faço tudinho! Meus alunos falam muito,” como é que tu tem isso tudinho na cabeça?”. Hoje eu sei tudinho... É só chegar lá, que que eu vou falar hoje? Tal coisa, é só chegar lá e botar os tópicos. Você acaba tendo aquilo no sangue, como eu digo, mais um ano, dois anos, é pra tapiar, pegar do livro. Pegava o esqueminha do livro do professor que tinha atrás. Sabe, “vou falar sobre isso, isso”, copiava... Entendeu? Então isso me deu é...eu tive que praticamente constituir, refazendo.

(S4, EI)

Acreditamos ter aqui um aspecto de extrema relevância. Não só na graduação, mas nos anos iniciais da docência, na fase considerada de início da profissionalização docente, saberes são apropriados e passam a representar uma espécie de “repertório de saber” que o professor lança mão diante de qualquer necessidade. Repertório este que possui como ancoragem, como maior repositório, os livros didáticos da disciplina. Vale salientar que não estamos tratando dos “saberes da experiência” – categoria cunhada por Tardif (2002, p. 52-53) – e sim da apropriação de saberes históricos escolares via prática de ensino. Consideramos que as apropriações realizadas neste momento de investimento, do início de carreira profissional, podem estar desempenhando forte influência nas narrativas reinventadas durante as aulas observadas.

Evidências da existência desse “repertório de saberes” foram identificadas facilmente em diversos momentos. Os casos de aulas do mesmo professor com temáticas repetidas, ministradas em salas diferentes, são bem expressivos. Textos e tópicos foram copiados no quadro com conteúdos praticamente idênticos, sem nenhum recurso a fichas ou qualquer documento escrito. Narrativas oralizadas trazem as mesmas características, inclusive estando presentes efeitos de discurso semelhantes.

Esse aqui é o esqueleto mais antigo encontrado no Brasil. É, e na reconstituição apareceu justamente esta figura que tem os traços negros. Não é um índio, é um negro. Na verdade, uma negra.

(S5, Prot.1, Módulo 4, turma A)

E reconstituíram o rosto que apareceu foi um rosto de um negro. Na verdade, de uma negra.

(S5, Prot.5, Módulo 4, turma B)

Um dado interessante é que professor na exposição dá ênfase na entonação da frase “na verdade era uma negra”, causando surpresa

aos alunos. Nas duas salas, observamos o mesmo efeito. A naturalidade da “simulação” escamoteia o uso do recurso que nos parece indicar a presença do repertório citado. Também nas entrevistas, houve relatos como este, que confirmam a nossa hipótese:

Então eu boto lá. Então eu já tenho mais ou menos na cabeça. E aí vira osmose, né? (...) Então, você acompanhou, você vê que eu olho assim para o quadro às vezes, eu passo uns dois minutos olhando, aí eu começo a escrever, aí sai o quadro todinho.

(S4, EF.)

Entendida a existência do repertório de saber histórico escolar, precisamos deixar clara a posição. Estamos cientes de que sua formação não termina na graduação, nem tampouco nos anos iniciais de profissionalização. Porém acreditamos que nesses dois períodos o investimento de tempo e energia realizados pelo docente no sentido de adquirir saberes de sua disciplina pode impregnar toda a sua trajetória profissional. O que não significa dizer que os professores “pararam no tempo”, “não se atualizaram”, ou que “repetem as mesmas aulas desde quando começaram a ensinar”. Atualização não remete à exigência de uma renovação absoluta do conjunto de conhecimentos que constituem a atividade de qualquer profissional. Exigir dos professores tal feito nos parece descabido. Estamos apenas seguindo o esforço de compreensão e nossos dados apontam para isso. Resta-nos saber como se comportou o movimento de apropriação das matrizes historiográficas da década de 1980 em diante. Encontramos algumas respostas em Munakata (2001, p. 274).

Sabe-se, contudo, que ao menos com o livro houve mudanças não desprezíveis. Mercadoria, o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina de História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a “reflexão”, a “crítica”,

a “conscientização” e a “promoção da cidadania”, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta “ideologia”. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas.

Como foi visto na nossa introdução, principalmente nos anos 80, mas também em grande parte dos 90, o marxismo tem ampla penetração na transposição externa, servindo de referência na formulação de documentos curriculares e materiais didáticos. Estes são dados que nos parecem elucidar a forte presença da matriz marxista nas narrativas históricas (re)inventadas pelos sujeitos de nossa pesquisa. Vemos, assim, elemento importante para evidenciar a noção proposta por Chevallard de “autonomia relativa” dos docentes no processo transpositor. Nem a desconexão completa, que projetaria os professores em um vácuo pedagógico e didático, nem a subserviência de concebê-los enquanto meros transmissores de saberes inventados por outros sujeitos, em instâncias outras. O caso das narrativas marxistas é bastante ilustrativo. Ao que parece, o tempo de vida do saber, sua ecologia, obedece à dinâmica geral do processo de produção e transposição, mas também é marcada pelas peculiaridades de cada uma de suas esferas.

2.3 Apropriações de Narrativas da “Nova História”: Ausência? Inexistência?

Falta-nos ainda apresentar as apropriações da outra matriz de referência, que vêm se constituindo em uma “terceira via”, enquanto possibilidade paradigmática, denominada de “Nova História”. Sabemos que a partir de meados da década de 1980, ocorreu um *boom* dos paradidáticos de História do cotidiano (MUNAKATA, 2001, p. 285), bem como, coleções de livros didáticos que se propunham a transpor saberes considerados mais atuais da historiografia, seja no âmbito da organização de conteúdos curriculares, como coleções da dita “*História Temática*”, em que estariam presentes elementos da Nova História, sejam estritamente

relacionadas aos saberes dessa matriz, com coleções supostamente dedicadas a isso, como é o caso da *História - Cotidiano e Mentalidades*. Dessa forma, consideramos que “estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências” (LIMA e FONSECA, 2004, p. 67), afirmativa que encontra ressonância nos relatos de nossos sujeitos. S1 dá clara demonstração da visibilidade deste processo:

Até porque o livro paradidático, ultimamente vem trabalhando com a história do cotidiano, vem trabalhando com história da mentalidade, história da vida privada, então, são elementos que vão acrescentando para a gente ... as aulas. E uma coisa que eu tenho utilizado muito, são livros de coleções, Toda história, Princípios, essas coleções da FTD, por exemplo...

(S1, EF).

Não obstante, das vinte e sete unidades discursivas analisadas, não identificamos nenhuma narrativa que contivesse elementos suficientes para nos permitir considerar exclusivamente a “Nova História” como sua matriz de referência. A temática tratada em sala que mais se aproximou do que poderia ser uma apropriação deste tipo foi abordada por S2 e versava sobre o cotidiano vivido pelos soldados durante a Primeira Guerra Mundial. Nela, a docente trouxe textos contendo diversos relatos de participantes do conflito, que explicitavam posições, óticas, contendo leituras bastante díspares, e até antagonicas, sobre o acontecimento. Os alunos liam os documentos selecionados, após o que ela provocava comparações, pedindo opiniões e realizando análises. Um dos trechos lidos relatava uma experiência nas trincheiras:

Não me lavei, nem mesmo cheguei a tirar a roupa e a média de sono a cada 24 horas tem sido de duas horas e meia. (...) Deitávamos uns juntos dos outros, dividindo os cobertores. Os ratos eram muitos. Um deles aparecia às três da manhã, ficou olhando para mim.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, prot.3)

Depois dos debates, coordenados pela professora via exposição dialogada, é apresentada a seguinte síntese:

se vocês tão lembrados no início aqui, ele coloca que a guerra tem mil problemas e a gente viu nos outros relatos assim, falando dos bombardeios, que estavam jogados a sua própria sorte, que era importante que fosse divulgado o número de pessoas que estavam morrendo durante a guerra, pra que as pessoas ficassem sabendo o que era a guerra de verdade. E um outro relato mostrando que eles iam pra guerra sem saber o que tinha acontecido. E nesse ele coloca o seguinte, que a guerra com todos os problemas, que ela tem uma coisa positiva, que é a chance que a pessoa tem, aquele que foi pra guerra, foi pra frente de batalha, ele tem a chance de fazer uma releitura da vida. Por que isso? Porque antes, sem ta em guerra, a gente fica em conflito só com a gente mesmo, só com as pequenas coisas da gente, certo?! Com brigas, com picuinhas, com coisas bobas. O que na guerra você tem uma outra dimensão da vida, você sabe que a qualquer momento você pode morrer. Então agora você pode ser...você tem a chance de repensar e de ser mais solidário.

(S2, 2º ano do 4º ciclo prot.3)

Observamos que esta narrativa se caracteriza pela inserção do cotidiano na História, mas não uma “História do cotidiano”. Ou seja, o discurso construído, que se propunha à reinvenção do cotidiano nas trincheiras da Primeira Grande Guerra, não está ancorado em uma narrativa da Nova História, não remetendo a um saber acadêmico que possua como corte epistemológico especificamente essa temática. Nesse momento, precisamos distinguir as acepções dos termos apresentados.

...a História do Cotidiano é uma tendência Historiográfica fortemente inspirada pela historiografia francesa contemporânea e visa precisamente resgatar a ação de personagens anônimos no curso da História. Por si só, a noção de cotidiano é avessa tanto à figura do Herói quanto a uma concepção factualista, na qual o curso dos acontecimentos é definido pelas grandes efemérides históricas e por recortes espaço-temporais convencionais... (FURTADO, 2001, p. 62).

Ao contrário do que se poderia apressadamente considerar, a docente mantém nesses relatos sobre o cotidiano, uma vinculação à matriz marxista e não à tendência historiográfica “História do cotidiano”, que encontra sua inspiração nos *Annales*. Nessa exposição da docente, não foram detectados elementos do paradigma proposto inicialmente pela perspectiva francesa, como por exemplo categorias teóricas ou uma noção de tempo histórico em que estivesse presente a possibilidade de diversas temporalidades. Além disso, foram recorrentes as referências à narrativa marxista escolar reinventada na aula anterior e que respaldava, dava suporte, aos elementos cotidianos trabalhados.

*Todos sabem que não é nenhum passeio. Mas, antes da guerra começar, a gente já não tinha visto que os governos eles vão utilizar da **questão ideológica** pra envolver as pessoas, pra que as pessoas sintam voltadas para a guerra e o nacionalismo foi extremamente utilizado....*

(S2, 2º ano do 4º ciclo, prot.3)

No entanto, apesar dos apontamentos realizados, não poderíamos deixar de considerar alguns aspectos de apropriação da Nova História. A inserção de documentos históricos no ensino, a contraposição de visões sobre o mesmo acontecimento, o que pode levar a uma quebra na perspectiva de uma História “pronta e acabada”, possuidora de apenas uma única verdade, sempre inquestionável; são elementos que conectam a prática pedagógica da docente às propostas de renovação do ensino da disciplina. Porém, o âmbito a que esta apropriação da Nova História se refere é o metodológico e não o epistemológico. Enquanto narrativa, não estão presentes no discurso da docente elementos que permitem a caracterização de apropriações da dita matriz; enquanto prática pedagógica, existem fortes indícios deste fato.

Agora, no que tange à inserção de elementos do cotidiano, entendido como descrição do vivido em uma dada época, identificamos uma presença abundante. Em diversas narrativas de vinculação

marxista, durante a sua reinvenção, aparecem recortes, fragmentos, de descrições do “como aconteceu”, do “como era naquela época”, de “como as pessoas viviam naquele tempo”.

E aí, uma coisa interessante. Essas muralhas das cidades elas vão, é existir, e as portas também. As portas eram fechadas, vocês já viram aquelas homenagens “fulano recebeu as chaves da cidade”, vem a partir disso. As chaves que abrem as portas para ter acesso livre... isso ia até o século XVI, XVII era comum ter essas muralhas de portas que eram fechadas à noite.

(S5, 2º ano do 4º ciclo, prot.2)

A expressão de S5, ao anunciar o filamento de discurso que seria narrado, definindo-o como uma “coisa interessante”, pode ser bastante reveladora do sentido de apropriação. Aqui temos um uso do cotidiano como algo pitoresco, curioso, diferente de nós, como o exótico, dentro de uma perspectiva que chega a ser herodotoniana, com sua narrativa que visava atrair a atenção do público, distraindo e dando prazer.

Em síntese, nada identificou uma vinculação exclusiva à transposição do saber histórico relativo à renovação da historiografia francesa. Não obstante, não estamos decretando a completa ausência de narrativas escolares da Nova História nas reinvenções realizadas pelos professores que participaram de nossa pesquisa. Se nossas análises parassem neste momento, não teríamos percebido certas nuances. Consideramos que um significativo salto qualitativo pode ser dado quando percebemos as apropriações dos docentes para além dessas macro-categorias (Tradicional, Marxista, Nova História) indo ao encontro das estruturas narrativas mistas.

2.4 Para Além das Macro-Categorias: Uma Análise das Estruturas Mistas

Identificamos diversas narrativas em que sua estrutura lógica apresentava elementos característicos de mais de uma matriz de referência. A

partir dessa constatação, forjamos duas categorias empíricas para abrigá-las. A primeira delas foi denominada de **narrativas híbridas**. A noção de hibridismo remete à ideia de criação peculiar que, derivada de entes diferentes, não corresponde às partes que a engendram. Representa não uma síntese no sentido da dialética hegeleana, mas uma terceira posição. Originada das duas primeiras, não pode ser reduzida a elas.

Nas narrativas híbridas vemos uma espécie de fusão matricial, na qual temos elementos característicos de matrizes históricas diferentes em um mesmo corpo discursivo. Nas análises, o tipo de hibridismo encontrado foi engendrado pela apropriação de saberes tanto da História tradicional, quanto do Marxismo. Ao todo, contabilizamos nove unidades discursivas, cuja estrutura lógica permitia considerá-las como narrativas híbridas do tipo “Tradicional-Marxista”. Selecionamos para ilustração esta reinvenção de S3, que versava sobre o processo de instauração da ditadura militar no Brasil com o golpe de 64. Nela, identificamos referências constantes de elementos factuais:

*E o golpe militar que se deu em 31 de março e 1 de abril de 64. Nessa... Nesse golpe militar, a primeira coisa que fizeram foi acabar com essas reformas que João Goulart estava desenvolvendo no Brasil. (...) ...a partir do **general Mourão Filho**, uma tropa de tanques, marchando para a capital do Brasil, que na época era o Rio de Janeiro. E só tinha uma intenção: era depor o presidente e os militares assumir o poder. Quando isso se deu, eles **sairam de lá em trinta e um de março. E no primeiro de abril, quando foi ... quando foi informado em cadeia nacional a presidência do Brasil** estava vaga, ainda com João Goulart no Rio Grande do Sul, os militares tiveram a preocupação de ir no Congresso Nacional, de intervir no congresso nacional e já declarar vaga a Presidência da República.*

(S3, 2º ano do 4º ciclo, prot. 1)

O discurso gira em torno dos acontecimentos que levaram ao golpe, estando presentes elementos factuais expostos na vitrine da narração através de uma oralização linear, com ênfase nos fatos políticos. Os sujeitos históricos da trama são, ora líderes dos movimentos em

disputa, ora categorias abstratas como instituições, classes ou grupos sociais. A narrativa é em grande medida descritiva, apresentando o passado como ele “realmente” teria acontecido.

Não obstante, o elemento explicativo representa o eixo norteador que costura os fios do enredo. O mote que explica o processo de instauração da ditadura pode ser convertido na seguinte representação gráfica:

Reformas de Base (Monopólio do Petróleo; Reforma Agrária; Nacionalização das Empresas; Reforma Bancária) Contrariam os Interesses dos Grupos Dominantes = Golpe de 64.

Esse esquema explicativo da narrativa pode ser sintetizado nesta fala do professor:

...a política dos militares era de acabar com todos os entraves que não favorecessem aos grandes empresários multinacionais, não é? Aos proprietários de terras, por conta da reforma agrária. E principalmente a remessa de lucros por empresas que estavam operando aqui no Brasil. Então, esse projeto de nacionalismo foi interrompido com o golpe militar de 64 (...) Todas essas mudanças só tinha um objetivo: que era que os militares estavam querendo controlar a sociedade para não haver nenhum movimento de mudanças que comprometesse os interesse dos segmentos que estavam dando apoio ao golpe militar. Então, Castelo Branco ficou no governo até 67, depois foi eleito Costa e Silva. E aí, como a sociedade já não estava aceitando, não é, essa ditadura do governo militar, com essa criação de atos institucionais, que reduzia e restringia a liberdade democrática.

(S3, 2º ano do 4º ciclo, prot. 1)

Como pode ser observado, o viés explicativo é o econômico. São os interesses de grupos (classes) dominantes, seja em nível nacional ou internacional, que promovem a reação contra as mudanças das chamadas Reformas de Base. Categorias marxistas também são inseridas ao longo da narrativa, bem como elementos de crítica ao capitalismo, o que poderia ser entendido como um elemento axiológico que sugere vinculação a esta corrente de pensamento:

A nacionalização de empresas, ou seja, empresas norte-americanas do setor elétrico e de telefonia, iriam perder o direito de explorar aqui no Brasil (...) nós vivemos no regime capitalista. No regime capitalista, quem dirige toda a empresa e seu lucro? É o dono da empresa, não é verdade? Então veja só. A primeira ideia de um empresário é lucrar, certo?

(S3, 2º ano do 4º ciclo, prot. 1)

Desta forma, nós consideramos que no corpo discursivo dessa narrativa estão fundidas características dos saberes históricos tradicionais e dos saberes marxistas escolares. Categorias como “exploração” e “classe social”, somadas a uma ênfase em aspectos políticos, com referências constantes a datas, nomes e acontecimentos, demonstram bem o que estamos denominando de narrativas híbridas tradicional-marxistas.

Vale salientar que a produção dessas estruturas híbridas não ocorre no vácuo, representando um fenômeno que possui sua gênese na noosfera. Em momentos assim é que pode ser percebida a validade da contribuição da categoria “transposição didática” em nosso marco de referência. É a obra iniciada por Chevallard que nos permite perceber a autonomia relativa da apropriação dos saberes pela prática pedagógica de professores, remetendo à concepção de seu trabalho transpositor como conectado a outras esferas. Ao realizar a transposição interna, esta já havia se iniciado em outras instâncias, sem necessariamente participação direta do docente. Se não adotássemos esta teoria poderíamos incorrer no equívoco de conceber as reinvenções como sendo um fenômeno isolado, não relacionando às narrativas a uma perspectiva mais ampla.

Munakata (2001, p. 290), em uma análise das coleções didáticas de História publicadas nas décadas de 1980 e 1990, informa que em parte considerável do acervo didático disponível está presente uma espécie de “consenso”, no qual os sujeitos envolvidos no processo de elaboração das obras - autores, editores, copidesques, especialistas em

iconografia - optam por se apropriar de saberes já tradicionalmente transpostos, sendo realizada uma atualização à luz das demandas do momento e de suas teorias de referência. Na época isso equivaleu a promover miscelâneas com o Marxismo e/ou com a Nova História.

No caso do Marxismo, cujas apropriações foram mais abundantes, os livros didáticos de História, como afirma Lima e Fonseca (2004, p. 65),

passaram a ter uma linguagem mais “materialista”, um enfoque que acentuava os fatores econômicos sem, no entanto, abandonar suas implicações historiográficas tradicionais e suas metodologias baseadas em resumos, questionários, sinopses cronológicas, etc.

Com relação aos saberes, segundo ainda as reflexões de Munakata (2001), nos conteúdos tradicionais foram inseridos valores, visões de mundo, que se propunham a desvelar as artimanhas da dominação, a trazer a ótica dos dominados, o que nos parece ter passado, muitas vezes, pela fusão de categorias e esquemas explicativos do marxismo a saberes históricos escolares tradicionais.

Mesmo quando o autor não empunha bandeiras tão explícitas, não é difícil surpreendê-lo fazendo parte do consenso: basta ler suas páginas dedicadas ao período do regime militar no Brasil (...) uma certa cultura, se não progressista ou esquerdista, ao menos democrática e a favor da abertura, pela participação e pela promoção da cidadania...Se as editoras fazem dessa cultura sua fonte de lucro, isso não significa que os trabalhadores desta empresa sejam movidos apenas pelo desejo de enriquecimento. Esses autores e esses editores são, quase que todos, da mesma geração dos sindicalistas, intelectuais, estudantes, religiosos, donas de casa que participaram de várias jornadas da resistência democrática contra a ditadura militar (MUNAKATA, 2001, p. 291).

Da mesma forma, acontece com os professores de História. São essas apropriações híbridas que identificamos também na prática

pedagógica dos docentes. Com a afirmativa, buscamos fornecer um elemento importante de inteligibilidade dos fenômenos observados, relacionando-os ao contexto que os cerca, conectando as apropriações realizadas na transposição didática interna ao trabalho da noosfera.

Dito isso, podemos nos voltar para a análise do outro tipo de estrutura mista identificada: **as narrativas ecléticas**. A noção de ecletismo remete à ideia de diversidade sem fusão. Nela não temos um produto novo, uma criação original. Não há uma miscelânea de elementos como na híbrida. Estes estão unidos, porém se apresentam bem demarcados. Em nossa investigação, encontramos quatro narrativas que traziam no seu corpo discursivo elementos do Marxismo e da Nova História. Estes se apresentavam de forma quase que segmentada, podendo ser distinguidos os trechos referentes a cada uma delas. Uma narrativa reinventada por S1 constitui-se em excelente exemplo:

*Vamos imaginar que isso aqui, veja só...na idade média as pessoas imaginavam, pensavam que a terra era quadrada, certo? Pensavam que a terra era quadrada. Então com esse pensamento, o navio poderia cair fora de onde? Da terra. Então, com esse pensamento...então eles acreditavam, que quando você pegasse o oceano, apareceria um grande abismo, que iriam engolir as pessoas. Acreditavam também que teriam sereias, que teriam serpentes enormes de duas cabeças, dentro do mar. Isso era o **imaginário**, **essa era a mentalidade** das pessoas. Então, na idade média a **mentalidade** das pessoas, imaginava o planeta, a terra, sendo quadrada, imaginava sereias e serpentes gigantes. Bom! Pra gente hoje em dia **tudo isso parece muito engraçado**, mas eu quero levar a vocês a pensarem em uma coisa. Todos nós temos **medo** do desconhecido!*

(S1, 2º ano do 3º ciclo, prot.2)

No trecho, podem ser vistas nítidas apropriações da matriz da Nova História. Não ocorre aqui a centralidade dos aspectos políticos ou econômicos. São as categorias “mentalidade” e “imaginário” que dão suporte à análise do fenômeno psicológico “medo”, sendo estabelecida uma relação passado – presente através da inserção do objeto em

estudo na atualidade. Assim, acreditamos possuir elementos significativos para considerá-lo como uma apropriação da Nova História, seja pela presença de conceitos oriundos do paradigma dos *Annales*²⁷ (LE GOFF, 1998), seja pela temática abordada, que encontra ressonância no saber acadêmico produzido nas suas fronteiras (DELUMEAU, 1990).

Não obstante, esta análise não comporta generalizações para todo o corpo discursivo presente na narrativa reinventada em sala. Logo a seguir é introduzida a trama marxista, com seus personagens de praxe: o Estado, materializado na figura do Rei, e as classes sociais.

Imagem...Portugal... começou a se organizar... se formou um reino, formaram um país, né, a centralização do poder, que você tá colocando. Qual foi a necessidade que apareceu? Heim gente? Lembram que o rei de Portugal.. que foi que ele fez, o que foi que ele uniu?

A-2 ele uniu os poderes só para ele.

P- ele uniu os nobres. Com quem?

A1- Com os senhores feudais.

P- Os nobres já são os senhores feudais. Que eram, né! Que perderam seu poder. Eles uniram esses nobres com que gente? Com outro grupo social novo, que estava surgindo...(ele doa parte da resposta para lembrar os alunos)

A1- aaa, A MONARQUIA!

A2- A burguesia!

P- a burguesia. (validação). Bom, quando uniu esses nobres com a burguesia, né. E ele uniu exatamente quando ele centralizou o poder, né...o poder sou eu, o poder é meu...né,.

(S1, 2º ano do 3º ciclo, prot.2)

27. Cabe aqui a observação de que a categoria “mentalidade”, na investigação historiográfica, hoje se apresenta, no dizer de Vainfas (1997, p. 443), “em franco declínio”, o que nos parece representar mais um dado sobre as relações entre o campo acadêmico e escolar, caracterizando um tempo de vida dispare dos saberes disciplinares. Já em desgaste na academia, o saber é apropriado enquanto “nova” transposição didática.

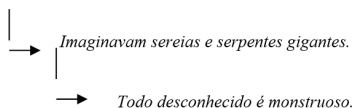
Adiante, vemos o viés explicativo economicista, tão característico do marxismo escolar, como justificativa para as “grandes navegações”:

Os portugueses tinham que comprar dos genoveses e dos venezianos, pra revender em Portugal. Imagine se eles fossem comprar direto na fonte? Eles lucrariam muito mais. É esse interesse que vai fazer a expansão marítima. (S1, 2º ano do 3º ciclo, prot.2).

Uma análise dos tópicos colocados no quadro pelo professor durante a exposição nos dá uma boa visibilidade da compartimentação dos saberes históricos das duas matrizes que lhes serviam de referência.

Os Europeus precisavam de novas terras.

1. *Mentalidades – Imaginavam a terra sendo quadrada.*



2. *Portugal → nobres + Burgueses → Comerciantes.*

3. *Ceutas — Controle dos Árabes*

Quando os portugueses dominaram → Os Árabes que traziam mercadorias para vender em Ceuta deixaram de fazê-lo.

4. *As Especiarias são temperos Gosto*

Conservante Natural

Nessa época não havia geladeira – O que fazer para conservar a comida?

5. *Aliança comercial – Árabes + Genoveses e Venesianos.*

6. *Galera – (usava remos)*

Galeão (espanhol) + de 100.

Caravela –

Como pode ser observado, os tópicos 1, 4 e 6 representam apropriações da Nova História, enquanto os tópicos 2, 3 e 5 seguem a

linha de apropriações ao Marxismo, o que reforça a caracterização de uma estrutura eclética, na qual os elementos se encontram concatenados a uma mesma narrativa, mas de forma alguma compõem um todo uniforme. Para usar uma analogia, estas estruturas se aproximam do que seria uma mistura heterogênea no campo da química; apesar de constituir um sistema, sua diversidade é perceptível a “olho nu”. No caso da narrativa que nos serviu de ilustração, sua segmentação se assemelha quase à criatura de Dr. Victor Frankstein. Porém, mais uma vez lembramos a lógica pragmática de que se serve o docente para realizar suas apropriações. Fidelidades teóricas são para os pudores/rigores da academia. Já a prática pedagógica é marcada por uma coerência pragmática, pois, objetivando

...atribuir sentido ao que ensina, o professor recorre ao saber acadêmico, em suas diferentes escolas e matrizes teóricas, para buscar subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista, e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo. (...) ... no saber escolar encontramos muito mais uma síntese de diferentes matrizes teóricas do que filiações definidas a determinadas correntes (MONTEIRO, 2002, p. 104).

A interrogação que nos inquieta, mobilizando a nossa atenção, é a de buscar compreender a peculiaridade do movimento de apropriação da matriz Nova História. Por que sua inserção se deu apenas via uma forma eclética? Acreditamos que as concepções dos sujeitos, colhidas nas entrevistas, são bastante elucidativas. Vejamos algumas falas:

*Eu não tenho assim nenhuma aula, só em cima do cotidiano não. Ele entra como o **recheio do bolo**. Eu tô dando aula, aí ele entra ... a história cotidiana, ela sempre é feita como o **recheio**, um algo mais, né? Para enriquecer o processo...*

(S1, EF).

...quem trabalha com a história do cotidiano, diz que sempre a gente leva o cotidiano como apêndice, pode até ser que seja um apêndice, mas a minha

*preocupação não é trabalhar única e exclusivamente só com cotidiano, certo? Mas mostrar como as pessoas também se relacionavam, como elas viviam, mas não só isso. Tem que trabalhar as relações maiores. (...) Então assim, eu vou ilustrar usando um pouquinho de história do cotidiano. Então é **uma ilustração**, eu não estou trabalhando a história do cotidiano, entendeu?*

(S2, EF).

*Apesar de que eu acho, um recurso importante, desde que traga para um debate do ponto de vista de estrutura. Não discutir o costume, pelo costume, mas o costume a partir de uma determinada organização social, **com interesses com disputas, com contradições**. Mas eu tenho utilizado pouco esse recurso.*

(S3, EF).

*É uma coisa mais, eu também acho que é **balela isso ai**. Saber como é que se cagava na pré história, tenha dó.*

(S4, EF).

*Então é isso que ... agora cumpri a título **de ilustração**. A gente pode trabalhar e tal, porque há aquela coisa **da curiosidade** e tal, como essas pessoas viviam?*

(S5, EF).

Observamos que as concepções dos sujeitos, apesar das peculiaridades, possuem convergência ao estabelecer uma posição secundária para os saberes oriundos da matriz francesa, chegando-se em um caso isolado, à posição de negação de qualquer contribuição. De forma geral, nos professores, encontramos a clara visibilidade de se reservar aos saberes da Nova História um papel coadjuvante. Eles são concebidos enquanto “recheio do bolo”, “ilustração”, ou submetidos ao talante de categorias macroestruturais do marxismo.

Nas análises, percebemos que na prática pedagógica sua utilização segue o mesmo padrão. Pequenas referências ao cotidiano na História e apropriações em fatias da História do cotidiano desempenharam a função de “narrativa deleite” e não propriamente de uma narrativa vinculada a um saber plenamente formal. Esse tipo de inserção, que tem caracterizado as apropriações da Nova História, vem cumprindo

uma finalidade específica na atividade de ensino dos docentes participantes de nossa pesquisa. Sua inserção no triângulo didático, caminha muito mais no sentido de despertar a curiosidade, mobilizar a atenção dos alunos e alunas, aparentemente distrair, fornecendo entretenimento e prazer aos ouvintes. Este é um papel que não deixa de ter sua importância, na medida em que contribui significativamente para o manejo do grupo-classe, para proporcionar uma interação que poderá levar a momentos de aprendizagem.

Não obstante, consideramos que a virtual contribuição dessa matriz foi pouco explorada durante o período da coleta dos dados. Esta constatação não significa dizer que os sujeitos não se apercebiam das suas positivities, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Então, quando eu trabalho as mentalidades, eu trabalho nessa perspectiva, para mostrar como coisas que lhe são corriqueiras para a gente, são coisas novas. São coisas que estão em construção ainda. Então, nesse sentido, entram a questão da mentalidade, me interessa muito (...) Eu acho muito interessante, mostrar para o aluno, por exemplo, algumas que estão correntes na vida deles, por exemplo, não existia, nem se pensava. Por exemplo, eu trabalho com idade média, eu mostro para eles que a ideia de indivíduo, na idade média, não existia.

(S1, EF.)

É assim, mostrando para que as crianças consigam perceber, ter uma ideia melhor, de como essas pessoas se organizavam, se relacionavam.

(S2, EF.).

Está implícito nessas falas o reconhecimento de algumas contribuições da Nova História, seja no que tange à possibilidade de uma melhor compreensão dos grupos humanos de outros tempos, por mostrar como eles viviam, seja por ampliar a inteligibilidade do presente, fazendo o aluno compreender o movimento de permanências e rupturas que cercam seus enfrentamentos diários. Mas então porque sua utilização quase que exclusivamente dentro da perspectiva de

“narrativa deleite”? Talvez Munakata (2001, p. 284) forneça aqui um elemento interessante:

Uma coisa é, por exemplo, falar da caravela em meio à narrativa sobre a formação dos Estados Nacionais, o mercantilismo, as grandes navegações e a chegada dos portugueses às terras que se chamariam mais tarde Brasil; outra coisa é falar dela numa eventual história de transportes. O mesmo ocorreu em relação à história do cotidiano, também insinuada na proposta (...) como abordar, por exemplo, o cotidiano do engenho colonial, se este era até então apenas um dos tópicos do Brasil Colônia?

Consideramos que para compreender a forma de apropriação da Nova História presente nas narrativas, necessitamos percorrer um caminho equivalente, mas inverso ao que trilhamos com relação ao marxismo. A citação de Munakata aponta para a dificuldade que representa uma narrativa com temáticas da História do cotidiano alçada à centralidade do processo de ensino. No entanto, ela não deve ser entendida como uma barreira intransponível e perene. Consideramos que as colocações do autor são muito felizes com relação aos sujeitos em foco, por toda a trajetória de vida profissional e fazer docente. Porém, consideramos um equívoco percebê-las como um problema intrínseco aos saberes dessa matriz.

2.5 Respostas a Perguntas do Tipo “Por Quê”: Elementos Descritivos e Explicativos nas Narrativas Históricas Escolares

Neste tópico, buscamos desenvolver o movimento que permite nos acercarmos de outro aspecto do objeto em estudo. Procuramos refinar o nosso olhar, o que nos levou a deitar mais um recorte, objetivando detectar os elementos descritivos e explicativos das narrativas históricas escolares, reinventadas pelos professores em sua prática pedagógica. Estas são noções a que fizemos menção em momento anterior, mas que agora precisam ser mais bem explicitadas.

Acreditamos que o conceito de “Explicação Histórica” poderá nós ajudar nesta empreitada. Essa já foi uma das discussões caras a uma epistemologia da História de vinculação neo-positivista. Um autor de referência para a questão foi Carl Hempel. Vinculado à filosofia analítica de língua inglesa, em seu clássico artigo “A Função de Leis Gerais em História”, produz uma eloquente argumentação a favor da unidade teórico-metodológica do processo de explicação nas ciências. A explicação científica, dentro de um mesmo modelo teórico-metodológico, possuiria para Hempel uma *estrutura lógica comum*. Procurando demonstrar que a explicação em História se enquadraria nos cânones da cientificidade, advogou que elas se baseariam em leis gerais, mas só muito aproximadamente se poderia reconstruir seu conteúdo explicitamente. Como consequência, na maior parte dos casos, o que o conhecimento histórico ofereceria não é uma explicação científica perfeita, completa, mas um “*esboço de explicação*” (1964, p. 429).

Barca (2000), ancorada neste marco teórico neo-positivista, mas principalmente em William Dray, utiliza uma definição de Explicação Histórica que nos pareceu útil no momento de construção das noções do elemento explicativo e descritivo das narrativas. Segundo a autora, a Explicação Histórica poder ser concebida “como uma resposta a uma pergunta do tipo ‘por quê?’ sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano” (2000, p. 61).

Apesar das marcas de seu referencial, que deixa perceber a concepção da História enquanto estudo do passado humano, a compreensão de que explicar historicamente remete a dizer o “porquê” do fenômeno estudado forneceu o instrumental necessário para a análise. Em nossa pesquisa, identificamos dezoito narrativas em que estiveram presentes “Explicações Históricas”, ou seja, que em seu corpo discursivo foram encontrados elementos explicativos, entendidos como respostas a perguntas do tipo “porquê”, enquanto em treze narrativas identificamos apenas a perspectiva do “contar como era”, “como

aconteceu”, sem remeter ao fornecimento de uma explicação do processo em pauta.

Vale neste momento propormos duas ressalvas: uma técnica, outra teórica. Somando-se o número de narrativas em que foram detectados elementos explicativos (18) e descritivos (13) resulta em um quantitativo maior do que o número total de narrativas identificadas nas observações (27), isso porque para as análises deste tópico, consideramos a necessidade de se desmembrar as narrativas ecléticas, já que sua estrutura demarcada permite considerar isoladamente elementos característicos do Marxismo e da Nova História. Assim, com a subdivisão desta categoria, o que implicou no acréscimo de quatro narrativas, temos ao final trinta e uma (31) unidades discursivas.

A segunda ressalva refere-se à suposição de uma certa hierarquização entre as categorias “explicação” e “descrição”, como se uma narrativa em que não estão presentes elementos explicativos representasse algo menor. Esta não é nossa perspectiva de trabalho, pois reconhecemos categoricamente que as narrativas de caráter descritivo também são produtoras de inteligibilidade.

Não obstante, a presença majoritária de narrativas comportando explicações históricas é um dado interessante a ser explorado. Parece haver um outro indício do estabelecimento e renovação no fluxo transpositor. Nos saberes históricos escolares “tradicionais”, a ênfase no aspecto político atrelada a um modelo de ensino que priorizava a memorização - entendida como sinônimo de aprendizagem - levou à supremacia/destaque da famosa tríade data-fato-nome. Dentro do movimento, que levava o aluno a decorar fatos importantes, datas comemorativas e nomes ilustres, o elemento explicativo estava sobremaneira secundarizado. Com isso não queremos dizer que eles não existissem. Trata-se de uma questão de ênfase. O elemento explicativo na matriz tradicional caracterizava-se pela concatenação de eventos, em um raciocínio do tipo “aconteceu isso por causa daquilo”. Essa é justamente a tão falada causalidade linear e factual do

positivismo histórico. Regra geral, fatos político-administrativo-militares levariam a outros fatos administrativo-político-militares. Óbvio que aqui está muito mais uma “caricatura”, uma imagem generalizante criada para nortear em meio ao caos da complexa produção de historiadores do século XIX e de boa parte do XX.

Na análise das narrativas, não foram encontradas explicações históricas “positivistas”. Consideramos a necessidade de ilustrar uma explicação cuja estrutura demonstra uma vinculação à matriz tradicional. Em tempos de “pós-Marxismo”, algum leitor não advertido poderia ter dificuldade em visualizar o que estamos tratando. Rocha Pombo, autor de livro didático de referência no Brasil durante a República Velha, explicou o fato histórico “Inconfidência Mineira” através da “Incompetência e os abusos das autoridades lusas no Brasil” (LIMA e FONSECA, 2001, p. 100), que representariam a causa da conspiração. Nele, também, os equívocos dos administradores portugueses da metrópole são apresentados como móvel do subdesenvolvimento brasileiro (ibidem, p. 103). Dessa forma, o processo histórico é explicado seguindo-se uma causalidade linear, tendo os representantes do Estado como seus agentes e o aspecto político como sustentáculo à sua estrutura discursiva.

Dentre as narrativas, encontramos apenas um trecho, descrito a seguir, que faria Hempel vibrar de contentamento:

P- bom! A gente viu que tinha uma concorrência industrial, uma grande produção. O que significa que quanto mais produção, significaria que os trabalhadores estariam ganhando mais?

As- não.

P- Se eles não estão ganhando o suficiente e eles estão trabalhando mais, eles estão satisfeitos?

As- não.

P- e aí o quê que acontece quando os trabalhadores não estão satisfeitos?

As- greve!

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 1)

O ícone do neo-positivismo veria aqui um *esboço de explicação*, uma lei geral em História. Toda vez que os trabalhadores não estão satisfeitos com sua situação, ocorreria uma greve. Contudo, ela não se constitui em uma explicação do tipo tradicional. Como dissemos, explicações históricas com mote em aspectos político-administrativos não estão presentes nas reinvenções dos docentes. O quadro a seguir nos dá um panorama do cruzamento entre elementos explicativos e as apropriações presentes nas narrativas.

Tipos de Explicações Históricas

ELEMENTOS DISCURSIVOS MODOS NARRATIVOS	NARRATIVA TRADICIONAL	NARRATIVA MARXISTA	NARRATIVA DA NOVA HISTÓRIA	NARRATIVA TRADICIONAL-MARXISTA
DISCURSO DESCRITIVO	02	04	02	05
DISCURSO EXPLICATIVO	00	12	02	04

Temos assim elementos explicativos presentes em dezoito narrativas. Nessas narrativas temos a preponderância, com folga, de apropriações ao marxismo. Nas narrativas híbridas foram detectadas apenas explicações históricas marxistas, o que eleva ainda mais o número de apropriações a essa matriz. Seguindo o exercício de diálogo com os nossos sujeitos, temos um bom exemplo nesta reinvenção proposta por S2:

Bem a gente viu que a Europa passava por um processo de industrialização. Certo? Avanço tecnológico. Quê é que o avanço tecnológico ajuda?(...) Então a gente tinha, avanço tecnológico, aumento de produção. Então, todo mundo queria produzir muito e queria vender muito, certo? (...) A Alemanha aumentou sua produção industrial e começou a concorrer com os produtos ingleses.(...) ...a gente vai ter consequentemente uma concorrência. (...) Nós vimos que existia

então uma concorrência industrial (...) Então essa guerra, ela tem...ela vai se prolongar por tanto tempo assim, buscando simplesmente o controle econômico.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot.1)

Dentro da narrativa em sala, as causas da Primeira Grande Guerra seguem uma diversificada rede de variáveis, mas como pode ser visto no trecho acima, a ênfase recai sobre o aspecto econômico. O conflito mundial é explicado como sendo resultado do acirramento da competitividade entre as burguesias industriais das grandes potências europeias. A análise dessa peça ilustrativa nos remete a um dado interessante. A maioria absoluta das narrativas reinventadas pelos sujeitos da investigação adota o viés econômico para explicar os processos históricos. Na maioria dessas explicações não esteve presente o movimento dialético que seria característico da matriz marxista; ao olhar dos historiadores essas apropriações se aproximariam de uma configuração estruturalista-ortodoxa ou do determinismo econômico marcado pelo pensamento dogmático, cuja esclerose foi amplamente criticada na academia e já citada no capítulo 1 deste trabalho. Teriam razão os inquisidores acadêmicos ao apontar os docentes como dinossauros vinculados ao marxismo althusseriano?

Barca (2000), em sua tese, procura estabelecer níveis de desenvolvimento cognitivo na apropriação do pensamento histórico. Suas conclusões apontam para a existência, na aprendizagem, de uma gradação lógica (no sentido piagetiano), que não corresponderia necessariamente à faixa etária do indivíduo. Na investigação da autora, um dos alunos entrevistados justifica o papel precursor dos lusos nas “Grandes Navegações” dizendo: “os portugueses precisavam de dinheiro, ou de especiarias...para sua economia! Porque a sua economia não estava muito bem, estava assim-assim...” (ibidem, p. 182). Na análise, Barca considera o viés econômico presente como uma forma de explicação simplificada, mais fácil “com a qual ele foi capaz de lidar” (ibidem).

Carretero & Jacott (1993) em estudo comparativo das explicações sobre o “descobrimento” da América, produzidas por diferentes grupos de alunos em História com níveis de escolaridades diversos, advogam que a especialização no pensamento histórico levaria a uma sensível abstração e complexificação das explicações históricas. Identificaram que um grupo de alunos entre 12 e 14 anos manifestou certa tendência em centrar os motivos do descobrimento em agentes históricos individuais. Enquanto isso, o grupo de adolescentes maiores e alunos do curso de Psicologia, considerados não-especialistas, tenderam a apresentar motivações econômicas. Apenas no segmento de graduandos em História pode ser observada a inserção de fatos, além dos agentes e aspectos econômicos considerados de ordem psicológica.

Não cabe nos propósitos de nossa pesquisa uma discussão cognitiva sobre ensino de História. Esses autores integram o texto com o propósito de contribuir para a compreensão das apropriações de elementos explicativos pela narrativa dos professores. Apenas gostaríamos de salientar que consideramos uma grande lacuna nas pesquisas de viés cognitivo (BARCA, 2000; CARRETERO & JACOTT, 1993; LEE et al, 2001) o fato destas não levarem em consideração aspectos relativos ao ensino e à apropriação de saberes. Um bom exemplo da limitação que chamamos atenção pode ser encontrado no artigo de Carretero & Jacott já citado. A complexificação na estrutura explicativa, e não está aqui em discussão se essas conclusões são viáveis ou não, caminha no sentido da presença de elementos psicológicos pelos alunos especialistas. Quando os autores apresentam esses elementos através de recorte das falas dos sujeitos investigados, vemos a inserção nas explicações de categorias como “mentalidade”. Ora, o que os autores considerariam como aspectos psicológicos, nós veríamos como elementos característicos de apropriação da “Nova História”. A questão aqui não nos parece ser cognitiva, ou pelo menos não exclusivamente.

Agora, apesar das ressalvas, em que os cognitivistas poderiam contribuir para nossas reflexões? Duas contribuições nos parecem significativas por fornecerem elementos de compreensão da metacognição dos professores.

*E exatamente essa questão da faixa etária, né?! Os alunos da 6ª série ainda estão na **identificação dos fatos históricos**. Então a gente ééé prioriza mais não a interpretação, mas a identificação daquilo que ocorreu na sociedade. A 7ª série e a 8ª não, já tá ééé', já elaboram reflexões sobre isso, dos "comos" dos "porquês", introduz um pouco a questão da reflexão, pra que eles compreendam um pouco do processo, ou seja, tenham um entendimento próprio do processo.*

(S3, E.C.).

Neste recorte acima, o professor se refere à aula em que tratou da gestão de Nassau. Nele o docente carrega toda ênfase da narrativa em elementos descritivos, como já foi analisado no início do capítulo, quando apresentamos uma justificativa que revelava elementos de apropriação do construtivismo piagetiano. A continuidade pode ser vista no trecho apresentado acima. Fica explicitado que a prática descritiva, com manutenção de saberes históricos escolares tradicionais, está ancorada não só em concepções construtivistas da aprendizagem, mas na ideia de que existe uma gradação no desenvolvimento do pensamento histórico. Estão aqui subentendidas fases que seguem da descrição até níveis mais elevados de complexificação da explicação, estágio em que a interpretação pode ser introduzida, pois os discentes "*já elaboram reflexões*". Vemos assim uma nítida convergência das concepções do docente com a perspectiva cognitivista citada.

Uma outra contribuição a ser destacada começa a ser desvelada quando observamos uma aula de S2. A professora, ao pedir para os alunos e alunas a produção de um texto sobre a Primeira Guerra, enfatizou diversas vezes que na redação fosse inserido o "porquê" do

conflito. “Por que a guerra aconteceu? Está faltando você explicar por que ela aconteceu!” (S2, 2º ano do 4º ciclo, prot. 3). Na entrevista posterior declarou: “É porque assim, eu sou a professora do porquê. Eles sempre têm que explicar o porquê...” (S2, E.F). Quando perguntamos a razão da ênfase, encontramos a seguinte resposta:

É pra não dissociar do conteúdo que a gente tava trabalhando. Certo?! Assim ao invés de eu colocar algumas questões pra eles responderem, aí eu preferi que eles produzissem o texto, que eles têm uma certa dificuldade pra colocar as ideias no papel. Então eu enfatizei bastante a questão da primeira guerra, porque foi o conteúdo que a gente trabalhou e essa idéia de guerra, porque as guerras acontecem, eles têm que ter isso introjetado, até porque a gente vai depois estudar a segunda guerra e vai trabalhar um pouquinho a questão dos nacionalismos exacerbados, essas questões. Então é por isso que eu estava enfatizando o tempo todo com eles. Pra que...colocar mesmo, por que é que a 1ª guerra aconteceu? Quem que tava envolvido? O que é que eles queriam? Essas questões assim. É isso. (S2, E. C.).

Nesse momento, a docente explicita a concepção que norteia sua preocupação em relacionar a produção dos alunos à explicação das causas da guerra, revelando que “explicação” e “conteúdo” são sinônimos para ela. O elemento explicativo é tão importante que pode ser considerado o próprio conteúdo, ou pelo menos o que tem de mais importância nele, sua melhor parte. Podemos assim inferir que os aspectos factuais, descritivos, relativos à apresentação de acontecimentos são, para a docente, secundários.

É interessante percebermos que, com toda a centralidade, no momento da socialização as produções dos alunos e alunas traziam como elemento explicativo do conflito um certo destaque para o assassinato do Arquiduque, reduzindo significativamente o número de variáveis presentes no quadro explicativo desenvolvido pela professora, que apresentou este evento como uma mera “gota d’água”, um evento circunstancial, que inclusive poderia ser qualquer outro.

Aluna 1- Fico indignada com a atitude de um líder, declarar guerra por interesse de terras e bens materiais. E também o (...) Áustria, foi assassinado numa viagem em 1914.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, prot. 5)

Aluna 2 - Essa guerra foi causada por vários motivos, mas o verdadeiro foi por causa de estopim, que foi o assassinato.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, prot. 5)

A docente, detectando o “desvio”, procurou desenvolver um exercício de síntese; no momento da finalização ela levanta a ressalva de que:

Eu só quero chamar atenção de uma coisa. A guerra ela não começou por causa do assassinato do príncipe herdeiro do trono, mas sim, porque é um conjunto de fatores. Aquele foi um estopim, a gota d'água esperando o copo derramar. Mas poderia ter sido qualquer outra coisa. Tá certo? Não foi isso que gerou a guerra, isso foi apenas um dos fatores que colaboraram. Ele foi o ultimo que assim... “pronto vamos arrumar uma desculpa qualquer pra começar a guerra” e essa foi a desculpa. certo! mas não foi isso que levou os países a entrarem em guerra. Só quero que vocês lembrem disso. Nós vimos que foram vários fatores que contribuíram pra que a guerra explodisse, certo!?

(S2, 2º ano do 4º ciclo, prot. 5)

O trabalho citado de Carretero & Jacott (1993) nos ajuda a compreender que podem estar interferindo, na apropriação dos discentes, fatores cognitivos que os levam a promover uma significativa simplificação na estrutura explicativa trabalhada em sala, com a redução de uma série de variáveis que atuariam no processo de produção do fenômeno “conflito mundial” para um raciocínio mono-causal centrado na personagem histórica ou no interesse econômico dos Estados envolvidos.

Através dessas breves reflexões, nos deparamos com a complexidade que constitui o ensino de uma disciplina como a História.

Observamos o quanto podem tornar-se arriscados certos julgamentos precipitados e aligeirados sobre a atividade dos docentes. Nós estamos vendo que muitos elementos da prática pedagógica dos professores, estando incluídos os usos dos saberes históricos escolares, são norteados por suas concepções sobre o próprio fazer. Dito isto, podemos recolocar a questão proposta anteriormente. Por que então a preponderância das estruturas explicativas de cunho economicistas? Certas repostas de S2, fornecidas na entrevista posterior, nos levaram a algumas elocubrações.

Pesquisador –...Por exemplo, a explicação que você deu para a origem da Primeira Guerra (...) Você poderia dizer porque ela é vinculada ao marxismo?

S2 – Por que ela é vinculada ao marxismo?

Pesquisador – Sim, por que você acha?

*S2 – Porque eu estou trabalhando com os meios de produção. Por isso. Tô trabalhando com as relações sociais, com as relações de produção, **não tenho como fugir disso.***

(S2, EC)

Em sua fala, a docente explicita com muita clareza a concepção de que sua apropriação é marxista pelo uso de categorias-chave da referida matriz. Ora, um ensino de História organizado desta forma, acarreta, conseqüentemente, uma ênfase no viés econômico para a explicação. Afinal de contas ela não tem “como fugir disso”. Mas não teria por quê? Algumas inferências podem ser realizadas.

É óbvio que as referências teóricas dos professores podem exercer influência significativa. Os sujeitos integrantes da investigação tiveram sua formação inicial na década de 80, no auge, portanto, do Marxismo enquanto paradigma para a história acadêmica. Não obstante, traçar um raciocínio linear entre explicações apropriadas e formação inicial nos parece um raciocínio bastante simplista. Consideramos aqui interferências diversas (processos de formação inicial e

continuada, profissionalização dos docentes, movimento de ecologia dos saberes no âmbito acadêmico e escolar, etc). Ressaltaríamos, apenas, mais uma vez, um componente que nos parece expressivo, a lógica pragmática que norteia a apropriação dos saberes também pode estar atuando na utilização dos elementos explicativos nas narrativas reinventadas. Explicações históricas de tipo economicista satisfazem tanto o referencial teórico dos professores, em sua maioria autodenominados marxistas, quanto à cognição dos discentes.

Barca (2000) talvez tenha razão ao alegar a facilidade com que os alunos lidam com as explicações focadas no econômico, se tudo está reduzido ao interesse de lucro e busca de riquezas. A grande questão é conceber os docentes de forma pejorativa por utilizá-las. Acreditamos que sua permanência e preponderância se justificam pela facilidade, com uma relativa satisfação, às exigências do ensino da disciplina.

No entanto, o argumento que nos ajuda a compreender sua permanência não necessariamente embasa sua manutenção ou perpetuação. A lógica pragmática que norteia a utilização de explicações históricas marxistas implica na inviabilidade da presença de elementos explicativos de outras matrizes? A análise das explicações vinculadas à Nova História poderá nos fornecer alguns indícios.

Era um peste, uma epidemia, toda a população na cidade tá sobre perigo, então a ideia de que era um castigo de Deus era o foco. Então aquela cidade pecou e aí foi castigada pela peste, até porque tem a tradição bíblica das grandes punições por peste, né, como está na Bíblia. Então, aquela cidade ali é uma cidade pecadora e tal, aí foi aniquilada. Mas a questão, na verdade, era simplesmente as condições, facilitava ... as condições de higiene, as condições de vida da cidade facilita a proliferação de doenças. A peste era os cuidados que precisava, era hábitos, como ferver água, era uma coisa que não existia, se a água estivesse aparentemente limpa era bebida e poderia contaminar.

(S5, 2º ano do 3º ciclo prot.6)

Nesse trecho podem ser observadas referências a aspectos psicológicos, como crenças e visões de mundo, que caracterizam uma apropriação da matriz de *Annales*. O objeto de estudo também fornece indícios que caminham no mesmo sentido. A epidemia de peste na chamada Baixa Idade Média Européia não é um fenômeno estritamente “político”, participando do enredo marxista apenas indiretamente. O elemento explicativo que indica a causa do fenômeno estudado ilustra bem a perspectiva de interdisciplinaridade, marcante na proposta epistemológica da escola francesa. Segundo essa corrente historiográfica, como foi visto no capítulo 1, o diálogo com outros campos de saber e a troca de serviços com as Ciências Sociais alcança extrema visibilidade. Aqui poderia se argumentar que as péssimas condições de higiene como razão de uma doença epidêmica não constituem uma explicação histórica porque é advinda das Ciências Naturais. Em se defrontando com questionamentos como este até a epistemologia neo-positivista de plantão poderia nos socorrer. White (1964, p. 450-451) diria que as explicações históricas não necessariamente seriam exclusivamente históricas. A busca pela interdisciplinaridade, entendida como algo interessante e desejável, permite o estabelecimento de pontes para a elucidação de problemas colocados pelo presente. O instrumental utilizado pouco importa se contribui para a inteligibilidade do objeto. Acreditamos que foi detectado um elemento intrínseco ao saber da matriz disciplinar Nova História, que manteve suas especificidades mesmo após o trabalho de seleção da noosfera e do docente na esfera da transposição interna.

A análise deste caso nos aponta possibilidade de inserção de elementos explicativos relacionados ao movimento de renovação da historiografia. Consideramos que nas aulas observadas ocorreu uma certa secundarização, ou mesmo uma subutilização de explicações históricas desse tipo, seguindo-se portanto, a mesma perspectiva na apropriação da “narrativa” enquanto categoria mais ampla.

2.6. Apropriações das Narrativas Históricas Escolares e suas Matrizes de Referência

Após as reflexões apresentadas, nos encontramos em condições de traçar um panorama geral do que representou o conjunto das apropriações das narrativas históricas e suas matrizes de referência. A observação com gravação em áudio, bem como sua conversão em protocolos de aula nos possibilitaram um tratamento mais acurado e sistemático dos dados que se tivéssemos apenas registrado nossas impressões em um diário etnográfico. A análise exaustiva que se seguiu criou condições para um mapeamento da configuração disciplinar da história-ensinada, pelo menos no que tange aos nossos sujeitos e ao período de estada no campo. Se levarmos em consideração a noção de “vulgata”, cunhada por Chervel, na qual o autor advoga que em “...cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível” (apud FARICELLI, 2005, p. 34), de alguma forma o mosaico identificado, com suas miríades diversas, com suas múltiplas tonalidades e colorações, poderia comportar certo nível de generalização, embora muito limitada.

Se realmente existisse “...muito de semelhante nas diversas salas de aula de um determinado período” (FARICELLI, 2005, p. 34), a conformação da História efetivamente ensinada nas escolas estaria representada nesta tabela:

Tabela de Apropriações de Matrizes Históricas

Narrativa Tradicional	Narrativa Marxista	Narrativa Nova História	Narrativa Tradicional - Marxista	Narrativa Marxista e Nova História	Total
02	12	00	09	04	27

Acreditamos que a apresentação desta pode nos auxiliar no trabalho de síntese dos nossos achados. Como vemos, tivemos apenas 02 narrativas com características de apropriação exclusiva da matriz

tradicional. Dentre elas, não foram identificadas narrativas ditas positivistas de viés nacionalista, como seria comum na configuração da disciplina até pelo menos a década de 1960, encontrando-se bastante arrefecido o culto a heróis nacionais e seus grandes feitos patrióticos. Não obstante, detectamos a sobrevivência de saberes da matriz tradicional através da mutação didática denominada de “narrativa híbrida”. Dela participam, explicitamente, elementos característicos do positivismo histórico escolar, tais como: a ênfase nos aspectos político-institucionais e as referências constantes a datas e fatos. A inserção da noção de hibridismo nos permitiu desvelar a sobrevida destes saberes, que participam ainda de 11 unidades narrativas, se somamos o quantitativo de apropriações híbridas às tradicionais.

Na tabela pode ser observado também que são abundantes as narrativas reinventadas pelos professores cujos elementos representam nítidas apropriações do marxismo. Muitas destas nos parecem mais uma versão marxista dos saberes tradicionalmente transpostos do que propriamente uma renovação de conteúdos ensinados na história escolar. Vemos aqui um outro fruto do “consenso” referido por Munakata (2001), de que falamos anteriormente e que acreditamos ter engendrado também a mutação híbrida. Se levarmos em consideração a soma das narrativas do tipo tradicional-marxista com as exclusivamente marxistas e as narrativas ecléticas, observaremos uma completa hegemonia do marxismo enquanto matriz de referência, participando com quase a totalidade de unidades discursivas identificadas, o que equivale a dizer em 25 das 27 narrativas catalogadas.

No que tange às apropriações relacionadas com as novas abordagens historiográficas, cuja fonte inspiradora foram os *Annales*, sua ausência foi detectada enquanto matriz exclusiva de referência, mas elementos característicos de suas fronteiras foram identificados participando das narrativas ecléticas, integrando, assim, 4 das 27 narrativas analisadas. Este dado nos pareceu representar, além de um uso restrito da Nova História do ponto de vista quantitativo, uma subutilização

do seu potencial emancipatório. Sua inserção enquanto “narrativa deleite”, apesar da reconhecida importância para o manejo da sala, contribuindo com a participação e o envolvimento dos alunos nas exposições dos professores, pouco explorou a significativa contribuição destes saberes, como por exemplo, com relação a mostrar a história de grupos marginalizados, uma história da loucura, da sexualidade, da mulher, etc. De forma geral, consideramos que na configuração disciplinar encontrada, a matriz da Nova História desempenhou um papel bastante secundário, limitando sua virtual possibilidade de fornecer inteligibilidade ao real, através da percepção das permanências e rupturas nos processos históricos.

Vale neste momento a ressalva de que não estamos aderindo à perspectiva de análise a partir da ótica academicista, que de forma truculenta apontaria a configuração disciplinar como sendo ultrapassada.

É possível (e desejável) introduzir a pesquisa Histórica universitária nas salas de aula do 1º e 2º graus? (...) No Brasil, os livros didáticos de História pelo menos resguardam o seu público (professores e alunos) do risco do nenhum saber, por mais que essa história seja suspeita aos olhos do historiador acadêmico (MUNAKATA, 2001, p. 284).

Tendemos a concordar como Munakata. A análise dos dados nos leva a considerar o tempo peculiar da vitalidade dos saberes históricos escolares reinventados pela prática pedagógica dos docentes. Gozando de autonomia relativa no seu trabalho transpositor, estes sujeitos mobilizam saberes que possuem uma temporalidade de vigência própria, respondendo a processos internos, que não estão desconectados de esferas outras, mas que de forma alguma representam um campo desprovido de especificidade. No caso dos professores integrantes da investigação, elementos que podem ter interferido preponderantemente nas apropriações das narrativas históricas foram a formação inicial e os anos iniciais da profissionalização, marcadamente

marxistas, os quais parecem ter se constituído em uma espécie de núcleo duro da transposição didática interna. Possivelmente, elementos da Nova História só posteriormente foram sendo incorporados, via processos de formação continuada e apropriações do fluxo transpositor da transposição didática externa.

Mas nossa busca por compreender as configurações disciplinares presentes na prática pedagógica desses cinco sujeitos não se esgotou ainda, nos levando a desenvolver mais um esforço de refinamento: uma análise das estratégias metodológicas e procedimentos didáticos privilegiados na transposição didática interna da História escolar.

CAPÍTULO 3

“O Professor de História como um Narrador Escolar” ou “Os Múltiplos Usos da Oralidade na (Re)Invenção das Narrativas Históricas Escolares”

Do saber ao método. Nesta obra, em que abordamos as características e peculiaridades das apropriações realizadas na esfera da transposição didática interna em História, não poderia estar ausente uma reflexão sobre o “suporte” ou estratégia metodológica privilegiada na didatização. Por isso, nos permitimos avançar um pouco nosso enfoque, direcionando-o para mais além das características estritamente epistemológicas, analisando o uso da oralidade na reinvenção das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores. Esta não se constitui propriamente em uma temática nova. Nos últimos vinte anos, as pesquisas e propostas do âmbito acadêmico têm buscado alternativas para os chamados “métodos expositivos”, procurando promover a superação do que se considerou como uma técnica “tradicional, verbalista e autoritária” (LOPES, 1996, p. 36). Talvez algo novo possa surgir se deitarmos um outro olhar, diferenciado, porque se propõe menos impregnado da convencional leitura dicotômica entre “Tradição” x “Renovação” e voltado para o entendimento das especificidades de sua utilização nas salas de aula do ensino de História.

No campo pedagógico brasileiro, principalmente no da didática geral, desde o movimento escolanovista da década de 1930, a

oralização de conteúdos escolares, enquanto estratégia metodológica, vem sendo amplamente criticada. A partir desse período, mas se intensificando após a década de 1970, a “aula expositiva passou a ser vista como técnica ultrapassada, sendo os professores que continuavam a utilizá-la, como atividade predominante na sala de aula taxados de conservadores e contrários à inovação” (Ibidem, p. 36).

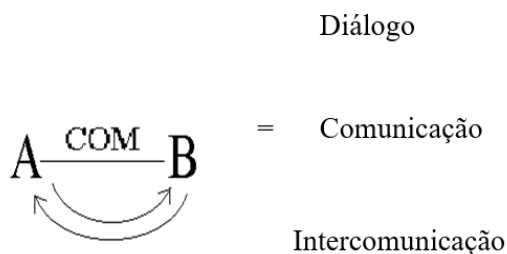
A revisão conceitual sobre a oralização engendrou o acréscimo do vocábulo “dialogada” à prática da exposição.

Uma alternativa para transformar aula expositiva em técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno é dar-lhe uma dimensão dialógica. Esta forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e alunos para estabelecer uma relação de intercambio de conhecimentos e experiências (Ibidem, p. 42).

Uma das referências acadêmicas, no campo pedagógico, e talvez a preponderante, para a proposição da exposição dialogada são as formulações freireanas. Inclusive, neste artigo de Lopes (1996) que estamos comentando, três obras de Paulo Freire, em parceria com outros autores, aparecem na bibliografia como fundamento da proposta inovadora (FREIRE e GUIMARÃES, 1982; FREIRE e FAUNDEZ, 1985; FREIRE e SHÖR, 1986).

Como não poderia deixar de ser, a categoria central que serve de âncora para essa apropriação é o “diálogo”. Estabelecido a partir da noção de “respeito ao saber dos discentes” (FREIRE, 2000a, p. 33), esta remeteria a uma relação não hierárquica entre partes equivalentes, na qual se permutariam saberes e neste processo mútuo se engendraria educação, que para o autor conduziria à humanização. Em “Educação como Prática da Liberdade”, obra anterior à “Pedagogia do Oprimido”, já estava presente a centralidade de um procedimento dialógico enquanto estratégia para contribuir com a instauração de uma “consciência crítica” dos educandos. Na mesma produção, clássica em sua contemporaneidade para alguns (SOUZA, 2001), Freire

(1999, p. 115) apresenta a representação figurativa que materializaria sua concepção sobre este conceito:



Portanto, para o estabelecimento de uma Educação libertadora, que contribuisse com a “conscientização”, “somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-la”, sendo o diálogo “uma relação horizontal de A com B”, nascida de uma matriz crítica, geradora de criticidade (ibidem, p. 115).

Esta reflexão, de natureza teórico-metodológica, foi amplamente discutida e experimentada no campo educacional, principalmente com o advento da redemocratização no Brasil, pós-1980. Consideramos, assim, não ser um movimento exclusivo de Lopes (1996) buscar fundamentar uma proposta de exposição dialogada na obra de Freire, e mais especificamente na categoria “diálogo”²⁸, cunhada por ele, constituindo-se em um fenômeno do campo educacional brasileiro, de forte repercussão até os dias atuais. Uma boa síntese desse aspecto da pedagogia freireana pode ser encontrada em Saviani (2001, p. 68):

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização,

28. Vale salientar que em Freire, o diálogo é mais do que um modo de expressar a oralidade, é uma categoria que informa uma epistemologia da prática pedagógica.

verbalismo, etc. E advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos.

Especificamente, no campo da reflexão sobre o ensino de História, a exposição oral foi atrelada inexoravelmente ao “modelo tradicional” da disciplina, integrando a configuração discursiva de que tratamos no capítulo 1 deste trabalho. Ora, da mesma forma que na esfera educacional mais ampla, também nas formulações sobre a História a ser ensinada, esta estratégia metodológica foi associada ao que se precisava superar, pois apenas assim viria o advento do “novo”, o que em alguns casos beirou as generalizações exorcistas ou a sua satanização. Em outros, podemos verificar a contraposição entre a narração do saber histórico escolar, entre o ato de expor ou narrar, e um ensino de História baseado nas concepções contemporâneas de pesquisa em sala de aula:

Mas a escola mudou! E com ela o ensino e a aprendizagem da história. Agora o que se requer é uma identificação entre ensino e pesquisa, entendidos, ambos, como **produção de conhecimento histórico**. Considerando-se essa nova concepção, é preciso definir, então, quem pode / deve ensinar história. Se no modo antigo, tradicional, quem dava aula de história devia ser um bom contador de casos, um narrador envolvente, eficiente e, se possível, empolgante, agora o professor de história tem que ser um historiador de ofício. É pura lógica: para ensinar a produzir conhecimento histórico é preciso ser capaz de produzir esse conhecimento (NEVES, 2004, p. 25).

Apesar da contribuição valiosa de Neves aos debates sobre o ensino da disciplina, caminhamos no sentido diverso da autora quando esta trata da exigência do professor de História ser necessariamente um historiador de ofício, bem como quando faz referência à escola como produtora de conhecimento, sem a devida explicitação da sua especificidade. Ambas as afirmativas podem contribuir para a perpetuação de relações hierárquicas entre as esferas do saber, com a

manutenção da “identidade feliz” entre os campos de conhecimento (o acadêmico e o escolar).

A teoria da transposição didática não propondo, mas explicitando a relação de poder existente entre os campos de saber pode servir de instrumento de denúncia, muito mais do que de manutenção ou permanência. Chevallard (1991) em suas análises, enfocando o “como tem sido” e não “o que deveria ser”, possibilita a percepção de que o historiador inventa saber histórico especializado e o professor de História reinventa saber histórico escolar. São aqui dois campos específicos. O campo escolar é permeado por preocupações educativas que engendram mudanças significativas pelo estabelecimento do processo transpositor. Não explicitar essa diversidade pode mascarar uma relação de poder extremamente hierarquizada, contribuindo com a sua permanência ou manutenção.

Além do mais é importante se reconhecer que “... a história escolar também fez a fortuna da história universitária, havendo uma convivência entre uma e outra, de forma que até hoje uma legitima a outra” (MONTEIRO, 2002, p. 100). Apoiados em Moniot (apud MONTEIRO, 2002, p. 100), poderíamos argumentar ainda que se a História escolar “depende moralmente da história acadêmica, ela produz, para esta, uma reverência e uma segurança pública, pela cultura e pelos sentimentos que ela destila: de fato, há uma troca de legitimações reais entre as duas entidades específicas”. Explicitar a desigualdade e mesmo a hierarquia, compreender a troca de serviços existente no sistema de saberes, reconhecer a contribuição específica de cada uma delas, nos parece constituir os primeiros passos para a construção de relações mais horizontais, mais saudáveis entre os “profissionais da História”.

Seguindo a reflexão, não poderíamos deixar de ressaltar, também, que desde os “indícios” da crise disciplinar, durante o movimento de luta pela extinção dos “Estudos Sociais” a partir de meados da década de 1970, estava presente um “mal-estar” incontido, trazendo à tona alguns “embriões” das configurações discursivas que integrarão o

modelo do ensino de História “renovado”. A História das disciplinas escolares nos informa que o Parecer 4.833/75 do Conselho Federal Educação e os *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (1973) de São Paulo convergem na indicação da diversificação das atividades, com uma subsequente variação dos recursos didáticos utilizados no ensino.

Nota-se grande preocupação com a variedade de instrumentos para o trabalho: projeção de *slides*; dramatizações; debates; projeção de filmes; audição de músicas; montagem de coleções; observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações - desenhos, listas, textos descritivos -; confecção de maquetes; trabalhos com mapas; confecção de cartazes; trabalho de interpretação de textos; visitas a museus, empresas, ambientes naturais; elaboração de gráficos, tabelas, fluxogramas etc. (MARTINS, 2000, p. 171).

Buscava-se assim dinamizar as aulas de História para,

assegurar a manutenção do aluno no espaço e na dinâmica escolar, diante da escolaridade obrigatória, do aumento da população escolar e de maior permanência na escola, o que requiritava atenção especial dos professores. Associa-se, dessa forma, a permanência na escola ao aumento da participação do aluno no processo de aprendizagem (Ibidem, p. 172).

Com esse escopo, o “*aumento da participação do aluno*”, no ensino de História passaria pela substituição das exposições orais. A inovação traduzida pela diversificação das atividades de ensino viria em detrimento da narração, estratégia metodológica responsabilizada pela pouca aceitação dos discentes às aulas da disciplina. Dessa forma, desde o final dos anos 70, perpassando por toda crise disciplinar, a literatura especializada, muitas vezes, se apresenta impregnada por uma visão pejorativa sobre a oralização, associando de forma bastante linear o modelo tradicional do ensino de História à exposição oral,

concomitantemente, o modelo renovado a seu abandono pela prática pedagógica dos professores.

Importante contribuição é fornecida por Schmidt (2003, p. 01) que, ao avançar na discussão, afirma

No Brasil, estudos relacionados ao ensino de História, têm apontado a necessidade de superação do que foi designado como “ensino tradicional da História”. Entre as críticas feitas a este ensino tradicional está a ênfase que é dada ao uso da oralidade, particularmente sob a forma da exposição direta do conteúdo, realizada pelo professor. Apesar de contínuas e sistemáticas, estas críticas não têm identificado as particularidades do uso da oralidade no ensino de História, no sentido de inventariá-las e desnaturalizá-las, recuperando a sua historicidade, identificando os seus usos na prática atual de sala de aula, na tentativa de entender seus limites e possibilidades.

Neste capítulo, nosso esforço será o de também contribuir de alguma forma para a reflexão, situando-nos no debate sobre o ensino de História, sob o viés da utilização da oralidade na reinvenção das narrativas históricas escolares, para identificar algumas de suas particularidades. Desde o processo da coleta no campo, e já nas observações, percebemos que as exposições orais se constituíam na estratégia metodológica preponderante no trabalho transpositor realizado pelos sujeitos da investigação. Mas só com uma análise aprofundada, podemos perceber a riqueza e a diversidade dos seus usos.

E justamente esse deve ser o ponto de partida da nossa argumentação: a constatação de que o uso da oralidade, na versão **narração**, apresentou-se como a estratégia metodológica preponderante para as reinvenções, o que nos levou a categorizá-la como um dos elementos característicos das apropriações realizadas pelos docentes. Entretanto, ressaltamos que dizer “preponderante” ou “privilegiado” não corresponde a “único” ou “exclusivo”. As *diversas linguagens*, por exemplo, também participaram do “banquete

didático”, mas em posição secundária na ordem do cardápio. Como em Nunes (2001, p. 20), elas foram utilizadas em menor escala na prática pedagógica²⁹.

3.1 Oralidade nas Reinvenções das Narrativas Históricas Escolares: Entre a “Fala Compulsiva” e a “Ruptura com a Oralização”

A análise apontou para uma miríade de múltiplas possibilidades, indo para muito além da rotulação “modelo tradicional”. Esse rótulo empresta rigidez ao olhar sobre práticas, criando opacidade onde reina o movimento. Porém, consideramos que a queda de alguns véus talvez passe pelo óbvio, sendo necessário primeiramente explicitá-lo. Em diversos momentos observados os professores desenvolveram exposições orais centradas no ato de narrar, de contar, de tecer os fios da trama. Nelas, os professores não lançam mão de questões. As perguntas, quando ocorrem, são feitas por iniciativa dos alunos, que interrompem a exposição para fazer comentários ou colocar dúvidas. Em outras palavras, nas exposições que seguiram a perspectiva do contar, do narrar a História, a maior parte das questões surgidas na interação entre professores e alunos, via diálogo, via perguntas e respostas, deu-se por iniciativa dos alunos. Foram os discentes que interrompiam a narração para lançar seus questionamentos.

Não que os sujeitos fossem reativos às perguntas e colocações dos seus alunos; pelo contrário, a situação que encontramos foi bem outra. Percebemos uma nítida receptividade por parte dos docentes, mesmo quando a fala interrompia o curso pré-estabelecido da narração, o que pode estar caracterizando uma posição diferenciada da apontada como sendo a “tradicional”. Nela, “...o uso da linguagem oral como método de ensino centrado no professor e na maneira pela

29. Consideramos que uma análise do uso das diferentes linguagens na prática pedagógica dos professores transcenderia o objeto em foco na presente investigação.

qual ele interpela o conhecimento histórico de referência, transformando-o em saber histórico escolar, não insere o aluno na recriação ou reconstrução deste saber” (SCHMIDT, 2003, p. 9). A não inserção dos discentes passaria necessariamente por conceber qualquer intervenção dos alunos na narração como ato de ousadia no sentido mais pejorativo do termo. Assim, qualquer movimento de se interpor na trilha traçada pelas expectativas dos professores seria interpretado como atitude perniciosa, causando mal-estar. A posição desejável seria a de ouvinte passivo e bom memorizador do texto de saber verbalizado ou lido. Em depoimento, S5 explicita essa mudança de leitura.

quando você encontra uma turma participativa é muito bom porque vira um bate-papo, e às vezes sai muita coisa interessante, às vezes desvia do foco inicial mas é também uma forma de construir o conhecimento. O ruim mesmo é quando você pega uma turma apática que tá indiferente ao que você tá fazendo, que aí você não tem questionamento, não tem dúvida, não tem discussão, não tem nem um sim nem um não.

(S5, EC).

Consideramos, então, que esta pode representar uma certa inversão na expectativa dos docentes, bem como na forma como estes concebem sua relação com os alunos. O silêncio é, nos pareceu, mal-visto, entediante e solitário, sendo lido como indício de desinteresse do grupo-classe. O “falar participativamente” e não o “calar” é alçado à posição de desejável, o que talvez possa caracterizar uma mudança significativa de interpretação, pelo menos no que correspondia, antes da crise disciplinar, ensinar a História escolar.

Entretanto, percebemos fortes permanências no ato de narrar “pura e simplesmente” a trama, não se apresentando, na oralização, iniciativas dos professores para motivar a participação do grupo-classe, através de questionamentos. Ao enquadrá-las com o rótulo de narrativas “não-dialogadas”, poderíamos estar cometendo o equívoco de “reduzir todos os gatos a um mesmo saco, como se todos fossem pardos”. Detectamos, nas situações analisadas, finalidades bastante

diversificadas com relação à utilização de oralizações. Um primeiro uso que poderia ser lembrado esteve sistematicamente presente na prática pedagógica de S3. Observemos este fragmento de um protocolo:

13:50hs - Professor escreve no quadro:

Período da ditadura militar 1964 a 1985.

Características do governo de João Goulart:

- As reformas de base:

- *Monopólio do Petróleo*
- *Nacionalização de empresas*
- *Desapropriações de terra para reforma agrária*
- *Reforma bancária*

13:53hs - Professor inicia a exposição oral.

14:05 - Professor termina a exposição e começa a escrever no quadro:

- O governo militar de 1964 - Ato institucional n. 1 (AI-1)

- Os governos militares:

- Castelo Branco – AI-2, AI-3

- Costa e Silva – AI-5

- Médici – Repressão

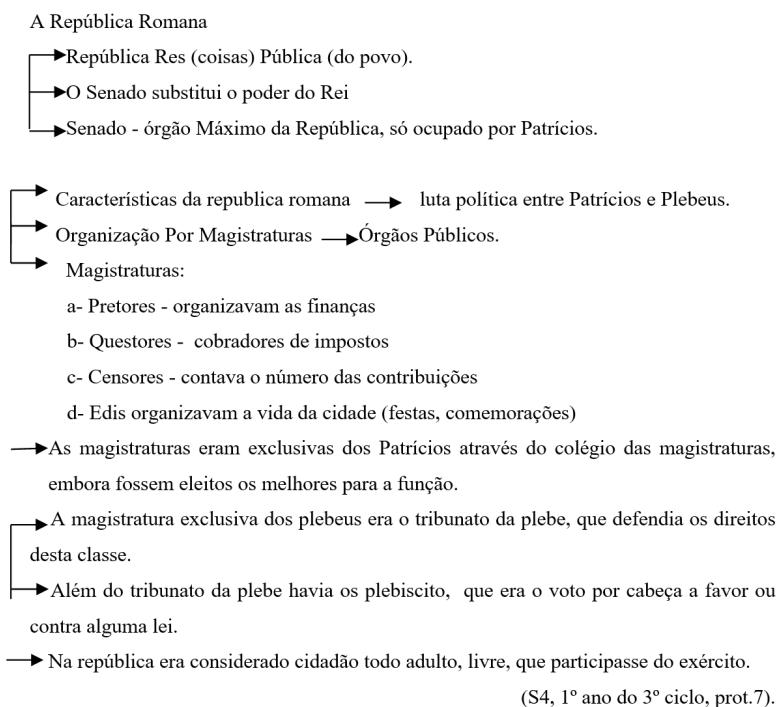
- Torturas

- O Milagre Econômico

Nas suas aulas, tendo como suporte da narrativa os tópicos colocados no quadro, a escrita e a narração de S3 apareceram como momentos estanques e desconectados, intercalados por exposições e registros. Assim, terminada a exposição oral, inicia-se a escrita de tópicos para, logo a seguir, recomençar-se nova exposição. Esta segue literalmente o esquema colocado, dando curso a uma sequência pré-estabelecida para as atividades didáticas. Dentro deste ritual, os tópicos representam um “roteiro público”, socializando já do início os marcos que serão seguidos no desenvolvimento da narrativa. Durante a oralização, em determinadas ocasiões observamos o cessar do lançamento de perguntas, que poderiam revelar uma busca por provocar a participação, sendo adotada uma postura

diametralmente oposta. Surge, então, por parte do docente, uma espécie de “fala compulsiva”, verbalizando ininterruptamente o saber histórico escolar. Seria então o professor um reacionário pedagógico?

É interessante perceber que a opção pela “verbalização historio-gráfica” possui uma forte convergência com sua contrapartida: a ruptura com a oralização de narrativas. Encontramos em um outro sujeito (S4) uma rotina de trabalho pedagógico extremamente sistemática. Uma espécie de “formação para ordem”, na qual mantém os alunos em atividade durante todo o tempo da aula. Nela, o docente não oraliza as narrativas históricas escolares, fragmentando-as em tópicos escritos no quadro, devendo ser sistematicamente copiados pelos discentes. Parafraseando McLuhan (apud CASTELLS, 1999), em sua famosa máxima “o meio é a mensagem”, poderíamos dizer que os registros postos no quadro representam a própria narrativa. Vejamos:



Como pode ser visto no esquema, a temática versou sobre a República Romana. O desenvolvimento da atividade seguiu a trilha convencionalizada, observada em todos os encontros da coleta dos dados. Rotineiramente, o que encontramos foi um ritual quase que “kan-teano”, ou seja, extremamente sistemático, com raríssimas variações. Inicia-se a aula com a transcrição dos tópicos. Imediatamente depois os alunos são postos para copiar freneticamente. Ao término do registro, o professor senta em seu bureau, esperando a turma avançar. Entre três a cinco minutos depois (este foi o tempo registrado para este movimento), começava a chamada, em que os alunos vinham à frente para receberem um visto nos cadernos, enquanto o restante permanecia copiando. A seguir, sempre em aproximadamente dez minutos, o docente introduzia um questionário com perguntas relacionadas a seus escritos.

1-Qual o significado de “República”?

2-O que era o Senado?

3-Qual a característica da Republica Romana?

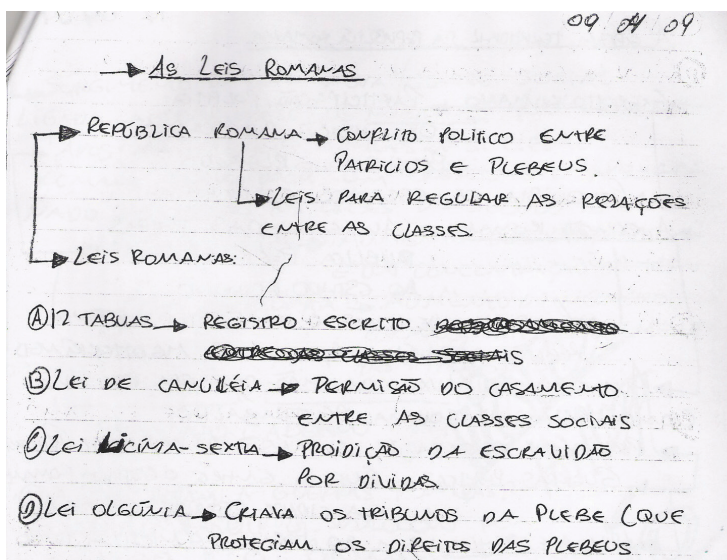
4-Quais as magistraturas romanas? O que faziam?

5-Quais as magistraturas dos Plebeus?

6-Quem podia exercer as magistraturas?

(S4, 1º ano do 3º ciclo, prot.7).

As questões caracterizam-se por serem estritamente descritivas, marcadas pela insígnia dos pronomes interrogativos “o que”, “qual” e “quem”. Cada pergunta corresponde a um tópico específico, remetendo sua realização apenas à estratégia de identificação do trecho a ser reproduzido literalmente na resposta. No caso ilustrativo, por exemplo, a resposta à indagação “O que era o Senado?” seria necessariamente “*órgão Máximo da República, só ocupado por Patrícios*”. Uma análise, mesmo que breve, dos cadernos dos alunos pode ajudar a confirmar esta hipótese.



Na aula sobre a temática “Leis na República Romana”, encontramos o tópico “República Romana” apontando para: conflitos políticos entre Patrícios e Plebeus; Leis para regular as relações entre as classes. Observemos as perguntas que remetiam a estes trechos:

EXERCÍCIO

17/09

- 1- COMO ERA A REPÚBLICA ROMANA?
Conflito político entre patrícios e plebeus. ✓
- 2- PARA QUE SERVIA AS LEIS ROMANAS?
para regular as relações entre as classes. ✓
- 3- QUAIS AS LEIS ROMANAS?
12 tabuas → registro escrito da lei da república romana. Lei de Cântia → Permissão do casamento entre as classes sociais. Lei Licínia-Sexta → proibição da escravidão por dívidas. Lei Olgúnia → criava os tribunos de plebe que protegiam os direitos das plebeus.

Ora, definir ou caracterizar a República Romana da Antiguidade Clássica com a frase “Conflito político entre patrícios e plebeus” não nos parece possuir muito nexos. A resposta “para regular as relações entre as classes” dada à pergunta “Para que serviam as leis romanas?”, iniciando-se com a letra “P” em minúsculo, pode ser um indício da atividade cognitiva realizada, na qual revela que mentalmente a aluna só identificou o que precisava ser extraído e reproduzido, como se apenas necessitasse recortar o fragmento para colá-lo na resposta.

Em síntese, o repertório da rotina adotada consistiu impreterivelmente na tríade: tópicos escritos no quadro, chamada e visto nos cadernos, exercícios a serem respondidos literalmente pelos alunos. O que a análise dos cadernos parece demonstrar é que a atividade caracteriza-se por ser basicamente mecânica, não possuindo muito sentido para os alunos, constituindo-se num verdadeiro “trabalho de Sísifo”, profundamente repetitivo e com pouco significado para os que o estão executando. O visto dado apresentou-se como apenas um registro gráfico em que não ocorriam maiores esclarecimentos, não sendo encontrada em nenhuma a observação do professor que pudesse remeter a um processo de avaliação.

Para compreendermos o que representou a realização dos exercícios, parafrasearemos Collingwood (1994), na sua crítica a uma História “não-científica”, denominada por ele de História “Cola e Tesoura”. Esta seria “construída com base na extracção e combinação dos testemunhos de diversas fontes” (Ibidem, p. 320). No sentido didático, nós teríamos literalmente exercícios de “recorte e cola”, pois a exigência ao alunado é a de identificar o trecho a ser recortado e colado no espaço ou lacuna entre um quesito e outro.

Se o caro leitor está vendo neste “mantra pedagógico” uma simples permanência do “modelo tradicional de História”, vale a pena chamar a atenção para algumas especificidades. Como bem lembrou Neves (2004) no artigo comentado anteriormente, na tradição da História ensinada ocupava a centralidade do processo de ensino o ato de

narrar a oralização do saber histórico escolar. Os exercícios integravam a prática pedagógica, dentro de uma concepção de aprendizagem que entendia como sinônimos aprender e memorizar, buscando promover a fixação dos conteúdos, tornando os discentes, através da memorização, capazes de reproduzir literalmente as respostas tidas como certas. Como vemos, no caso em estudo, a opção é pela ruptura com a narração, bem como as questões atreladas aos tópicos não remetem à exigência do ato de “decorar”, do “guardar na memória”, ou seja, nós temos apenas a reprodução literal, mas sem a obrigação do registro memorístico. O processo “avaliativo” realizado pelo docente confirma esta inferência, pois os alunos são “avaliados” a partir dos vistos dados nos cadernos, sendo considerados “aprovados” na medida que copiam e respondem as questões em sala. Fecha-se assim o circuito, retroalimentando a atividade.

Que concepções pedagógicas podem estar servindo de lastro para esta “rotina rotineira”? As falas do professor nas entrevistas talvez sejam bastante esclarecedoras. No trecho abaixo, S4 refere-se ao tipo de questão adotada e a sua sistemática de trabalho:

*Por que geralmente as questões que eu faço é pra ele relacionar a questão com o esquema. Então, é como se a questão fosse um preenchimento de lacuna, do que ele iria ler. Então, geralmente eu já sei mais ou menos a pergunta que se encaixa ali e **pra facilitar também eu corrigir**. Quando você bota o porquê então... é até contraditório o que eu vou falar... vai levar ao aluno a raciocinar. Só que eles não raciocinam... **Então pra forçar que eles leiam, então eu faço uma questão diretamente ligada ao esquema**. É como se fosse uma coisa, vamos dizer...mais rápida. ... a resposta. Eu já tentei fazer questões dissertativas. O porquê, como, explique, justifique, e realmente é um desastre. E assim..., você perde um pouco o ritmo. Então eu fui trabalhar com o feijão com arroz. **Ele vai ter que ler o esquema e ele vai ter que pelo menos associar à pergunta a resposta**. Pelo menos ele vai entender a pergunta e vai saber qual é a resposta. Eu acho que esse é o mínimo necessário que ele precisa. Se eu colocar um “por quê” um “como”, um “justifique”, ele certamente, que eu já tive essa experiência, ele vai colocar uma resposta totalmente absurda,*

ele não vai fazer uma relação direta com a própria resposta. Então, você pode dizer ele não está pensando, e realmente é isso mesmo, eu não quero que ele pense, eu quero que ele execute. É como eu te falei, o tipo de aluno que a gente tem, a maneira que a gente tem de trabalhar, a reflexão ela é permissiva, no mal sentido da palavra, a reflexão ela se perde, ela não tem o caráter gerador, ela não tem um caráter dialético. Ela tem o caráter permissivo, do aluno se perder e eh... perder a noção do que está fazendo. Eu geralmente, eu falo, é como se fosse causa e efeito. Se vc der uma olhadinha nas respostas você pode ver que é tudo causa e efeito. Causa e consequência, qual foi a “causa”, “por que”, “o que vai levar”. Então sempre criando uma relação de “A” e “B” e não de “A” e “B” para você chegar em “C”, porque nesse nível que eles estão aí, realmente a gente não vai conseguir.

(S4, EC)

A riqueza do discurso remeteria a elocubrações que transcenderiam completamente as dimensões desta investigação. Não obstante, colocamos na íntegra este recorte, apesar da dimensão ocupada em nosso texto, para permitir ao leitor o estabelecimento de uma interlocução mais próxima com o sujeito. Mas reconhecemos que este recorte, exaustivamente analisado, suscitaria outra investigação. Faremos uma reflexão menos pretensiosa, dentro das possibilidades que nos cabem no momento. Consideramos que a analogia com o “preenchimento de lacunas” não é mera coincidência. É reveladora a ênfase dada à execução da atividade pelos alunos em detrimento da sua reflexão, a pretensa “relação direta” entre perguntas e respostas, permitindo-nos ver nestes elementos apropriações do ideário tecnicista skinneriano (SKINNER, 1972; NÉRI, 1980). Um aspecto interessante a ser ressaltado nos pareceu a visibilidade com que o professor explicita as concepções que fundamentam a sua opção, demonstrando que o docente vivencia a proposta com bastante clareza do que faz. Sua “formação para ordem” encontra justificativas “plausíveis” em seu discurso, no qual o sujeito se utiliza dos instrumentais teóricos e epistemológicos que possui para ancorar sua argumentação.

Entretanto, não nos pareceu serem estas concepções a variável que, sozinha, explique a adoção da sua sistemática de trabalho. Acreditamos que o ideário tecnicista componha o seu discurso sobre a prática pedagógica muito mais para justificá-la do que propriamente servir-lhe de referência na ação. Em outra fala, o docente parece ser ainda mais revelador. E aqui tocaremos no ponto de convergência entre a “fala compulsiva” e o “trabalho de Sísifo”.

A voz da gente serve pra duas coisas: uma passar ideias e outra, pra dar voz de comando. Aqui é complicado. A voz ela tem que ser 90 % voz de comando. Então, se eu for partir pra explicar o texto, eu vou perder a voz de comando, e aí eu não faço nem uma coisa nem outra. Então eu prefiro que o aluno fique sentado trabalhando mecanicamente do que ele não faça nada. Antes eu botava textos mais elaborados no quadro e explicava o texto. ou seja eu fazia oralmente o que agora eu faço escrito. Ai o que que eu fiz, eu fui sintetizando mais a minha escrita. Até porque eu escrevia muito e cansava muito... apesar deles reclamarem muito...eu acho que sou o professor... que menos escreve, assim... substancialmente. É bem esquemático, mas justamente... eu sempre falo pra eles, o que eu vou falar, tá escrito. O que eu iria sintetizar pela voz eu sintetizo já na escrita. Então, me poupa tempo e poupa eles mais escrita e também me poupa de ficar ...assim...perdendo minha voz de comando. Porque aqui 90% da voz é voz de comando, o tempo todinho voz de comando, “faça isso”, “faça assim”, “faça assado”. Então, é complicado você tentar trabalhar um lado reflexivo.

(S4, EC).

Pareceu-nos que o elemento fundante, o aspecto que explica o estabelecimento do procedimento em análise é o medo da perda de controle por parte do docente. O esquema rígido e mecânico é adotado para garantir, para manter o manejo da turma. O ritual se estabelece para que os alunos permaneçam em atividade, permitindo a manutenção da ordem. E mais, a sobrevivência do professor na sala de aula. A ruptura com a oralidade ocorre para que não haja o risco do professor ser afrontado ou perder o mando no espaço de poder que

caracteriza o ambiente escolar. Não porque o sujeito detenha preponderância deste, mas ao contrário, por se sentir acuado, por se sentir a todo o momento em “cheque”. Oralização só da “voz de comando”, o que sugere semelhança com uma teatralização romântica, cuja peça representa a autoridade perdida. Para termos uma idéia do que estas representaram, selecionamos algumas situações nas quais a fala foi utilizada na perspectiva referida.

P- quando eu terminar a chamada, eu vou querer ver o exercício.

P- Luana sente! Já terminou de copiar? Então responda o exercício.

P- Terminou? Não? Sente.

P- Terminou? Não? Copie.

P- Bote o sapato no pé. No calcanhar, bora.

P- Sandália no pé.

P- Eu quero ver seu caderno pronto na próxima aula. Se não tiver vai levar falta.

(S4, 1º ano do 3º ciclo, prot. 1).

Apenas oralizações deste tipo foram identificadas durante o período da coleta dos dados. Em um espaço escolar tido como “difícil” e “indisciplinado”, a solução encontrada para a sobrevivência neste “grupo de risco” acreditamos ser justamente a invenção desse esquema “pré-moldado” ou “pré-formatado”. Como diria Perrenoud (2001, p. 81) diante da impossibilidade de tudo prever e controlar, muitos docentes escolhem a estratégia “inconfessável” de “enquadrar os conteúdos e as tarefas, as relações e as regras do jogo, para que nada possa acontecer”, pois,

A menor falha desestabiliza o sistema didático, e a relação pedagógica, exceto nas classes em que reina uma harmonia pré-estabelecida, em que os alunos abraçam a causa do professor. Esse controle social sem falha, pressupõe uma violência simbólica considerável e um grande

fechamento para a vida, para a diversidade das pessoas. Ninguém confessaria com orgulho que “tranca” tudo para não ser pego desprevenido, para não correr o risco de perder a autoridade e poder (Ibidem, p. 82).

Consideramos que a reflexão de Perrenoud fornece a inteligibilidade de que necessitávamos para compreender tanto o procedimento da oralização compulsiva das narrativas históricas escolares, quanto a ruptura com a oralização destas. Ora, de forma alguma poderíamos caracterizar a exposição não-dialogada como o único uso da oralidade na prática pedagógica de S3. No entanto, observamos que em determinados momentos ela se manifestava de forma peculiar. Quando surgia a indisciplina, ou os comportamentos indisciplinados, lidos enquanto desleixo, desinteresse ou franco desrespeito à autoridade do docente e à organização do espaço pedagógico, a “fala compulsiva” com sua “verbalização historiográfica” era inflada como um “*air bag didático*”, criando uma zona de proteção e isolamento, permitindo de alguma forma ao professor o “estar presente”, mesmo que com prejuízos ao “permanecer ensinando”. Se o caro leitor inicia neste momento algum julgamento ou juízo sobre as escolhas destes docentes, ofertaríamos uma singela pergunta: “porque não teríamos, como professores, o direito de sentir medo?” (PERRENOUD, 2001, p. 88).

3.2 Outros Usos da Oralidade na Reinvenção das Narrativas Históricas Escolares

Sigamos nós com o nosso movimento compreensivo, analisando outros usos da exposição oral, detectados na reinvenção das narrativas históricas escolares. Em especial, destacaremos um tipo que nos pareceu corriqueiro, por isso sentimos a necessidade de explicitá-lo. A existência de vários usos da oralidade remete à importância de, em uma investigação sobre a prática pedagógica dos docentes, perceber uma perspectiva de integralidade/globalidade. Se realizássemos uma análise fragmentada, compartimentada em momentos estanques,

correríamos o risco de modelar em certas categorias muito limitadas a complexidade característica deste fazer. Um bom exemplo para ilustrar este pensamento apresenta-se quando recortamos determinadas falas de S2 em que a professora utiliza a exposição oral nas suas aulas. Percebidas isoladamente, poderiam ser apontadas como permanências do modelo tradicional do ensino de História, sendo a docente uma fiel representante da tradição. Observemos um destes recortes. Após a retomada do assunto ministrado na aula anterior, S2 desenvolveu a seguinte narração sobre a Revolução Francesa:

...a partir daí o rei começa então a conspirar! Vai buscar apoio fora da França pra poder ter mais uma vez todo o poder nas mãos. A gente viu que outras nações vão estar preocupadas com o que está acontecendo na França, porque eles tinham medo que o povo chegasse ao poder. E aquela manifestação popular, o povo indo pra rua, marchando...todas essas coisas...invadindo alguns prédios públicos, assustou outros países. Então o rei, começa a conspirar... o rei começa a conspirar, se organizar, pra poder recuperar todo o seu poder....

(S2, 1º ano do 4º ciclo, prot 4).

Nas situações analisadas, descobrimos que exposições orais deste tipo foram recorrentes em momentos específicos na prática pedagógica do sujeito em foco. Na introdução de cada nova temática, nas diversas salas observadas, a professora se utilizou impreterivelmente do procedimento da narração. A oralização da narrativa dava-se como um ritual de iniciação. A perspectiva do contar ou tecer os fios da trama se apresentava como o primeiro contato dos discentes com o saber histórico escolar a ser aprendido. Seguia-se, a partir dela, uma série de atividades como a produção de textos, análises de documentos escritos, imagens e filmes. Mas estas questões, como já o dissemos, ultrapassam a dimensão dessa pesquisa. O que nos interessa é perceber a opção pela narração não-dialogada como procedimento cuja finalidade foi introduzir novos saberes no triângulo didático. Esta não é propriamente uma novidade, estando presente a exposição, enquanto instrumento

de aprendizagem, nos manuais sobre o ensino de História desde a década de 1930 (SCHMIDT, 2003). Mas esse procedimento chamou-nos a atenção por apontar a possibilidade ou virtual contribuição da narração ao campo da História ensinada. Em um movimento de intenso repensar, talvez isto implique em reconhecer o espaço ou papel que o ato de narrar o saber histórico escolar, pura e simplesmente, possa vir a desempenhar em uma disciplina “renovada”.

Contudo, nossa contribuição neste capítulo segue uma delimitação específica: explicitar os múltiplos usos da oralidade na reinvenção das narrativas históricas escolares. Dentro desse movimento, detectamos também as exposições “ruminativas”. Presentes na prática pedagógica de diversos sujeitos da investigação (S1, S3, S5), podem ser ilustradas através do que relatamos a seguir. O professor (S3) distribuiu um texto xerocopiado aos alunos, versando sobre o período do governo Nassau no Recife Holandês – comentado no capítulo anterior. Ele pediu aos alunos que se reunissem em dupla e respondessem as questões colocadas no quadro. Estas remetiam à identificação de trechos considerados “corretos”, sendo reproduzidos literalmente na resposta. De forma semelhante ao procedimento adotado por S4, não era exigida a memorização, mas apenas o recorte e colagem. Após o preenchimento do questionário, os alunos foram chamados ao quadro para o que foi denominado pelo docente de “correção coletiva”, consistindo na cópia do trecho por um aluno indicado. Eis a primeira delas:

1º) Procurando, de início, restaurar a indústria açucareira que com o conseqüente abandono de alguns engenhos pelos seus proprietários luso-brasileiros da fuga de escravos e dos estragos da guerra, estavam em ruínas.

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot. 6)

Seguiram-se depois de cada recorte transcrito para o quadro, um tipo de exposição muito recorrente quando textos didáticos foram trazidos nas aulas através de práticas de leitura e escrita:

P-Pronto gente! Presta atenção aqui! É o seguinte: quando houve a guerra dos holandeses aqui em Pernambuco vários senhores de engenho, quando estavam se sentindo perdidos na guerra deixaram seus engenhos e fugiram e aí a capitania ficou arrasada. Então, o que os holandeses, principalmente Nassau fizeram para restabelecer a economia? Eles vieram pra cá com interesse, né?! Então, vejamos só a resposta dela: procurando, de início, restaurar a indústria açucareira que com o consequente abandono de alguns engenhos pelos seus proprietários luso-brasileiros, da fuga de escravos e dos estragos da guerra, estavam em ruínas.

(S3, 2º ano do 3º ciclo, Prot. 6)

Ora, detectamos exposições que aparentemente repetiam - em palavras semelhantes mas explicando e/ou desenvolvendo - o tópico do material didático apresentado. Pela função desempenhada as denominamos de “ruminativas”, pois que digeriam, via oralização, a temática em estudo, cuja linguagem era a escrita, ou seja, sua finalidade nos pareceu a de facilitar, pela narração pretensamente mais simplificada, o acesso ao saber histórico escolar contido no livro didático. Vale salientar que este procedimento vem sendo relacionado ao modelo tradicional de ensino de História:

...o texto selecionado, transcrito ou não no quadro, é lido pela turma, cabendo ao professor a tarefa de comentá-lo, explicando para os alunos o significado das palavras-chave e o sentido do texto. O professor desempenha, desse modo, o papel de intérprete, mediando, via fala, o texto escrito, tornando-o compreensível, sobretudo, nas suas partes consideradas mais difíceis (ROCHA, 2002, p. 108).

Será o docente então um tradicionalista? Observamos o quanto uma análise sobre a diversidade dos usos da oralidade nas reinvenções das narrativas históricas escolares pode contribuir com a superação de leituras que confundem ou restringem determinadas estratégias metodológicas adotadas no ensino com a globalidade da prática pedagógica do docente. Durante o tratamento dos dados, encontramos ainda o mesmo professor utilizando-se de procedimentos quase que

diametralmente opostos aos que comentamos anteriormente. A busca por uma intensa participação dos discentes na oralização fica explícita neste trecho:

P- O cultivo da cana. Lembra que eu disse a vocês, o pau-brasil era só extração. Eles vinham, os índios cortavam a madeira, botavam nas caravelas e eles levavam para Portugal. Cana-de-açúcar era assim? Eles chegaram aqui e já encontraram cana-de-açúcar?

As- não!!

P- não. A cana-de-açúcar já esta no território brasileiro?

As- não!!

P- eles teriam que...

As- plantar!!!

P- plantar a cana.(...)

(S3, 2º ano do 3º ciclo, prot.3)

Finalmente, o diálogo pôde ser encontrado na exposição? De tradicionalista teríamos um professor progressista? Talvez uma leitura simplista do fenômeno apontasse para uma resposta positiva por associar linearmente a inserção de “perguntas e respostas” com a dialógicidade na narração.

Outro elemento dinamizador na aula expositiva dialógica é a pergunta. (...)... a produção e reelaboração do conhecimento começa a partir de uma indagação. Isso significa dizer que é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido (LOPES, 1996, p. 44).

A análise das situações observadas nos permite perceber que, de forma equivalente às exposições com ênfase no ato de narrar a trama, as que continham indagações lançadas ao grupo-classe não poderiam ser reduzidas a um determinado modelo explicativo. Múltiplas razões motivaram sua utilização. Elegemos uma determinada noção para

nos auxiliar na distinção dos tipos, na identificação das especificidades. Estamos nos referindo à “problematização”. Encontramos nas produções de duas autoras já citadas neste tópico, definições sobre este procedimento:

Problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e ideias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução (LOPES, 1996, p. 43).

Problematizar é construir uma problemática acerca do passado, a partir de um objeto de estudo, tendo como referência o cotidiano e a realidade presente daqueles que vivem a História, bem como as questões postas pelos historiadores (SCHMIDT, 2002, p. 208).

Vemos assim que “problematizar” constitui-se em uma prática complexa, estando para além do movimento de lançar questões, não podendo estas serem entendidas como similares, enquanto sinônimos. Caracterizam-se por serem fenômenos diferenciados. Voltemos ao caso acima. Quando S3 pergunta sobre o plantio da cana-de-açúcar não está reinventando a narrativa a partir de um problema ou questionamento; não nos pareceu ser o móvel de sua fala a intenção de provocar a dúvida ou o “conflito cognitivo³⁰” no sentido piagetiano do termo, para diante deste se construir o enredo histórico. As perguntas se referiam a um assunto estudado na aula anterior, cuja resposta já era conhecida pelos alunos. Detectamos nas observações e análises questionamentos dos sujeitos dentro dessa mesma perspectiva. Não representavam “problematizações”, contudo, possuíam uma finalidade relacionada ao processo de didatização: a busca por ensinar o saber histórico escolar. Consideramos que quando S3, no trecho

30. Esse representaria um fenômeno desejável, já que nele, a estrutura mental em desequilíbrio caminharia para um salto qualitativo, passando de um estágio de menor conhecimento para um de maior conhecimento (FERREIRO, 2001; POZO, 2002).

que nos serve de ilustração, indaga ao grupo-classe, procurava estabelecer um “*feedback*” com a turma para manter a atenção do grupo em sua narração. Dessa forma, a inserção das questões provavelmente objetivava promover a manutenção do manejo de sala, o que nos pareceu representar uma estratégia didática importante para a reinvenção das narrativas.

Reconhecendo a validade do procedimento, salientamos apenas a existência de possíveis riscos nos seus usos na prática pedagógica. Lançar perguntas acessíveis, encontrando repostas conhecidas, para promover o manejo do grupo-classe através da mobilização da atenção dos alunos, pode representar uma “faca de dois gumes”. Observemos este trecho também de uma aula do sujeito 3. A temática em foco versava sobre o período regencial no Brasil Império:

E no Brasil, quando dom Pedro I voltou para Portugal, deixou o Brasil em 1831. Ele deixou o filho dele com apenas 5 anos de idade. Ora! Se ele tinha 5 anos de idade, ele poderia governar esse país? (Alunos não respondem).

P-Não! Porque ele não tinha atingido o que....?

As- A maior idade!!! (tom de deboche).

P- A maior idade! A Constituição não permitia que com menos de 18 anos ele assumisse o poder.

(S3, 1º ano do 4º ciclo, prot.2).

Neste exemplo as indagações não encontram o “eco” desejado, recebendo o professor como retorno um comportamento reativo. O não responder e, em seguida, o tom irônico explicitados nos parecem revelar que os discentes optaram por não participar do “jogo”. Ao que tudo indica, o uso do recurso acabou por transcender o limiar do “conhecido”, resvalando nas fronteiras do “óbvio demais”, o que talvez tenha levado os alunos a não se sentirem provocados, acarretando a recusa ao convite, ao não querer participar da “dança”. A situação parece caracterizar o “risco da obviedade” em oralizações desse gênero,

nas quais a perspectiva do manejo é o fundamento do procedimento de se fazer perguntas à turma.

Não obstante, outros usos da oralidade se aproximam mais do que se considera a problematização. Acreditamos que, talvez nas aulas observadas, o tipo mais incidente do que se poderia denominar, grosso modo, de “exposição dialogada” tenha sido as narrações indutivas, ou seja, aquelas em que o narrador escolar conduziu o desenrolar do enredo, o desenvolvimento da trama, através de perguntas lançadas aos seus ouvintes, induzindo o grupo-classe a percorrer a trilha do saber histórico escolar que se queria ensinar. Analisemos estes dois fragmentos de protocolo. Suas narrações obedecem a este padrão:

P- Pronto! Então, vamos raciocinar aqui comigo! Os produtos: cana-de-açúcar! Precisam de trabalhadores que vieram da África. Foram escravizados. Começaram a trabalhar nos engenhos. Ocuparam maior parte de território. E também, foi introduzido aqui o gado. Só que o que é que o gado come?

Aluna-2- Capim!

P- Ora! Se gado come vegetação, capim...

Aluna-3- Ele come a cana.

P- Isso!! Ele pode ser criado junto da cana-de-açúcar?

As- 2- Não!

P- Então vamos raciocinar!

As- Ele vai comer a cana todinha.

P- Isso! Por conta da necessidade de criar gado, foi proibido que ele fosse criado junto das plantações de cana...?

As- De açúcar!

P- Por isso que o gado foi mais penetrando para o in-te-ri-or do Brasil. No interior do território. Ele foi mais constante no interior!

(S3, 2º ano do 3º ciclo, prot.3)

P- Então quem explica como era a situação dos burgueses, antes da revolução? (...) P- O dinheiro que o governo arrecadava ele gastava com festas, certo! O que mais?

Aluna 1 - Com jogos , com festas.

P- Só! Só no bem bom, só na festa? Porque mais os burgueses estavam insatisfeitos? O que eles queriam?

Aluna- eles queriam que construísse infra-estrutura.

P- infra-estrutura! Como estradas...

Aa- é.

P- O que mais? Tem mais uma coisa que está faltando. Que mais os burgueses queriam?

Aa2- que diminuísse os impostos.

P- que diminuísse os impostos, que tivesse a aplicação dos impostos recolhidos na infra-estrutura... Que mais?

P- infra-estrutura são estradas, portos...

P- certo! Que mais? Falta só mais uma coisinha.

Aa- ele queria que investisse no crescimento financeiro.

P- crescimento financeiro! Como é que você...como é que você investe...pra que a nação cresça? Todo isso faz parte da diminuição dos impostos, da diminuição do valor dos impostos, aplicação na abertura de estradas.

(S2, 1º ano do 4º ciclo, prot. 4).

Em ambos os extratos, as indagações dos sujeitos representam a ferramenta do artista agredindo o mármore. As perguntas são postas para conduzir o raciocínio da turma ao ponto desejado. Não há uma abertura de sentido. Não é a leitura do aluno sobre determinada problemática que se quer alcançar, não é a sua opinião que se quer ver explicitada. A resposta deverá ser a pretendida pelo docente, previamente conhecida, já anteriormente formatada. Portanto, aqui, ainda não temos uma exposição com “problematização”, no sentido estrito

do termo. As questões são lançadas pelos professores como instrumentos didáticos via oralização para a reinvenção das narrativas. É reveladora a expressão de S3 quando convida o grupo a “raciocinar com ele”. No percurso, as perguntas aos alunos induziam à conclusão da incompatibilidade entre a criação de gado e a plantação da cana. Da mesma forma, S2 quando insere as indagações sobre os motivos da insatisfação dos burgueses e suas reivindicações no período que antecedeu a Revolução Francesa, nos parece, procurava guiar a turma pela trilha já traçada pelo saber histórico escolar presente no livro didático adotado.

Vemos assim que, nas observações em campo, não foram encontradas ocorrências que poderíamos considerar enquanto atividades de problematização *stritu senso*. A reinvenção das narrativas “por descoberta”, através de um problema a ser resolvido em conjunto com os discentes no triângulo didático, nos parece ainda representar uma “inovação didática” no sentido proposto por Chartier (2002, p. 12- 13). Para a autora “não se pode também confundir a inovação didática, relativa ao conteúdo das aprendizagens, com a inovação pedagógica, (relativa às formas de aprendizagem, à organização do trabalho, à concepção de avaliação e ao registro das trocas adulto-criança)”. Dentro desta noção, teríamos na proposta de construção do saber histórico escolar via problematização uma inovação didática porque justamente seu enfoque recai sobre aspectos relativos a um conteúdo de aprendizagem específico. Estas “proposições críticas”, convidando à mudança, e não sendo apropriadas ou popularizadas nas salas de aula, permaneceriam “inovações”, não engendrando o “novo”. Com relação aos professores, sujeitos da nossa pesquisa, as narrativas partindo de problematizações, no sentido formulado por Schmidt (2002), não caracterizaram um procedimento consolidado em sua prática pedagógica.

No entanto, talvez poderíamos considerar como marcadamente “problematizadoras” as atividades em que as exposições dos professores oferecessem a possibilidade de proposições argumentativas

aos discentes, ou seja, em que os alunos fossem convidados a manifestar sua leitura sobre determinada problemática, argumentando a partir das provocações dos docentes, exercitando-se assim o movimento comparativo entre opiniões divergentes. Trata-se de uma aula em que S2 trabalhava o tema da Primeira Guerra Mundial. A professora trouxe para a análise da turma diversos relatos de participantes do conflito, em que estes narravam suas experiências no campo de batalha, podendo ser encontrados pontos de vista muito diferentes sobre o mesmo acontecimento. Os documentos foram lidos no grande grupo, sendo lançados questionamentos dentro do “... procedimento usual: induzir, por meio de perguntas, a turma a alcançar o conceito” (ROCHA, 2002, p. 108); no caso em questão, na interpretação que se queria dar aos textos. Durante toda a discussão a docente conduz a análise dos alunos, confrontando as opiniões colocadas. Ao final, propõe-se a produção de um texto em dupla. Sua circulação é restrita ao ambiente escolar, mas possui interlocutores reais:

P- Vejam... deixa só eu fechar um pouquinho, Nós já estudamos como foi que a Primeira Guerra, o processo que provocou a Primeira Guerra, certo?! (...) Vimos aqui alguns relatos de pessoas que participaram da guerra. Então agora, baseado no que a gente já estudou, os textos que a gente leu, o que a gente viu em sala de aula, vocês vão escrever, fazer uma redação amarradinha, certo?! Dizendo o que é a guerra pra vocês. Certo?!

P- Lembrem!!! Escrever um texto é tentar convencer. Vocês vão tentar convencer a pessoa que está lendo seu texto e vocês têm bastante informação. Então, botem a cabecinha pra funcionar!

P- Como a gente estudou a Primeira Guerra Mundial. Vocês receberam um texto, a gente estudou em sala, conversou e hoje eu trouxe esses textos, (...) em cima do que vocês já conhecem do que foi a Primeira Guerra Mundial, aí vocês escrevem o texto de vocês.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 3)

Na aula seguinte, ocorreu a socialização das produções textuais. Lidas para toda a turma a partir de blocos de duas ou três unidades, foram analisadas, utilizando-se de um procedimento metodológico peculiar:

P- dos dois textos que foram lidos...

A 1- E quando eles vão, os poucos que voltam, têm problemas psicológicos e de saúde.

*P- Esses dois textos têm **alguma semelhança**? Têm alguma coisa em comum?*

As- Tem!!!

A 1- A guerra.

*P- Além da guerra, a visão que se tem da guerra são **divergentes ou convergentes**?*

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 5)

Como pode ser observado, a condução da reflexão se desenvolve, seguindo-se um movimento comparativo no qual estabeleceram-se relações de semelhança e diferença entre os textos dos alunos. A mesma perspectiva esteve presente já no trabalho de interpretação dos relatos de memória dos que participaram dos horrores da Primeira Grande Guerra. Talvez possa ser vista aqui uma apropriação no âmbito metodológico, do corte epistemológico proposto pela “Nova História”. Através da mudança significativa no conceito de “tempo histórico”, percebendo-se as múltiplas temporalidades (curta, média e longa duração), o historiador de ofício voltaria seu olhar investigativo para a compreensão das permanências e rupturas nos processos históricos (REIS, 2000, p. 15-28). Ora, acreditamos que essa perspectiva venha sendo amplamente transposta para a esfera do saber a ensinar. A exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, no qual em diversos momentos vemos afirmativas do tipo:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento de si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. (...) A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998, p. 36).

Observamos que, na citação acima, o domínio das ditas noções é associado às finalidades do ensino de História, ou seja, ao desenvolvimento da análise crítica, da capacidade de leitura do mundo, da possibilidade de participação social. Consideramos que possivelmente seja esta criação discursiva, muito ventilada no campo do ensino de História, a concepção que ancorou a atividade aplicada por S2. A partir dela, poderemos promover algumas elucubrações. As apropriações pela prática pedagógica dos professores das propostas de renovação da História-ensinada podem estar engendrando, mesmo que de forma incipiente e mantendo-se ainda na perspectiva da “inovação didática”, a proposição via oralização de estratégias argumentativas, nas quais os alunos são convidados a confrontar pontos de vistas e a se posicionar diante deles. No caso em análise, a professora insere este procedimento, que talvez poderíamos denominar de *exposições dialógicas-argumentativas*, no bojo de um momento entendido enquanto uma “culminância” do assunto estudado, já se tendo socializado a narrativa histórica escolar em foco. Entretanto, acreditamos que não necessariamente tenha que ser este o caminho a ser percorrido, pois as estratégias argumentativas poderiam estar presentes nas narrações durante todo o percurso das reinvenções.

3.3 Algumas Considerações Parciais sobre o Uso da Oralidade na História-Ensinada

Após a apresentação deste último uso da oralidade nas apropriações das narrativas históricas escolares, faz-se necessária, para fechar o leque que abrimos, a inserção de algumas considerações parciais. Desveladas as múltiplas possibilidades que caracterizam o ato de narrar, aos nossos olhos o professor de História apresentou-se como um “narrador escolar”, cujo “fazer” foi marcado intrinsecamente pela oralização do “saber” disciplinar, o que talvez caracterize um certo “habitus dos professores de História, de sua cultura profissional” (MONTEIRO, 2002, p. 08).

Elementos interessantes de reflexão puderam surgir dos nossos achados, implicando na superação de certos modelos de leitura acadêmica sobre tal prática. Primeiramente, gostaríamos de ressaltar a constatação da impossibilidade de se reduzir toda a globalidade da prática pedagógica de um sujeito a uma determinada categoria teórica. Mais uma vez as formulações de Chartier (1998) nos serão úteis, para lembramos do equívoco em não se reconhecer a coerência pragmática norteadora do campo escolar. Nada mais natural, portanto, encontrarmos um mesmo sujeito participando das diversas utilizações dos tipos de oralização, como no caso de S3, em que seus procedimentos nos servirão de exemplos os mais variados. Optamos por recorrer, inúmeras vezes, a este professor intencionando explicitar o quanto seria abusivo categorizá-lo enquanto um adepto de um ensino de História “tradicional” ou “renovado”.

Em consequência desta compreensão, consideramos também que é imprópria a associação linear entre os ditos métodos de exposição, entendidos dicotomicamente a partir do binômio: exposição dialogada e exposição não-dialogada, e os referidos modelos da História-ensinada. Tendemos a concordar com Carretero (1989, p. 219), quando este aponta para a idéia de que nenhum procedimento em si mesmo pode ser considerado “conservador” ou “inovador”:

Ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, ya que ese calificativo dependerá más bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha. Es perfectamente posible, por poner un ejemplo, realizar una visita a un museo de una forma que requiere una actividad intelectual por parte de los alumnos, pero también es posible que esa visita acabe convirtiéndose en una actividad tan rutinaria y repetitiva como la más tradicional de las clases. Otro tanto podría decirse de la lectura de un texto, de la utilización de un vídeo, del uso de un juego de simulación, o de cualquier otro recurso didáctico.

É forçoso compreender que, de forma semelhante, não devemos relacionar inexoravelmente a oralização do saber histórico escolar a uma perspectiva tradicional de ensino. Refletimos o quanto análises baseadas em generalizações maniqueístas podem ser limitadas. Vemos, assim, que perceber a multiplicidade de fenômenos integrantes deste elemento característico do trabalho transpositor realizado pelos docentes explicita a necessidade da sofisticação de nossas leituras em relação a este objeto de estudo.

Essa busca de complexificação nos levou a identificar relações lógicas, via oralidade, em que eram estabelecidos nexos ou pontes, entre um saber histórico e um saber ou conhecimento tido como familiar, buscando-se possibilitar a aprendizagem das narrativas históricas escolares. Mas estas serão análises realizadas no próximo capítulo, quando abordaremos o procedimento didático privilegiado nas reinvenções presentes na prática pedagógica dos professores.

CAPÍTULO 4

As Relações Didáticas na Apropriação das Narrativas Históricas Escolares

Neste capítulo refletiremos sobre o que denominamos de relações didáticas no ensino de História. Nas análises que enfocavam os procedimentos didáticos, detectamos este que nos pareceu ser o privilegiado pela prática pedagógica dos professores quando se tratava de didatizar as narrativas históricas escolares. Construiremos nossa argumentação desvelando o véu dos achados paulatinamente, e, como em um espiral, apresentaremos as variadas conformações que caracterizaram o fenômeno em estudo. Traremos também à baila discussões sobre os seus usos, ausências e abusos, culminando em uma análise panorâmica da questão.

4.1 O Processo da Retrodicção Didática na (Re)Invenção das Narrativas Históricas Escolares

A análise das narrativas históricas escolares reinventadas pelos docentes nos revelou um fenômeno curioso que consideramos integrar os elementos característicos da transposição didática interna em História na atualidade. Desde o estabelecimento da crise disciplinar, com toda a ebulição que causou, têm surgido propostas de renovação do ensino de História com vistas a torná-lo mais significativo, atraente e dinâmico. Um dos recursos mais ventilados seria o de aproximar seus conteúdos disciplinares

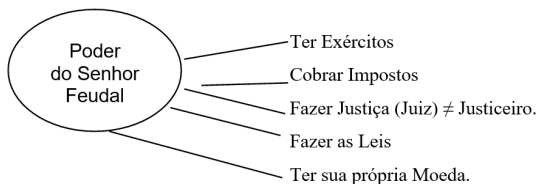
com a “realidade dos alunos³¹”, o que, acredita-se, despertaria maior interesse dos discentes e tiraria a História, enquanto disciplina escolar, do rol das “matérias enfadonhas” (ROSA, 1984). Acreditamos que algumas estratégias discursivas têm sido adotadas visando tornar a narrativa histórica escolar mais acessível a alunos e alunas, o que nos levou a identificá-las enquanto elemento integrante do fazer transpositor dos professores.

Durante as observações nos deparamos com uma exposição em que o sujeito desenvolve sua narração a partir de um trecho do livro didático transcrito para o quadro. Esta aula representa bem o que estamos tentando dizer, pois nela encontramos quase uma “caricatura”. Vemos a seguir o segmento da obra copiado na lousa:

A formação das monarquias centralizadas na Europa. No mundo feudal, o poder era descentralizado. O rei dividia o poder com os senhores feudais. Os poderes eram: fazer as leis, fazer justiça, ter exército e ter sua própria moeda. Centralização: só o rei tinha o poder. Durante quase toda a idade média não existiam países como os que conhecemos hoje. Assim, morar em Londres ou em Paris, não significava morar na Inglaterra ou na França. As pessoas sentiam-se ligadas apenas a uma cidade, a um feudo ou a um reino. O processo de formação de monarquias, com o poder centralizado na Europa, iniciou-se entre os séculos XIV e XVI.

(S1,1º ano do 4º ciclo, Prot-1).

A exposição seguiu o texto transcrito, sendo convertido nesta apresentação gráfica, desenhada, da mesma forma, para toda a sala.



31. Vale salientar que este princípio metodológico foi introduzido no Brasil por inspiração escolanovista, sendo retomado pela abordagem freireana e mais recentemente pelo ideário construtivista, como veremos adiante.

Ao final, o professor apresenta um fechamento, como que realizando uma síntese dos conteúdos ministrados e das discussões realizadas:

P-Então veja só, olha só aqui (apontando para a figura construída no quadro), quando nós estávamos falando do poder dividido com os senhores feudais, eu tô falando do poder de ter exército, do poder de cobrar impostos, do poder de fazer justiça, do poder de fazer as leis e do poder de fazer sua própria moeda. Todos esses poderes aqui, nesse momento, o que acontece? O rei tomou de volta e só quem tem esse poder é ele. Ou seja, quando o rei tomou esses poderes do senhor feudal, ele centralizou o poder. Não foi isso que a gente viu aqui? Ele centralizou o poder, então a ideia da centralização é todo poder na mão de quem?

A2- do rei.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Uma análise apressada deste recorte poderia levar a crer que a narrativa reinventada pelo professor sinalizaria mais para uma cópia. Comparado o esquema do seu discurso ao trecho do livro didático, vemos uma semelhança visível a olho nu. Serão os docentes meros reprodutores? Há quem duvide da transposição do rio São Francisco, quanto mais da transposição didática! No entanto, vejamos. O esquema analisado superficialmente retrataria a fidelidade quase que absoluta à obra didática, como se a fala do professor só representasse uma vulgarização, uma reprodução literal, via oralidade da ideia, materializada através da linguagem escrita, já presente anteriormente. Entretanto, se observarmos mais atentamente, veremos saltar aos olhos um movimento dinâmico e criativo, no qual poderão ser encontrados aspectos de remanejamento, de recomposição, de seleção, de apropriação, o que resultaria, a nosso ver, em uma reinvenção, acarretando na elaboração de algo novo, que não sendo nem inédito, nem um trabalho simplesmente mecânico, é fruto do trabalho de didatização, do esforço em tornar ensinável o saber histórico escolar. Consideramos que o texto do livro didático é material moldável, matéria plástica, que seu agir na urgência reelabora para atender às necessidades

do fazer docente. E mesmo quando aparentemente o seu discurso representa apenas uma reprodução de um texto didático posto no quadro, elementos de sua atuação impregnam a narrativa.

Para compreender melhor este processo criativo e criador da atuação do professor na transposição didática interna em História, precisamos nos ancorar na noção de “retrodição didática”. Veyne (1998, p. 121-125), no campo da teoria da História, argumenta que uma das dificuldades enfrentadas pelo historiador na invenção do saber histórico seriam as lacunas existentes entre os documentos e a infinita complexidade do passado humano. Esse autor admite que apenas em parte o preenchimento dessas lacunas se daria por uma elaboração consciente de hipóteses. Em grande medida, os espaços vazios seriam sanados por “retrodição”. A retrodição corresponderia ao preenchimento das áreas nebulosas via interpretações inferenciais, baseadas numa causalidade indutiva, caracteristicamente cotidiana e marcadamente irregular. Mesmo os chamados “fatos históricos”, apesar de sua aparente consistência e densidade, seriam, na verdade, construções, comportando porções consideráveis de retrodição. Por isso, para o autor, o saber histórico seria “lacunar”.

Acreditamos poder nos apropriar da contribuição desta noção para a realização de nossas análises. Através de uma “transposição analógica³²”, poderemos considerar que também o professor de História, à sua maneira e dentro das especificidades do seu campo de atuação, realiza também retrodições, não historiográficas, mas didáticas. De forma semelhante, detectamos nas narrativas reinventadas em sala o preenchimento das lacunas existentes entre o saber histórico escolar e o que se consideraria a “realidade dos discentes”.

32. A noção de “transposição analógica” foi cunhada por Marrou (1978, p. 35). Esta consistiria na prática de transpor conceitos de uma área para outra do campo acadêmico. No processo, o conceito reteria apenas à noção fundamental, adquirindo novas peculiaridades que o diferenciariam do contexto original de invenção.

No caso explicitado, a análise do protocolo apontou para uma seleção dos elementos referentes às relações de poder, que foram privilegiados em detrimento do aspecto político – Formação dos Estados Nacionais. A fala do docente contribuiu ainda para inserção de elementos novos. Se compararmos o trecho transcrito no quadro com o esquema elaborado pelo professor, veremos que, além de conter mais um item dentre os poderes do senhor feudal (o de cobrar impostos), pode ser identificada, no tópico sobre fazer justiça, uma distinção entre as noções de juiz e justiceiro. Mas como ela surgiu? Por que foi aí inserida? Voltemos à narrativa; talvez ela nos forneça algumas respostas.

P- podia... né..., então o senhor feudal, ele também podia fazer justiça. É esse o poder que ele tinha. Quem é de pode fazer justiça hoje?

A6- a polícia.

P- quem?

A6- a polícia.

P-a polícia pode fazer justiça? Não!

A2- às vezes.

P- gente como é que a gente faz justiça?...

A6- matando!mas é uma justiça que não é certa.

P- ai bom, ai não é justiça, é o justiceiro!

A2- depende da justiça também professor, depende da justiça.

P- mas veja só, quando eu falo a palavra justiça, qual é a imagem que vem na sua cabeça?

A6- em se vingar.

P- quando eu falo em justiça, você pensa em se vingar! Veja só, quando eu falo a palavra justiça o que você lembra ... (direcionando a pergunta a outro aluno).

A2- juiz.

P- Juiz! (leve validação pelo tom). Então... quando a gente fala em justiça, a gente pensa no juiz...né...quando a polícia faz justiça...ela nem pode fazer... então o policial se torna justiceiro. Ou seja, veja só o justiceiro...o juiz... é diferente do justiceiro (coloca no quadro). Porque veja só, o justiceiro , o policial, ou quem quer que se coloque na posição de justiceiro, ele segue alguma lei?

A6- a o justiceiro não, o juiz segue.

P- aaa, o justiceiro ele não segue...o justiceiro não segue nenhuma lei, por que ele é um policial e entre aspas, juiz ao mesmo tempo.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Como pode ser visto, a inserção do elemento que não estava inicialmente no livro se deu através da interação do professor com o aluno na sala de aula. O discente parece apresentar uma noção diferenciada da que propõe o livro didático sobre o conceito de justiça, associando justiça ao ato do extermínio, fenômeno, diga-se de passagem, que provavelmente integra seu cotidiano. Mas a distância conceitual só pode ser detectada, e essa nos parece a proposição essencial, no momento em que o sujeito lança a questão: “*Quem é que pode fazer justiça hoje?*”. Observamos que durante todo o percurso da reinvenção, o professor procurou relacionar o assunto estudado – poderes do senhor feudal – com a sua contrapartida na atualidade. Estas se deram através de perguntas como:

Ai eu pergunto a vocês, o senhor feudal podia ter um exército?

A2 e a3- pode.

P- Então ele podia ter exército. Isso é ou não é um poder?

A4- é.

P- é um poder. Por exemplo, que é que pode ter um exército hoje no Brasil?

P Outra coisa...eu pergunto... será que esse senhor feudal, ele podia cobrar impostos?

Então ele podia cobrar impostos. Quem é que pode cobrar impostos hoje?

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Vemos assim que o processo de retrodicção didática realizado pelo sujeito caminhou no sentido de estabelecer sistematicamente relações, a que estamos denominando de “relações didáticas”. Por definição, consideramos como “didáticas” aquelas relações estabelecidas pelo professor entre a narrativa reinventada e outros discursos ou saberes, cuja finalidade seria a de facilitar a aprendizagem do saber histórico escolar, tendo por base a concepção de que este procedimento possibilitaria a ampliação da compreensão do objeto em estudo. Integram, desta forma, a busca por tornar ensináveis as narrativas históricas escolares, participando do movimento transpositor realizado pelos docentes. Por isso, sua presença está sendo considerada como mais um elemento característico da transposição didática interna em História. Foram elas as principais responsáveis, via retrodicção, pela inserção de elementos originais nas narrativas reinventadas.

Nos protocolos de aula, identificamos 118 momentos em que os docentes realizaram, ou buscaram realizar, relações didáticas. Consideramos estes como unidades discursivas, as quais procuramos dissecar através do que entendemos representar uma análise exaustiva, estabelecendo assim uma tipologia, como primeiro item do movimento compreensivo. Nossas preocupações voltaram-se para a natureza do discurso que integrava a relação junto ao saber histórico escolar. Seguindo este critério, detectamos tipos diferentes de conhecimentos participando das relações didáticas, o que nos levou a forjar cinco categorias empíricas para abrigá-los. Foram elas: **Relações com o Presente (RP), Exemplos, Analogias e Metáforas, Experiências Pessoais (EP), Relações Inter-Históricas**. Dentre estas, a preponderante foi a RP³³, por isso, a escolhemos para começar nossa incursão pela teia conceitual que resultou o tratamento desses dados.

33. Nesse texto, utilizaremos a sigla RP como sinônimo de Relações com o Presente.

4.2 Relação Didática Privilegiada: As Relações com o Presente

Das 118 relações didáticas identificadas, 79 foram incluídas na categoria Relações com o Presente. Como compreender esta presença maciça? Retomando a noção de vulgata proposta por Chervel, consideramos que em cada momento histórico existem concepções, compartilhadas pelos profissionais do campo, sobre a disciplina escolar que ministram, envolvendo saberes, práticas, conteúdos e métodos, perpassando o ser professor e o “como se deve ensinar” aquela determinada área do conhecimento. Constatamos que, nos casos observados, a criação discursiva que tenha obtido maior penetração na História ensinada e vivida nas salas de aula tenha sido a perspectiva de relacionar o saber histórico escolar com questões do presente, a ponto de, antes de representar uma “coqueluche pedagógica”, uma moda, constituírem um **modo** peculiar às práticas de ensino de História.

Advertimos, porém, sobre o equívoco que representaria naturalizar esse fenômeno. A concepção, hoje muito vigente no campo do ensino de História, que entende a relação com o presente como condição essencial para a prática pedagógica do professor da disciplina, constitui-se em uma construção relativamente recente, engendrada a partir de matrizes teóricas diversas, durante a crise disciplinar da história-ensinada que nos referimos no capítulo 1. Esta afirmativa encontra ressonância em trabalhos como os de Caimi (2001, p. 156-57) e Faricelli (2005, p. 35). De acordo com a primeira autora, foi nas décadas de 1980 e 1990 que diversos autores passaram a propor “o estudo da história tomando como ponto de partida o tempo presente” (CAIMI, 2001, p. 157). Sua presença na prática pedagógica pode estar revelando o esforço dos sujeitos no sentido da vivência dessas propostas de inovação.

Em trabalho já citado (CUNHA, 2004), analisamos as apropriações do construtivismo na produção acadêmica, e mais especificamente artigos e relatos de experiência, que tomaram o ensino de História

enquanto objeto de reflexão. Adotamos dois períodos como referência para o recorte, selecionando publicações de 1985 a 1995 e desta data até o ano de 2002. Nessas produções identificamos a presença de uma “ideia-força”: o uso da relação com o presente como “pedra angular” para a renovação disciplinar em curso.

Como dissemos, diversas matrizes nos pareceram integrar essa formação discursiva peculiar do ensino de História, sendo uma delas o que comumente é denominado de construtivismo. Existem várias definições para o vocábulo “construtivismo” pois hoje esta é uma palavra polissêmica (COLL, 1997a, p. 136). Aqui, estamos considerando o Construtivismo como um ideário pedagógico surgido a partir de diversas teorias do campo da psicologia cognitiva, que apesar da presença de elementos díspares, guardam princípios explicativos básicos em comum. No que se refere a teorias globais do desenvolvimento e da aprendizagem, três autores representam bastiões da perspectiva construtivista: Piaget, Vygotsky e Ausubel. As teorias por eles formuladas proporcionaram a criação de uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, fincada na atividade construtiva do aluno, fornecendo elementos para a análise de situações educativas, sendo um instrumento bastante útil na tomada de decisões frente ao “planejamento, aplicação e avaliação do ensino” (COLL & SOLÉ, 1996, p. 10).

Detectamos nos artigos mencionados a presença de uma concepção marcadamente construtivista embasando a proposta de “relações com o presente”, através da valorização da realidade vivida pelos alunos, “sempre tomada como primeiro referencial para as discussões” (GAGLIARD, 1990, p. 178), como condição essencial para a aprendizagem, convergindo assim para as noções do aluno como “sujeitos do conhecimento” (ibidem, p. 156) e do seu saber enquanto “conhecimento prévio”. De acordo com o ideário construtivista, estes seriam

Os conhecimentos que (os alunos) já possuem sobre o conteúdo concreto que se propõem a atender, conhecimentos prévios que abrangem

tanto conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo como conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com eles (MIRAS, 1996, p. 60).

Os conhecimentos prévios desempenhariam importante função na atividade mental construtiva dos alunos. Só a partir do que se sabe anteriormente é que poderíamos aprender um novo saber, ou seja, estes precisariam entrar em contato, serem relacionados, pois uma “... aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais **relações** com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus **conhecimentos prévios** e o novo conteúdo...” (ibidem, p. 61).

Mas o construtivismo não representou a única referência à criação discursiva peculiar em questão. No âmbito da historiografia, desde a “revolução” de *Annales*, o saber histórico teria um novo paradigma, fundamentado em uma nova perspectiva de tempo histórico. A História não seria mais a ciência do passado humano, para responder às perguntas colocadas pelo presente. Criticando a história-museu, os integrantes da escola francesa propunham uma história-problema.

Uma rápida incursão pelo campo da teoria da História nos possibilita perceber a centralidade do “presente” na produção de diversos autores, inclusive de marcos teóricos díspares e até mesmo divergentes. Em casos como os de Koselck e Jenkins, vinculados às reflexões “pós-modernas”, vemos a assunção do tempo presente enquanto elemento intrínseco do saber histórico.

A representação do passado é incontornavelmente afetada pelo tempo. Cada presente articula de modo diferente espaços da experiência e horizonte de espera. O passado é delimitado, selecionado e reconstruído criticamente em cada presente. Este sempre lança sobre o passado um olhar novo, resignificando-o.(...) O passado é retomado em cada presente sobre um ângulo novo (REIS, 2003c, p. 174).

Jenkins (2004, p. 33) adota uma perspectiva semelhante quando argumenta que

O passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas visões, nosso próprio “presente”. Assim como somos produto do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso.

Não obstante, encontramos em Rüsen, um dos autores em que nos ancoramos para esculpir a categoria “narrativa histórica”, posição convergente. Em sua epistemologia do saber histórico, o ponto de partida do processo de invenção do saber histórico acadêmico seria a carência de orientação do agir humano no fluxo temporal. Essa engendraria um interesse cognitivo do sujeito no presente em direção ao passado.

...a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por **essa relação com o presente**, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano (RÜSEN, 2001, p. 64).

A compreensão do presente e a projeção do futuro só seriam possíveis no processo de recuperação do passado. Como este processo, para Rüsen, representa um contínuo, em que o saber histórico estaria voltando à instância inicial na vida prática humana para atender as sempre novas necessidades de orientação, o presente desempenharia a função de *locus* epistemológico do “*homo historicus*”.

Acreditamos que esta “unanimidade” na teoria da História, atualmente, encontra sua contrapartida nas reflexões sobre o ensino de História. Os agentes do campo, envolvidos nas atividades dessa disciplina escolar, possuindo como marco de referência para suas apropriações, tanto o ideário construtivista, quanto as formulações da historiografia a partir de *Annales*, promoveram a criação desta configuração discursiva: para ensinar história é preciso relacionar o saber

histórico escolar ao tempo presente. Esta é uma marca característica da invenção do saber especializado, que permanece nas várias esferas da “recontextualização”. Traremos dois exemplos à baila para nos referirmos ao trabalho da noosfera na transposição didática externa.

Pinçamos alguns trechos de documentos curriculares e livros didáticos. O primeiro consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. A seguir, temos um recorte que integra a apresentação da coleção “História: passado presente”, assinada por Sônia Irene do Carmo e Eliane Couto (2002), e que o próprio título já explicita o suposto mote da obra.

Nunca é demais lembrar que na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado. É reconhecendo outras realidades temporais e espaciais que os alunos dimensionam a sua inserção e adesão a grupos sociais (BRASIL. PCN – História, 1998, p. 68).

Mantivemos também o eixo cronológico da obra, buscando, ao mesmo tempo, proporcionar uma oportunidade de estimular o movimento de pensamento, capaz de articular diferentes tempos históricos em torno de temas comuns. Com esse objetivo em vista, introduzimos, em cada unidade, uma proposta denominada **questões do nosso tempo**, que visa estabelecer reflexões em torno de problemas do presente, os quais guardam relações com os temas tratados na unidade ... (CARMO & COUTO, 2002).

Nas duas passagens pode ser observada, além de uma certa apropriação da concepção braudeliana de múltiplas temporalidades, a proposta de um uso didático da relação com o presente. De um presente como ponto de partida epistemológico (âmbito historiográfico), temos a relação com o presente como estratégia de ensino e condição para a aprendizagem (História escolar). Vemos assim que “questionar, problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser percebido como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de História” (ANHORN, 2003, p. 321-322).

Nossa preocupação, então, voltou-se para buscar compreender como essa perspectiva materializou-se na prática pedagógica dos nossos sujeitos. Na análise das entrevistas, encontramos algumas falas bastante eloquentes.

*É porque isso...as coisas vão surgindo também de acordo com o que as crianças perguntam. Ou...ou não perguntam na hora e eu faço pra **ver se facilita o entendimento**. É sempre assim. Às vezes eu me organizo pra fazer a relação. Por exemplo, a primeira parte que foi a do sistema de governo, aí ela sempre acaba saindo porque às vezes eles não se lembram o que é um regime parlamentarista, **aí eu faço uma pergunta baseada na realidade concreta deles, que é o Brasil**.*

(S2, EC).

*Para mim, eles têm que importância para as crianças? É que eles compreendam, né? Como é que as sociedades estão se organizando, como é que elas estão se relacionando? E por que é que a guerra acontece? Então, assim, eu tento **trazer para o presente**, às vezes, eu falo até em fazer a comparação, né? De fazer... **de aproximar um pouco mais a realidade deles. Para que elas possam compreender um pouco mais**.*

(S2, EF).

*...a gente até prevê essas intervenções da parte dos alunos e elas não acontecem. Então uma forma até da gente buscar essas intervenções é a gente ter que buscar uma forma para que eles passem a **compreender a partir do mais perceptível para eles**.*

(S5, EC).

Nos trechos acima, os docentes justificam os procedimentos utilizados na reinvenção das narrativas em sala. Observamos a apropriação do evento discursivo “relações com o presente”, o que nos possibilita afirmar que eles compartilham a concepção da necessidade de se relacionar o saber histórico escolar com a realidade dos alunos. Constatamos nas falas a ênfase em argumentos cognitivos. Está implícita a crença de que o estudo de um saber histórico relativo a uma temporalidade que não a dos discentes, descolada desta, pode

acarretar dificuldades na aprendizagem. Por isso, facilitaria “o entendimento” relacionar a narrativa com a “realidade concreta deles, que é o Brasil.”.

Fica uma questão que procuraremos refletir ao longo deste tópico. Do que está se tratando quando ocorrem referências a essa “realidade concreta” dos alunos e alunas? Até que ponto essa realidade é “mais perceptível para eles”? No caso em análise, S2 falava sobre o regime parlamentarista implantado na Alemanha durante a República de Weimer, no período “Entre Guerras”. Para desenvolver o assunto, procurava “aproximar um pouco mais a realidade deles”, relacionando a narrativa ao regime presidencialista vigente no Brasil atualmente. Mas em que medida este exemplo pode representar um instrumental cognitivo capaz de mobilizar as estruturas mentais dos discentes? Em outras palavras, falar do sistema político brasileiro remete necessariamente a tratar de uma “realidade familiar”?

Voltemos à interpretação das concepções dos professores. Encontramos de forma mais reveladora, mais explícita a ideia da barreira cognitiva em relação ao estudo do passado no discurso de S3:

O que a gente observa do conteúdo da história é a questão do tempo, a distância de uma realidade histórica. Em tempo mais atrás, os alunos têm a dificuldade de compreender e até de se estimular para se apropriar desse conhecimento. (...) Pra fazer a conexão do ontem com o hoje, o que o ontem repercute na vida da sociedade atual.

(S3, EC, 73).

Eu me lembro de uma frase, de parece que de Pierre Nora, que ele disse, que o passado é outro lugar. Então, uma das grandes dificuldades do historiador, ou do professor de história, é fazer o aluno entender o passado. Porque como o passado está tão longe, ele parece um lugar muito distante, parece um outro lugar. E é por isso, que uma das minhas preocupações, quando eu estou trabalhando história, é de vez em quando, fazer relações com o presente. Mas eu sempre procuro fazer relações, para mostrar que a relação que eu tô tendo com o passado, ela é mediatizada, pelo presente. Quer dizer, eu estou

estudando hoje, com eles aquele assunto, mas estou estudando na ótica, do hoje. Eu estou tentando discutir com eles os problemas do hoje, ta!?

(S1, EF).

Diante da “dificuldade de compreender” o passado, dificuldade esta que se agravaria quando se recua cronologicamente no tempo, só restaria aproximar o saber através da conexão com o presente. Vamos assim que, na concepção dos professores, a relação com o presente facilitaria a aprendizagem do saber histórico escolar, porque permite a ampliação das possibilidades de compreensão do objeto estudado, o que nos possibilita inferir que estas relações são engendradas pela busca por tornar ensinável o saber disciplinar. Nas análises das entrevistas ainda detectamos mais uma nuance. S5, quando se refere às relações com o presente estabelecidas em aula, explicita que

*... essas questões foram levados em consideração, e os que se adequaram mais, e em termo **de instigar a curiosidade**.*

(S5, EF).

Acreditamos que muitos usos das relações com o presente, bem como as relações didáticas de forma geral, se deram em uma perspectiva semelhante à da “narrativa deleite”. As observações em sala e a análise dos protocolos dela decorrentes ancoram a inferência de que, em diversos momentos, as RP foram utilizadas como estratégia para “*instigar a curiosidade*”, para chamar a atenção, mobilizando o interesse dos alunos para a narrativa reinventada. Começamos aqui a perceber o quanto as relações didáticas gozam de um duplo estatuto. Possuem, concomitantemente, um aspecto epistemológico e outro metodológico. Ao mesmo tempo em que integram a ecologia dos saberes históricos escolares, participam do conjunto de estratégias metodológicas associadas à reinvenção das narrativas pela prática pedagógica dos professores, se constituindo, assim, no seu procedimento

didático privilegiado, nos parecendo representar o esforço do narrador em “atrair os olhares do seu público”. Entretanto, continuemos nossas reflexões.

A busca por compreender as relações com o presente não deve parar por aqui. No tratamento dos dados, para as análises desta categoria especificamente, realizamos um certo refinamento. Procuramos levar em consideração não só a natureza da relação, mas também a função desempenhada. Surgiram assim três subcategorias, que representaram tipos distintos de relações com o presente: as comparativas, as ilustrativas e as elucidativas.

Começaremos pelas comparativas. Das 79 RP identificadas, 23 tiveram um caráter comparativo. Vejamos esta relação estabelecida por S2. A professora tratava do uso ideológico do sentimento nacional com a finalidade de mobilizar a população dos países europeus para a Primeira Guerra Mundial. Quando versava sobre o papel desempenhado neste período pelas propagandas de cunho nacionalista, indagou:

Hoje em dia ...vocês têm acompanhado a propaganda do governo LULA? (...) O que tem Ronaldinho, falando dele e aparecendo manchetes de Jornal!

As- é esse!!!!

P- éé', E o outro mostra Herbert Viana. Pra que servem essas propagandas?

A-3- pras pessoas lutarem e não desistirem de seus ideais!

*P- Essa idéia, que tá sendo passada nessas duas propagandas, **ela tem alguma coisa parecida com isso que a gente tá vendo?***

As- tem.

P-O exemplo do comercial de tá aparecendo agora, que no final aparece a frase “ele é brasileiro e não desiste nunca”, Qual é o propósito dessa mensagem que se está querendo passar? É que o brasileiro é um povo que luta, certo?! Então é pra fazer o quê? Levantar a auto-estima deste povo. Ora! Se a gente tem acompanhado, a gente vê, muita gente reclamando que tá desempregado, certo?! A gente vê um monte de trabalhador fazendo greve. Sem-terras ocupando fazendas,

trabalhador sem-teto fazendo ocupação de terreno pra morar. Então o que é que a gente vê? A população tá insatisfeita. Todo mundo reclamando que tá ganhando muito pouco. Tem as filas nos hospitais. E aí não foi uma iniciativa do governo, mas o governo acabou incorporando, certo?! Que é fazer o quê? É levantar a auto-estima do povo. É mostrar que apesar das dificuldades, nós como povo, um povo muito lutador, dedicado, se a gente lutar, a gente vai conseguir melhorar! (Ironia) certo?!

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot.1)

Na narrativa acima, a docente busca relacionar o assunto estudado a uma questão do presente. A natureza da relação está posta: mobilizar os alunos a partir de um conhecimento familiar para possibilitar uma aproximação com o objeto de estudo. O link entre o passado e o presente é construído na expressão “*ela tem alguma coisa parecida com isso que a gente tá vendo?*”. Temos aqui uma RP em que o presente serve de parâmetro para auxiliar na compreensão do saber histórico em pauta. Visou-se facilitar o processo de entendimento do que seria uma propaganda nacionalista³⁴ através da reflexão sobre uma propaganda desta natureza nos dias de hoje. Desta forma, estamos considerando as relações com o presente deste tipo como sendo comparativas.

Da análise deste caso, especificamente, nos surgem dados interessantes. O presente tratado integra a realidade dos discentes? Consideramos ter elementos suficientes para fornecer uma resposta afirmativa. Quando a professora lançou o comentário, a maioria da turma manifestou-se indicando conhecer a propaganda em questão. Com certeza fazia parte do seu cotidiano, não obstante a realidade referida era virtual. Talvez um outro aspecto que se tratando mesmo de um acontecimento ocorrido na “esquina” da escola não alcançasse tamanha unanimidade em termos de audiência. Encontramos neste

34. Um outro aspecto a ser lembrado sobre essa narrativa trata-se da presença do nacionalismo não como objetivo do ensino, mas como objeto de estudo. Uma interessante reflexão neste sentido está presente em Anhorn (2003, p. 290-293).

momento uma boa ocasião para explicitarmos o que estamos considerando como o “presente”. Optamos por uma noção mais abrangente do que a proposta por Rodrigues (2002, p. 103):

Esse texto parte da visão de que a História do tempo presente começou na década de 70, principalmente a partir da crise de 1973, por ser este um importante ponto de inflexão no desenvolvimento capitalista, cujos desdobramentos mais evidentes foram a hegemonia do projeto neoliberal e a crise do chamado socialismo real.

Quando esta trata do presente, refere-se a um determinado recorte cronológico da pesquisa historiográfica, mas o saber em questão é o histórico. Para nós, “o presente é percebido como presença de questões que interpelam no seu cotidiano os sujeitos, como realidade Histórica na qual estão inseridos e interpelados alunos e professores” (ANHORN, 2003, p. 321).

Observamos no exemplo analisado que S2 transcende a relação didática em sentido estrito, de contribuir com a aprendizagem do saber histórico escolar, para também fornecer elementos de problematização e reflexão sobre essas “*questões que interpelam no seu cotidiano os sujeitos*”, sobre o presente, sobre a realidade dos alunos. Consideramos assim que uma relação didática, e neste caso uma relação com o presente, nem sempre desempenha exclusivamente este papel, comportando outros usos. Entretanto, sua contrapartida também é verdadeira. Nem sempre quando tratamos da História do presente, ou mesmo de um assunto contemporâneo, estamos tornando o ensino de História mais significativo para os alunos e alunas, pelo menos do ponto de vista cognitivo. No que se refere ao estabelecimento de uma relação didática se pressupõe um conhecimento familiar que, participando dos instrumentos cognitivos integrantes da estrutura mental dos discentes, está sendo utilizado enquanto ponte, enquanto recurso, com a finalidade de contribuir para aprendizagem de um saber histórico escolar específico. Este será um elemento de reflexão que

permeará diversos momentos deste capítulo. Mas um outro dado nos chamou a atenção nas RP de tipo comparativo. Acreditamos que ele pode ser mais facilmente percebido nas falas a seguir.

*Ou então, faço a relação com o presente, para **estabelecer a diferença**. Que é importante também. **Por que é que é diferente isso, não é? Hoje.***

(S1, EF)

*P- Das corporações. Porque é o tipo de atividade que é o público bem próximo do público. Eu tô tratando com o emprego desse pessoal, alguns é nessa atividade, bem próxima dele, no caso do mestre de obras. Essas atividades dos ofícios, né, são bem próximas deles. **Então o entendimento da questão da atividade intelectual e a desvalorização do trabalho manual que ocorre hoje.** Então a compreensão pra ele mesmo da importância histórica de uma atividade que eles ali exercem, já exerceram ou exercem ou são filhos, porque é uma das ocupações possíveis do público aqui daquela turma, e temos vários ou que já trabalharam ou que trabalham e alguns que não vieram pra aula porque tão em obras. (...) Mas inclusive os ofícios que **permanecem**, a minha intenção era relacionar justamente os ofícios que permanecem, que ainda existem hoje em dia. É essa a intenção.*

(S5, EC).

Relacionar o passado com o presente, o saber histórico em estudo com uma problemática equivalente nos dias atuais, indica a perspectiva de promover inteligibilidade através da percepção dos movimentos de permanência e mudança. A relação com o presente desempenharia então uma dupla função: tanto aproximar o saber histórico escolar da realidade enfrentada pelos discentes, quanto proporcionar a compreensão das problemáticas vivenciadas na contemporaneidade pelos alunos. Acreditamos encontrar nos trechos acima indícios de uma apropriação da Nova História em termos procedimentais ou metodológicos e não a transposição didática relativa a saberes históricos oriundos das fronteiras dos *Annales*, especificamente. Em outras palavras, este é um dado que talvez nos indique um elemento de

apropriação da Nova História não em termos de uma transposição didática *stricto sensu*, mas como procedimento metodológico adotado na prática pedagógica dos sujeitos. De uma perspectiva epistemológica que trouxe para a historiografia uma nova concepção de tempo histórico – o que, segundo Reis (1996), caracterizaria um novo paradigma historiográfico -, temos a reinvenção de um procedimento didático e metodológico: ensinar história realizando relações com o presente para comparar mudanças e permanências nos processos históricos.

No entanto, houve uma segunda forma de RP identificada. As do tipo ilustrativo foram preponderantes, com 43 das 79 encontradas. Nelas não detectamos uma relação de comparação. Seu papel é bem diverso. Vejamos:

Então, ainda hoje a gente vê segmentos da Igreja envolvidos com movimentos sociais. Com a reforma agrária, não é isso? A outra coisa que eu quero: identificar as consequências dos Atos Institucionais para a democracia brasileira.

(S3, 2º ano do 4º ciclo, Prot.1).

Então, a ponte principal construída no Recife foi essa primeira: a ponte Maurício de Nassau, que ainda exista ai até hoje.

(S3, 2º ano do 4º ciclo prot.6).

Que era o castelo de ...? (alunos não respondem) Friburgo. Bem atrás onde hoje tá o Palácio do Governo. Ali na Praça da República.

(S3, 2º ano do 4º ciclo prot.6).

Os trechos citados não deixam dúvidas que se busca afirmar a relação entre passado e presente, mas não se estabelece um raciocínio comparativo do tipo “como era antes e como está sendo agora”. O presente, porém, parece integrar a narrativa como uma “referência”, uma ilustração. Observamos que sua inserção pode estar sendo justificada pela busca por mobilizar a atenção dos alunos para o que está

sendo tratado. Confirmam nossa inferência algumas passagens das entrevistas. O trecho abaixo nos parece um bom exemplo:

Então, desta forma, eu aproximo o aluno do passado. Eu mostro que ele tem uma relação com o passado, que ele não sabia. E a partir daí, a gente trabalha melhor o passado.

(S1, EF)

Consideramos que falas como esta explicitam a concepção que pode estar fundamentando o uso de RP de tipo ilustrativo. A citação ao presente como uma ilustração, como uma referência caminha no sentido de despertar o interesse dos alunos e alunas pelo passado narrado, o que parece ser entendido pelos sujeitos como instrumento potencializador da aprendizagem, pois acarretaria maiores níveis de atenção. As observações apontam para que este procedimento teria facilitado o manejo da sala, a sobrevivência do docente na aula. No entanto, refletimos que não necessariamente em uma turma “atenciosa” teríamos garantido maior aprendizagem das narrativas históricas escolares. Um grupo-classe interessado, que preste atenção na narrativa do professor, pode representar condição essencial, mas não o único requisito para os alunos aprenderem. Uma turma em silêncio, aparentemente interessada, pode representar um encontro entre “o óleo e o mármore”. Se a narração não entra verdadeiramente em contato com a cognição dos discentes, o que remete a interagir com sua estrutura mental, o saber histórico escolar, como “saber aprendido”, pode não estar sendo reinventado. Entretanto, esta é uma questão que deixaremos para trabalhos futuros, já que transcende o escopo da atual investigação.

Resta-nos ainda refletirmos sobre o último tipo de relação com o presente detectado, as elucidativas. Temos em uma das narrativas reinventadas por S2 um bom exemplo. A professora tratava dos antecedentes da Primeira Guerra Mundial quando introduziu a noção

da interdependência econômica existente entre as nações contemporâneas através da seguinte RP:

P - Hoje em dia será que existe algum país que não precise de outro? (...)

*P - Então veja, um país industrializado... certo? Ele precisa de outros países que vão fornecer algumas matérias primas. Mas porque ele precisa de outros países? Porque esses países vão comprar outros produtos. Então a gente tem uma teia de relações. A gente não pode dizer que um é independente totalmente do outro. Certo? Sempre vai precisar do outro... que tem uma teia de relações, entre os vários países. (...) A troca de conhecimentos. Certo? **A gente hoje, muita coisa que a gente tá produzindo no Brasil...** Foi produzido por pensadores de outros países, E a gente se apropria de tudo... E o inverso também, claro. Não existe, todo mundo precisa, dentro de uma sociedade como essa, que pra gente crescer, pra gente se desenvolver, a gente precisa conhecer o que o outro está fazendo. **Tudo o que a gente faz hoje foi comunicando com o outro.** Foi através da comunicação que a gente foi desenvolvendo mais conhecimento. Então sempre precisa trocar informações. E produtos também, certo!?*

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot 1).

Consideramos esta relação com o presente como sendo portadora de um tipo singular. Sua função não nos pareceu nem vinculada à ilustração da fala, nem ao estabelecimento de uma relação entre passado e presente nos moldes comparativos. Não que elas parem no meio do caminho entre as ilustrativas e as comparativas. Para nós representaram uma terceira posição, uma terceira via. Essas RP elucidam, clareiam o entendimento, iluminam a narração, enriquecem conceitualmente a narrativa, por isso foram consideradas de caráter “elucidativas”. Das 79 relações com o presente identificadas, 13 foram integradas a esta subcategoria. Representaram espécies de explicações tendo aspectos do presente como base, para se cunhar um determinado conceito e, a seguir, conectá-lo ao saber histórico escolar em estudo através dos *links* construídos na fala do professor. Após o uso elucidativo do presente, a docente deu continuidade à sua narração:

Então esses países aqui: a Inglaterra e a Alemanha eram os mais industrializados da Europa. A Inglaterra a gente já viu que dominava a Europa. Dominava praticamente o mundo. E A Alemanha estava concorrendo com... Quando a Alemanha começa a concorrer, a gente viu que a Inglaterra começa a ficar preocupada, e vai buscar alianças.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot 1).

A narrativa seguiu seu percurso, tendo construído com a RP de tipo elucidativa uma noção - no caso a interdependência econômica dos países - “capaz” de promover inteligibilidade do processo histórico em foco. Pelo menos nos pareceu ser exatamente isto o que se buscava com sua utilização.

Vemos assim que, nos sujeitos da investigação, o “presente” não ocupou seu *lôcus* tradicional, enquanto estágio final das narrativas históricas escolares. Nesse sentido, considerados como saber histórico escolar de corte cronológico recente, autores têm demonstrado que raramente esses conteúdos são abordados em sala, inclusive pela carência de tempo dedicado à disciplina na organização curricular (RODRIGUES, 2002, p. 107).

Percebemos, no uso das relações com o presente, semelhanças com os achados de Anhorn. Segundo ela, que também observou o ensino de alguns docentes de História,

Uma das questões do novo texto do saber curricular proposto no PCN que parece ter sido incorporada como uma alternativa para o ensino de História pelas professoras entrevistadas consiste no reconhecimento da necessidade de partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada, nunca alcançado, de uma História ensinada e ritmada pela cronologia do mais antigo ao mais recente (2003, p. 321).

Em nossa pesquisa o “presente” frequentou assiduamente as salas de aula dos sujeitos, participando em diversos momentos da reinvenção das narrativas históricas escolares. Acreditamos que este teve sua

inserção relacionada a um fenômeno didático hoje característico do ensino de História, aparecendo na prática pedagógica dos professores, principalmente como uma “relação didática” específica, denominada neste trabalho de relação com o presente (RP).

A análise dos dados nos revelou a surpresa de uma pluralidade na perspectiva dessas “relações”, em que o vocábulo “didáticas” nos permitiu abarcar. Não gozaram da proeminência das RP’s, mas desempenham papel semelhante na busca por tornar ensináveis as narrativas históricas escolares. Portadoras de peculiaridades, receberam um exame individualizado; não obstante, dedicaremos nesta obra um tópico único, no qual foram englobadas.

4.3 Demais Relações Didáticas: o Uso de Exemplo, das Experiências Pessoais, de Analogias, e de Inter-relações Históricas

A primeira relação didática a ser analisada após as hegemônicas relações com o presente guarda muitas similitudes com sua consorte mais privilegiada. Inclusive, foi apenas a adoção de alguns critérios que nos levou a distingui-la, ou mesmo perceber as suas singularidades. Estamos aqui nos referindo ao uso de exemplos. Das 118 relações didáticas detectadas, 17 foram consideradas pertencentes a esta categoria. Para explicitarmos a noção, optamos pelo caminho de sua construção através da apresentação de um caso bastante ilustrativo. Observemos este “exemplo”, dado em aula por S1. A temática da narrativa versava sobre a Crise de 1929 nos EUA. Seu processo de instalação foi explicado desta forma:

P- Se você está na feira, vendendo tomates. Vocês vêem isso todo o dia...no sábado. Se você chega na feira de manhã cedo, 8 horas, um tomate tava custando...digamos 2 reais. Não é! Mas você vá ali depois de meio dia...de cinco horas na feira, que o mesmo tomate vai esta sendo vendido por quanto, gente?

As- 1 e 50, 1 real.

P- um e cinquenta, um e vinte, ou seja, por quê? Porque o vendedor está na expectativa de perder os tomates e é melhor ele vender mais barato do que perder.

Não é isso? Então veja só, se você tem ...de manhã você tem... de manhã cedo você tem muitos compradores potenciais e por isso ele pode colocar um preço alto. Quando a feira está terminando, lá pra tardinha, ele sabe que não vai ter os compradores potenciais, então é melhor pra ele reduzir o lucro dele, ou até vender pelo preço de custo, do que perder o produto, já que o tomate se perde. A mesma coisa são as ações, se todo mundo quer vender e ninguém quer comprar, o preço das ações vai subir ou vai descer? Vai descer. E aí vai valer nada. E aí perdeu a empresa e perdeu o cara que comprou as ações. Não é isso? Então foi exatamente isso que aconteceu (na crise de 29).

(S1, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 3).

Ora, falar da feira não é remeter a elementos do cotidiano? Por que não o considerar como uma RP, já que está ancorado no dia-a-dia dos alunos, se utilizando de referências da vida do bairro onde está localizada a escola? Para evitarmos uma análise aligeirada seguiremos passo-a-passo. No trecho acima, temos a presença do mesmo princípio, que inclusive caracteriza a categoria mais ampla de “relações didáticas”: elementos familiares, entendidos como próximos à realidade dos discentes, são evocados para promover a aprendizagem da temática em estudo. No entanto, apesar de comportar componentes do “real”, seu caráter é bem outro. O docente, apropriando-se de elementos diversos, dentre eles, aqueles que integram o “presente”, elabora um discurso marcadamente fictício, não possuindo necessariamente suas referências na realidade. Eles não aconteceram de “fato”, se é que podemos falar nestes termos para tratar alguma coisa que se refere à História na atualidade. Parece-nos que os exemplos, como uma relação didática, comportam ainda mais porções de originalidade e criatividade por parte dos sujeitos, pois representam criações discursivas peculiares, engendradas na e pela prática pedagógica. Nestes termos, no presente trabalho, estamos considerando o fenômeno didático “exemplo”, como discursos marcadamente coloquiais, que visavam ser mais acessíveis para estabelecer pontes entre as narrativas históricas escolares e a experiência cotidiana dos alunos.

A natureza “fictícia” desta construção, que comporta elementos do “real”, mas que não se referem diretamente ao considerado como sendo o próprio, se apresenta ainda mais claramente neste recorte da narração de S2:

Pra gente reconstruir, se a gente vai fazer em casa qualquer coisa, vai construir um quarto , uma parede, uma área...sei lá! um banheiro, a gente precisa de dinheiro. A gente precisa de dinheiro pra comprar matéria-prima para fazer o que a gente pensou, né? Imagina construir as cidades, inúmeras cidades. Isso num momento em que, como se passou um longo tempo sem grandes produções.

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot 5).

Nesta aula, a temática em estudo era o período “Entre Guerras”, na qual o trecho acima foi utilizado para explicar o processo de endividamento dos países europeus frente aos norte-americanos. A suposta experiência coletiva, “reforma de uma casa”, que poderia integrar a vivência do grupo-classe, é apropriada pela professora e convertida em exemplo, sendo apresentada como parâmetro para a compreensão dos custos com a reconstrução das cidades, arrasadas após os combates da Primeira Guerra Mundial. Nas entrevistas realizadas, percebemos que as justificativas para o seu uso seguem o mesmo padrão “cognitivista”. Foi assim que S1 comentou sua relação entre a dinâmica dos preços de uma “feira” e a queda da Bolsa de Nova York em 1929:

*...como também usei a imagem da feira, da questão do tomate, que é uma realidade que faz **parte do cotidiano do aluno**, e quando você trabalha isso...**bolsa de valores é uma coisa muito abstrata**, né, mas essa coisa da lei da oferta e da procura pra eles também é muito abstrata. Daí quando você pega... quando você pega a questão da feira, **que é uma realidade com a qual o aluno está trabalhando, então fica fácil ele entender a questão do valor**, da mercadoria quando ela sobe, quando ela cai de preço. Então eu usei essa imagem da feira, que é uma imagem do cotidiano do aluno, **pra ele entender a bolsa de valores...***

(S1, EC).

Apropriações do ideário construtivista se fazem presentes quando o sujeito argumenta a partir do binômio estabelecido entre a temática do saber histórico escolar (abstrata) e o exemplo (concreto, pois “*faz parte do cotidiano do aluno*”), o que provavelmente poderia ser considerado uma apropriação da matriz piagetiana, pela proximidade com as categorias “pensamento concreto” e “pensamento abstrato”, integrantes dos *estágios do desenvolvimento cognitivo* propostos pelo autor citado (COLL, 1987; FERREIRO, 2001; POZO, 2002).

Da mesma forma que as relações com o presente, os exemplos são concebidos como instrumentos didáticos contribuindo com a aprendizagem por facilitarem a compressão através do estabelecimento de *links*. Certos saberes históricos escolares, materializados na narrativa, necessitariam desta ponte, suporte ou mediação, como queiram. Parece-nos aqui estar implícita a concepção de que existem temáticas portadoras de um grau de dificuldade maior, precisando assim da estratégia do uso do exemplo, para promover sua didatização. Mais uma vez, vemos a preocupação, no ensino dos saberes, em tornar a narrativa ensinável interferindo na utilização deste procedimento didático e epistemológico.

Um dado interessante sobre as relações didáticas surgiu das análises referentes aos Exemplos, detectado quando comparamos aulas em que o professor narrava a mesma temática em salas diferentes. O caro leitor deve lembrar-se do exemplo da “feira” apresentado algumas páginas atrás. Por via das dúvidas, ou porque todos nós precisamos ter em mente os “bons exemplos”, ei-lo aqui mais uma vez:

P- Se todo mundo quer vender e ninguém quer comprar o que é que acontece com o valor da ação?

A-2 vai cair!

P- cai né?! A mesma coisa é o que acontece com a dona de casa, quando vai fazer a feira na praça da Várzea, depois das cinco horas da tarde (...) a partir das três horas, quatro horas da tarde, o preço da mercadoria baixou não foi? Não é? Porque ...

A5- não baixa mais não!

P- não baixa mais não é?

A5- a gora eu só compro na CEASA!

P- você quer dizer que o cara prefere perder o tomate a vender mais barato?

A5- aa, verdura ele vende mais barato, mas feijão, arroz, essas coisas não!

P- sim!, mas eu tô falando de verdura mesmo! Porque exatamente a verdura, ela é perecível, e aí ou o indivíduo ele vende mais barato ou ele perde. Não é isso. Bom...então isso é que foi a crise de 29.

(S1, 2º ano do 4º ciclo, Prot 4).

A semelhança não é mera coincidência. Apesar da interpelação do aluno, que “impediu” o discurso de se desenrolar em estado puro, de seguir o curso original transcorrido na exposição anterior, pode ser visto o uso do mesmo exemplo no momento da explicação da “queda da bolsa”, fenômeno considerado de difícil acesso pelo seu suposto nível superior de abstração. Na entrevista de campo, perguntamos sobre a permanência deste nas aulas observadas, encontrando a seguinte resposta:

*Bom, é um exemplo que eu tenho recorrido muito a ele. E que eu tenho... é muito eficaz. Quando a gente trabalha com a ideia do comércio, da feira, então é uma ideia que **minha experiência diz que esse exemplo é um exemplo de sucesso**. Pode usar que você vai...quando eu uso, eu percebi que os alunos percebem de imediato o que eu quero dizer. (...) **Quer dizer...quando eu trabalho esse tema... normalmente que eu vou explicar a Bolsa de Valores, eu recorro ao exemplo da feira. São as experiências acumuladas, que a gente vai tendo ao longo da carreira da gente. Então são as experiências que dão certo e a gente guarda na memória pra, na hora que você precisa, você lançar mão dela.** Então são idéias que a gente sempre vai lá...vai buscar e sempre que eu preciso, eu pego essa idéia e trabalho com ela. Minha experiência de 20 anos, praticamente, de ensino diz que dá certo. Ai eu vou executando.*

(S1, EC).

A fala explicita a existência de um repertório também de exemplos, que provavelmente pode ser generalizado para as relações didáticas como um todo. De forma semelhante a que se refere ao saber histórico escolar especificamente, este vai sendo construído, melhor dizendo “inventado”, na experiência docente em sala de aula, no seu fazer, engendrado, portanto, na e pela prática pedagógica dos professores. Temos assim um tipo peculiar de saber docente, que acreditamos tangenciar as fronteiras do saber histórico escolar, por tratar-se de um instrumental que se refere mais diretamente à sua didatização. Pelo relato teríamos sua representação enquanto um arsenal, mobilizado na medida em que se faz necessário satisfazer as exigências do “agir na urgência” e do “decidir na incerteza” constituintes do ato de ensinar (PERRENOUD, 2001). Os critérios para sua seleção seguem a perspectiva apontada por Chartier (1998), dentro da coerência pragmática, baseada na lógica da “eficiência”. Afinal de contas, são vinte anos “executando e dando certo”.

4.3.1 Memória e Ensino de História: Experiências Pessoais dos Docentes enquanto uma Relação Didática

Outra versão de relação didática identificada pode ser encontrada no relato a seguir. Para tratar da repressão política ocorrida no período da ditadura militar, vivida no Brasil a partir de 64, o docente (S3) não expõe diretamente o saber histórico escolar, nem recorre à mediação do “presente”, tampouco utiliza exemplos fictícios elaborados previamente. Vejamos:

Vou lhe dar um exemplo bem característico. Eu era estudante ainda em 81. Estava andando com um livro sobre a vida de Che Guevara, “Meu amigo Che”, e fui fazer uma consulta no médico. Eu era universitário na época e tava com o livro debaixo do braço. Quando eu lia, estudante numa universidade, com todo o deslumbramento do que era participar de política, de que era uma revolução, como se procede uma revolução, um militante como Che Guevara, que a gente sabe

como foi a história dele. Quando eu entrei na sala do médico, a primeira coisa que o médico fez foi perguntar pelo meu livro. Olhou e disse: “você é doido?!!” Eu estranhei, né?! eu disse, “Por quê?”. E isso foi em 81, viu? Que já começa a reabertura política, que eu vou falar um pouquinho disso. Vejam só, ele disse que se fosse há uns 4 anos atrás, se me pegassem com um livro daquele tipo, eu já estava preso. Isso em 81. No final de 81. Então veja só, há razão para um médico dizer isso a um estudante? Que ele seria preso porque estava com o livro na mão. Porque seria isso? Por que ele disse isso? Porque havia todo um trabalho, da imprensa, da legislação, do policiamento, da investigação policial. Foram criados vários serviços de espionagem para denunciar e para perseguir qualquer cidadão que estivesse, ou tendo informação, ou passando informação, ou como eles diziam, “tramando contra o governo”. Então do mesmo jeito que você se assustou, ... “eu seria preso!”, eu me assustei em 81, e disse a ele: mas qual a razão de me prenderem? Por que eu estou lendo um livro?”. “Porque esse livro fala de implantação do comunismo”. Foi assim mesmo que ele me disse. Implantação do comunismo no mundo, principalmente no Brasil. Essa foi a resposta do médico. Pronto, depois... encerrou ali a conversa e ele fez a consulta dele. Mas pra você ter uma idéia, que , aí eu vou chegar agora, quando o Ato Institucional número 5, ele começou a vigorar, no governo ainda, de Costa e Silva...

(S3, 2º ano do 4º ciclo, Prot 1).

Vemos assim uma relação didática de natureza singular. Tendo em vista a didatização, aqui se busca articular a narrativa histórica escolar a uma experiência pessoal do docente. Surgiu dessa forma outra categoria empírica dos nossos dados. Das 118 relações didáticas detectadas, 05 foram consideradas como pertencentes a este tipo peculiar, em que a vivência de experiências, registradas na memória e que marcaram a história de vida dos sujeitos, aparecem nas narrativas enquanto instrumento de mediação³⁵, para tornar ensinável um determinado conteúdo que está sendo narrado.

35. Vale salientar que uma reflexão aprofundada sobre o conceito de mediação pode ser encontrada na produção vygotskyana. Ver POZO, J. I. A teoria da aprendizagem de Vygotsky. In: _____. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Anunciar relações entre memória e História não se constitui propriamente numa “novidade”, já que na própria origem da disciplina acadêmica no âmbito ocidental pode se perceber os imbricados, a forma visceral e intrínseca de interação entre *Mnêmesis* e *Clío*. Sendo a segunda (História) filha da primeira (Memória), para os gregos antigos, a memória integra a História, servindo de matéria-prima para este saber. Desta forma, a

Memória pode, enfim, ser considerada como o primeiro trabalho da mente (ou espírito) do homem, quando nomeia o mundo, as sensações e os sentimentos. É relação estabelecida entre o homem e o mundo sensível, entre o homem e os outros homens e entre os homens e seu passado (GIRON, 2000, p. 28).

O novo, do ponto de vista didático, se explicita na medida que se entende esta relação entre memória e História como um procedimento desejável, e até mesmo necessário, para o ensino da disciplina. O professor enquanto sujeito histórico participa da reinvenção das narrativas, inserindo elementos de suas experiências pessoais, mobilizando o repositório da memória, apresentando seus componentes para facilitar a aprendizagem do saber histórico escolar por parte dos alunos. Consideramos a utilização deste recurso como integrante da mesma perspectiva que caracteriza o estabelecimento de relações didáticas de forma geral.

4.3.2 Entre Feixe de Varas, Cheques em Branco, Gotas D'água e Panelas de Pressão: O Uso de Analogias e Metáforas na Reinvenção das Narrativas Históricas Escolares

Para dar continuidade ao nosso movimento de análise, precisamos investir na compreensão da noção de metáfora. Através de ligeira incursão pelo campo da argumentação, descobrimos sua associação às analogias. Imprescindível, portanto, neste trabalho, nos deter em pequena reflexão sobre o que estamos tratando quando utilizamos

estes dois termos. Genericamente, analogias e metáforas são tomadas quase como sinônimos, como se representassem, ambas, “figuras de linguagem”. Em contato com algumas formulações acadêmicas, rapidamente são percebidas as especificidades que lhes caracterizam. Em Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 424), as analogias são concebidas como “uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está para B assim como C está para D”. Esta seria a forma de uma analogia-padrão que comportaria dois segmentos: o *tema* e o *foro*. No *tema* teríamos o conjunto dos elementos A e B, relativos às conclusões a que se quer chegar. No *foro* os elementos C e D serviriam para “estribar” o raciocínio, sendo, portanto, geralmente o âmbito conhecido cuja finalidade é fazer compreender o tema. Para os autores, a especificidade da analogia residiria “no confronto de estruturas semelhantes, embora pertencentes a áreas diferentes” (Ibidem, p. 447).

De alguma forma, consideramos que essa concepção de analogia está presente no estudo de Young e Leinhardt (2000). Essa investigação teve como objeto o uso de analogias por professores de História no ensino da disciplina. Partiram da perspectiva de que “uma analogia é uma comparação que mapeia características de um conceito, sistema, ou território familiar, conhecido como a base, com um não familiar, conhecido como alvo” (YOUNG; LEINHARDT, 2000, p. 156).³⁶ Assim, ela é compreendida como um projeto explicativo que ofereceria, além de uma abertura na convivência entre professores e alunos, instrumentos na construção e interpretação de conhecimentos. Portanto, o seu uso levaria, implícita ou explicitamente, a comparações entre dois objetos: uma base familiar e um saber a ser atingido enquanto alvo, finalidade, objetivo. Vemos então que

36. No original: “An analogy is a comparison that maps features of a familiar concept, system, or domain, known as the base, to an unfamiliar one, known as the target” (Young e Leinhardt, 2000, p. 156).

Em uma explicação instructional, um exemplo de analogia ocorre quando um orador implicitamente compara duas coisas, uma base e um alvo (no mínimo um deles se refere a conteúdo histórico), e quando essa comparação pode servir a sua função comunicativa ou explicativa pretendidas apenas se o ouvinte for além do processamento literal para isolar um atributo da base e alvo, ou para processar o sistema todo num nível analógico (YOUNG; LEINHARDT, 2000, p. 163).³⁷

Na pesquisa referida, afirmam Young e Leinhardt, as “analogias são um tipo de conversa, um componente de discussão na sala de aula”³⁸ (Ibidem, p. 161), se apresentando como um fenômeno integrante da prática pedagógica dos sujeitos observados pelas autoras. Desta forma, para elas, o uso das analogias é marcado pelo movimento de busca por tornar o saber histórico ensinável, pois é a pretensão de ensinar, comunicando e explicando a História, que fundamentaria a utilização.

Nós defendemos que os professores e alunos que participam nesses diálogos pretendem comunicar e explicar história; eles portanto pretendem que as analogias deles não enfeitem a linguagem deles, mas, ao invés, comuniquem e expliquem³⁹ (Ibidem, p. 163).

Diante das produções citadas, o que dirão os nossos dados? Farão as analogias parte do arsenal das relações didáticas realizadas pelos professores na apropriação das narrativas históricas escolares? Veremos

37. No original: “In an instructional explanation, an instance of analogy occurs when a speaker implicitly compares two things, a base and a target (at least one of which refers to historical content), and when that comparison can serve its intended communicative or explanatory function only if the listener must go beyond literal processing either to isolate an attribute of base and target or to process the whole system at an analogical level” (Young e Leinhardt, 2000, p. 163).

38. No original: “Analogies are one kind of talk, a component of classroom discourse” (Ibidem, p. 161).

39. No original: “We hold that the teachers and students who participate in these dialogues intend to communicate and to explain history; they therefore intend their analogies not to color their language with flourish, but rather to communicate and to explain” (Ibidem, p. 163).

que sim, o que justifica a inserção desta discussão. Não obstante, os achados iluminados por este referencial teórico nos revelaram algumas surpresas. Eis aqui alguns exemplos do que encontramos participando do banquete da (re)invenção do saber histórico escolar:

Quando você elege um vereador, quando você elege um deputado, quando você elege um senador, é como eu tivesse pegando esse papel aqui, assinasse em baixo, em branco, e dissesse: ó o que você decidir, eu assinei em baixo. Ai eu pergunto, você tem coragem de dar um cheque em branco para seu candidato a vereador? A prefeito? Porque o significado é esse! Você tá pegando um papel em branco, assinando em baixo e dizendo: o que você decidir, você vai decidir por mim. O que você decidir eu assino em baixo, certo? Logo, o voto é questão de confiança.

(S1, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 6)

É a idéia do feixe. Eu posso quebrar facilmente esse lápis. Mas se eu juntar vários lápis desse, eu vou ter dificuldade de partir. Quanto mais lápis desse mais dificuldade. Então esse é a idéia do fascismo. O Estado totalitário é o Estado forte.

(S1, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 7)

*P- O mundo...o mundo entre aspas, a Europa, está se armando. Eles estão ainda em paz, não tem uma guerra, mas eles sabem que a guerra está eminente. Como se fosse uma **panela de pressão prestes a explodir**.*

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 1)

*A guerra ela não começou por causa do assassinato do príncipe herdeiro do trono, mas sim, porque é um conjunto de fatores. Aquele foi um estopim, **a gota d'água esperando o copo derramar**.*

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 5)

O ato de votar entendido como a expedição de um “cheque em branco”, o Estado Totalitário como um “feixe de varas”, o período “Entre Guerras” como uma “panela de pressão” e o assassinato do arquiduque como uma “gota d’água”. Poderíamos englobá-las em

um mesmo rol? Pela proximidade de sua natureza, todas foram integradas a uma mesma categoria neste trabalho. Mas a partir das formulações de Perelman & Olbrechts-Tyteca (op. cit.), percebemos semelhanças e distinções. Diante da compreensão da estrutura característica de uma analogia, consideramos que dos trechos acima apenas algumas podem ser tidos como tais.

Quando S2 compara o período “Entre Guerras” à “panela de pressão”, temos neste corpo discursivo os quatro elementos clássicos que compõem o conjunto do raciocínio analógico. “O mundo se armando” e “a guerra eminente” integram o *tema* enquanto termos A e B. Já os termos “panela de pressão” e “prestes a explodir” representam o *foro* na posição dos elementos C e D. Ocorre assim um raciocínio comparativo em que a compreensão do momento histórico narrado tornar-se-ia mais acessível na medida em que aspectos cotidianos são trazidos e comparados a ele. Aqui o contexto do armamento equivaleria à expressão panela de pressão, enquanto prestes a explodir corresponderia à eminência do conflito.

Acreditamos que a mesma análise pode ser aplicada ao caso do assassinato como gota d’água. Mas o que diremos sobre cheques em branco e feixes de varas? Uma análise baseada nos autores da argumentação nos possibilitou enxergar algumas nuances. Observemos o discurso sobre a importância de participação pelo voto nos processos eleitorais. Entendemos que este nem se trata de uma analogia - pelo menos não no sentido clássico, entendido como estrutura de quatro componentes - nem podemos considerá-la como uma relação didática no sentido em que está sendo usado em nosso livro. A relação estabelecida não corresponde a uma mediação entre uma base “familiar” e um saber histórico escolar, pelo simples fato de que os últimos não participam da estrutura discursiva em questão. O uso da relação nos parece visar a uma sensibilização para a importância do ato de votar, se referindo especificamente ao período eleitoral em andamento na ocasião. Com isso não estamos minimizando o aspecto educativo que perpassa a iniciativa, o que nos

permite, inclusive, ilustrar a dimensão axiológica que caracteriza o ensino de História. Mas, por coerência ao marco teórico construído, não estamos autorizados a considerar a relação entre o cheque em branco e o voto como uma relação didática referente à reinvenção das narrativas históricas escolares. E os feixes de vara?

Ora, na sua estrutura discursiva, não estão presentes os quatro componentes de uma analogia padrão. No entanto permanecem elementos do raciocínio comparativo característico desta. Acreditamos que na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 453), poderíamos concebê-la enquanto uma “analogia condensada”, resultante da fusão de um elemento do *foro* com um elemento do *tema*. Teríamos, assim, o que foi denominado de *metáfora*, que seria justamente o resultado da derivação, da condensação, dos elementos analógicos, mantendo-se na estrutura do discurso o recurso à comparação, advertindo ainda os autores que o processo que engendra a metáfora criaria “uma expressão que basta a si mesma” para estabelecer um raciocínio de tipo comparativo (Ibidem, p. 455). Acreditamos ser este o caso do feixe de varas, que por si só é considerado como capaz de esclarecer a concepção relativa ao Estado totalitário. Esta percepção está posta claramente nas falas de S1, colhidas nas entrevistas, como poderemos ver logo abaixo:

*Se eu tiver trabalhando com nazi-fascismo, eu vou trabalhar o que é o nazismo e o que é o fascismo, né?! E vou trabalhar com algumas **imagens que ajude a colocar isso na cabeça do aluno**. Por exemplo, a ideia de que a palavra fascismo, ela vem de fasci do italiano, que quer dizer feixe. Eu acho que essa ideia de feixe de varas é uma ideia muito forte que ajuda a entender a ideologia, né?! A concepção de mundo nazista e fascista.*

(S1, EC).

*...e aí eu trabalho, **para ficar claro na cabeça do aluno a ideia, do fasci, do feixe de varas**. Para ele entender como é que essa sociedade, ela se torna sociedade, que tem um partido único.*

(S1, EF).

Quando o sujeito explicita a concepção que fundamenta o uso da metáfora, nos possibilita considerar uma certa convergência com os professores de História observados por Young e Leinhardt (2000). Vemos aqui sua inserção atrelada ao movimento de didatização das narrativas históricas escolares, resultante, portanto, do processo de transposição didática e, no caso, mais especificamente, o da esfera do saber efetivamente ensinado. Podemos detectar sua finalidade quando S1 considera o uso da “imagem” como capaz de facilitar a aprendizagem da temática, pois ela poderia ajudar a “colocar na cabeça do aluno”, a “deixar clara a ideia”. Acreditamos assim não restar dúvida de que o uso de analogias e metáforas se trata de uma versão das relações didáticas, seguindo a mesma perspectiva das demais, participando da dupla função que as caracteriza: facilitar a aprendizagem e mobilizar a atenção dos alunos. Para fins lógicos, agrupamos as unidades discursivas relativas a elas em uma mesma categoria, já que a proximidade de suas estruturas nos possibilitou isso. Afinal de contas, de acordo com os autores que nos serviram de referência, as metáforas seriam analogias condensadas. Desta forma, das 118 relações didáticas encontradas, 08 podem ser consideradas como adensas ao conjunto dos feixes de varas e painéis de pressão.

Resta-nos, ainda, refletirmos sobre esta interessante advertência: “para essas analogias atingirem suas funções comunicativas e explanatórias, o ouvinte (e naturalmente o autor) tem que fazer algum nível de processamento analógico da base e alvo” (YOUNG; LEINHARDT, 2000, p. 172).⁴⁰ Talvez consideremos os componentes das analogias e metáforas citadas óbvios o suficiente para desconsiderarmos o lembrete, pois as expressões utilizadas como base ou foro são suficientemente conhecidas da maioria dos simples mortais para não fazerem sentido.

40. No original: “For these analogies to achieve their communicative and explanatory function, the listener (and of course the author) had to do some level of analogical processing of base and target” (YOUNG; LEINHARDT, 2000, p. 172).

Mas nada garante que, ao partir dela, o discente seja necessariamente capaz de compreender a ideia que se busca ensinar, presente no tema. E acreditamos ser esta justamente a observação que as autoras vêm pontuar. A analogia e, de forma geral, as relações didáticas não possuirão “eficácia”, dentro das finalidades a que está sendo proposta sua utilização, se os ouvintes não estabelecerem um nexu lógico entre o instrumento de mediação (saber ou conhecimento concebido como familiar) e o saber histórico escolar que se quer aprendido. E mesmo em caso de uma resposta afirmativa, que este caminhará no sentido desejado pelo docente. Teremos uma oportunidade de clarificar um pouco mais a questão neste próximo tópico, quando tratarmos das relações didáticas do tipo inter-relações Históricas.

4.3.3 Inter-relações Históricas na Didatização das Narrativas

Este subtópico será dedicado a mais uma categoria surgida das análises dos dados. Ela trata de um fenômeno didático marcado por sutilezas e nuances, engendrado no bojo da crise disciplinar por que passou e vem passando o ensino de História. A captura e a compreensão de tal fenômeno foram possíveis com a contribuição da noção de relação didática. Para sua explicitação, necessário se fez entendermos um determinado aspecto do saber histórico: a complexidade que caracteriza sua teia discursiva, o que acarreta, por exemplo, a existência de “diferentes perspectivas de inteligibilidade” (MONTEIRO, 2002, p. 101). Dessa forma, em termos de sistematização do corpo disciplinar, em História, as várias possibilidades fornecidas pela sua riqueza epistemológica engendram

...diferentes formas de definição e de organização dos eixos de análise: temática – história política, história social, história econômica, história cultural; geopolítica (história do Brasil, história da América, história da Europa, história do Extremo Oriente, etc), cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc) ou espacial (global, nacional, regional) (Ibidem, p. 101).

Nos interessa neste momento a organização clássica “espaço-temporal” por nos parecer a mais adequada para cunhar a delicada noção de “inter-relações históricas”. Detectamos, em nossas análises, saberes históricos escolares desempenhando o papel de instrumento mediador, facilitador da aprendizagem de outro saber histórico escolar. Esse uso peculiar não se caracterizava por um recurso a um assunto anteriormente estudado, que sendo lembrado, serviria de *link* para seu equivalente imediatamente posterior, dentro da programação curricular. Se assim fosse, estaríamos tratando de um fenômeno comum ao ensino da disciplina, já referido por Schmidt (2003, p. 09), como “tentativas de revisões da matéria”, acarretadas, possivelmente, pela busca por concatenar tanto uma aula com a outra como um determinado assunto com seu antecessor. Mas o que identificamos, caracteriza um tipo específico de RD e representa algo dispare disto. Observemos este trecho da narrativa (re)inventada por S1, que versava sobre os Estados totalitários europeus.

P- ou seja, todos nós formamos um corpo social, certo? Todos nós formamos um corpo social. Todos nós nos juntamos pra formar uma sociedade que não deve ser dividida em nada. Nem em partido, nem em classe, nem em interesses diferentes. Todos nós formamos uma coisa. E o que é essa coisa? Essa coisa é a Itália forte do fascismo e na Alemanha é o nazismo...o nazismo é a Alemanha forte. Formamos a nação, na época deles aí, a nação alemã, ou formamos a nação italiana ou na ideia de Getúlio Vargas, que era fascista, ou uma nação brasileira.

(S1, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 7).

Na fala acima, o professor se refere à “ideologia nazi-fascista”, relacionando-a com perspectiva semelhante presente no governo Vargas. Ora, por que a referência a um assunto que ainda estaria por se estudar? Tratava-se possivelmente, de uma preparação para os próximos conteúdos. Mas apenas isto? Vejamos outro exemplo. S5 inseriu esta relação na sua narrativa sobre o Renascimento das cidades medievais:

Recife enquanto município chegou a ter, não essas muralhas consistentes, mas tinha portas. Recife, onde hoje é o Recife antigo, ali pra dentro, não contar o lado da Boa Vista, mas o lado mais antigo que tinha, chegava a ter muralhas mas não muito eficientes. E, é... o Forte das Cinco Pontas

A4- É aquele forte das Cinco Pontas.

P- O objetivo dele é a proteção, mas a entrada é na bacia do Pina, e o do Brum. É a entrada é ali no porto. Como Recife é uma cidade portuária, comercial, basicamente então ficava numerada (povoada). Então, aquelas construções dos portos, ali, e havia também portos, é... Depois do Forte do Brum havia mais um forte pequeno, dentro do Rio Capibaribe. Existiam vários pequenos portos também, tudo no sentido de proteção da entrada do porto. O fundamental era não deixar desembarcar no porto. Se bem que tinha que se conquistar também uma parte do continente se não, é... Os Holandeses quando chegaram aqui ficaram cinco anos somente na ilha que hoje é o Recife Antigo e morrendo de fome porque a comida só dava na Região da Boa Vista. Então eles passaram cinco anos lutando pra ficar. Chegou a um ponto é... Que nesses cinco anos que os Holandeses lutaram pra ficar aqui é talvez tenha sido o momento em que o Recife se livrou dos ratos, porque eles comeram tudinho.

(S5, 2º ano do 4º ciclo, Prot 2)

Mas por que em uma aula sobre o medievo europeu foi trazido à baila um fragmento de narrativa sobre a História do município? Acreditamos que estes dois trechos, produzidos por sujeitos e em contextos completamente diferentes, constituem-se em um fenômeno que integra uma mesma categoria empírica. Os recortes da História do Brasil (âmbito nacional) como da História da Cidade (âmbito local) participaram da reinvenção das narrativas enquanto uma relação didática. Denominamos este novo tipo de “inter-relação histórica”, pois a relação é estabelecida entre saberes históricos escolares de configuração espaço-temporal diferente, mas que permanecem sendo compreendidos dentro da perspectiva de um conhecimento familiar, mais acessível, para se ensinar um saber considerado ainda não aprendido. Das 118 relações didáticas identificadas, 09 foram consideradas como

pertencentes a esta categoria, das quais 08 possuíam por base saberes relativos à História do Brasil e 01 à História do Recife. Essa fala de S5 explicita claramente a concepção que embasa a utilização do recorte. Quando perguntamos o porquê da inserção da História da cidade naquele momento, encontramos como resposta a seguinte afirmativa:

Porque, na verdade eu estava usando como um conhecimento próximo. Como uma realidade próxima reconhecível e pra melhor entendimento do contexto do que eu tava falando. Então a razão foi essa na verdade.

(S5, EC).

Como nas outras RDs, o esforço para promover a aprendizagem fundamenta o procedimento. A especificidade pode ser encontrada na idéia de que um saber histórico referente a uma localidade mais “próxima” de onde os discentes vivem seria mais acessível, podendo representar a função de instrumento de mediação. Vemos, assim, conhecimentos de naturezas diversas e até mesmo saberes históricos escolares sendo utilizados com a finalidade de facilitar a didatização das narrativas. Entendida a questão, consideramos a necessidade de nos determos um pouco mais nas peculiaridades do uso da História do Brasil e da História do Recife. Para fornecer mais consistência à nossa análise, buscamos conectar esta utilização didática específica ao panorama mais amplo do ensino de História, consolidando assim nossa reflexão.

O que diremos sobre o papel concedido à História pátria? Como foi visto no início do capítulo 2, a maioria das aulas observadas foi dedicada à chamada História geral, a despeito de vários sujeitos explicitarem uma preocupação com o lugar da História do Brasil no currículo da disciplina. A noção de inter-relação histórica nos permite ver que, nessas aulas, fragmentos de narrativas cuja temática versava sobre processos históricos nacionais participaram da reinvenção dos saberes históricos escolares como uma relação didática, o que não deixa de representar uma certa inovação, podendo ser um indício da tentativa de trazer à

baila a História do Brasil, buscando diminuir sua secundarização frente à centralidade eurocêntrica da História Geral, que nos parece, vem sendo privilegiada nas propostas de História integrada.

Aqui tocamos em um ponto importante. A História da Educação e mais especificamente a História das disciplinas escolares nos informam que, desde o começo do século XX, análises têm questionado essa ênfase na História geral europeia, em detrimento da História nacional. Já na reforma Francisco Campos, de 1931 - em que ainda não tínhamos uma coloração patriótica tão densa quanto alcançará em 1942, com gestão de Gustavo Capanema - instalou-se calorosa polêmica em torno da criação da “História da civilização”. Esta nova organização dos conteúdos curriculares “rompia com a divisão preexistente entre História Universal e História do Brasil” (REZNIK, 1998, p. 70), promovendo a fusão entre elas, para possibilitar a transformação da História em uma disciplina “una”.

Segundo Reznik (Ibidem), diversos grupos, em sua maioria conservadores, reagiram contra a mudança, considerada uma secundarização ainda maior da História pátria. O próprio autor, concordando neste aspecto, afirma que na dita reforma “fica patente um descentramento em relação à História nacional. A ênfase do discurso recai no desenvolvimento histórico universal” (ibidem, p. 74). Vemos que neste processo se inaugura o argumento da especificidade da realidade brasileira, que representou “mola mestra” dos defensores da História do Brasil contra os chamados “universalistas”. Ora, acreditamos que esta disputa caracteriza uma “tensão epistemológica” ainda não superada no campo do ensino de História. Resta-nos convidar Bittencourt (2003, p. 188) para que sua contribuição nos forneça mais alguns elementos à reflexão:

Se a produção de História Integrada tem reservado pouca importância à História Nacional, isso se deve a uma postura teórico-metodológica e a uma opção sobre as finalidades do ensino de História. Desta forma, em sentido oposto à atual forma de organização de conteúdos, poderia

ser feita uma História Integrada inversa, na qual a História brasileira constituísse a maioria dos tópicos e capítulos, dependendo da abordagem e da opção diante da problemática nacional e da concepção sobre a posição econômica e política que o país ocupa da nova ordem mundial capitalista.

No artigo citado, a autora critica as atuais propostas de História Integrada por inserirem a História pátria como apêndice da História global, fato que poderia ser identificado na diluição e sensível diminuição dos conteúdos relativos à primeira nas obras didáticas. Isso poderia levar a uma perpetuação de concepções que relegam a um papel secundário a dinâmica interna e seus agentes nos processos históricos nacionais, que seriam explicados sempre em dependência a uma História Universal. Vale salientar que tal posição, e tendemos a concordar com ela, não nos parece corresponder à defesa de um “*nacionalismo xenófobo*”, mas sim o entendimento de que este aspecto pode constituir-se num componente importante para a consolidação de um ensino de História que possibilite “*inteligibilidade e protagonismo aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem*” (SCHMIDT, 2003, p. 11).

Arelada à discussão da valorização da História do Brasil, temos a inserção no campo do ensino de História de propostas de trabalhos referentes à dita História Local, cuja acepção é, na maioria das vezes, reduzida a sinônimo de História do bairro ou do município. Uma exceção pode ser encontrada em Lucena (1994). A concepção de Local que perpassa esta proposição nos pareceu bastante ampliada, gozando de uma sólida fundamentação com relação ao marco teórico utilizado, em sua maioria de base historiográfica. A lógica da organização curricular é, nessa proposta de ensino e de aprendizagem, praticamente invertida, recebendo destaque as questões de ordem local, que a partir destas seriam relacionadas às problemáticas e saberes relativos a âmbitos mais gerais e mesmo globais.

O resgate do repertório local, como recurso didático para o trabalho em sala de aula, amplia as fontes culturais para o ensino e efetiva a fusão educação-memória local, sendo a memória entendida enquanto criação popular, transferida pela vivência diária. Os temas do cotidiano são aflo-rados, os modos de vida são recuperados, manifestações humanas são estudadas num plano local e interpretadas em escala nacional. Quando falamos em manutenção dos modos de vida, pensamos, numa interação dinâmica dos elementos da comunidade envolvidos numa proposta única de valorização dos componentes do cotidiano integrados na totalidade de História (LUCENA, 1994, p. 125).

No entanto, via de regra, a apropriação que tem prevalecido no ensino da disciplina é a já referida acima, na qual local equivale a municipal. Um bom exemplo do que estamos dizendo pode ser encontrado no documento curricular da rede municipal de ensino do Recife. Na versão preliminar publicada em 2002, e ainda em vigência, os conteúdos relativos à dimensão local são os da História da cidade, alçada à posição de disciplina “autônoma”. As temáticas prescritas se aproximam dos temas clássicos da História de Pernambuco, que inclusive alcançaram visibilidade em nível nacional nas épocas áureas do nacionalismo exacerbado e patriótico. Vemos assim, com algumas exceções, o ressurgimento - ou permanência talvez, se de fato nunca estiveram ausentes - de conteúdos como: “Os holandeses no Recife”, “Conflitos políticos entre Recife e Olinda no século XVIII”, “Os movimentos liberais do Recife” (RECIFE, 2002, p. 86). Seu anúncio nos parece autorizar a inferência de que existem fortes indícios de manutenção da trilha tradicionalmente seguida para transposição didática dos saberes históricos escolares relacionados ao Estado e ao município. Da mesma forma, quando se apresentam os conteúdos para a disciplina História, observamos uma perspectiva convergente. Na “História dos grupos humanos”, as temáticas elencadas vão das “Civilizações Clássicas” ao “Brasil no Contexto da Nova Ordem Internacional”, passando pelo “Império Bizantino”, pela “Era Napoleônica”, pelo “Brasil: República Velha”.

A listagem não abre concessão para inovações, ou mais especificamente para fluxos de novos saberes históricos. O cardápio é o já há muito conhecido, com a organização cronológica e etapista privilegiando aspectos políticos e econômicos, amplamente criticada desde o início da crise disciplinar por que vem passando o ensino de História. Detectamos na opção pela proposta de História integrada, os mesmos problemas de ênfase com relação à História pátria apontados por Bittencourt (2003). Das 21 temáticas “sugeridas”, 12 referem-se à História Geral, 03 à História da América e apenas 06 são dedicados diretamente à História do Brasil, o que pode estar caracterizando um significativo eurocentrismo. Constatamos também o arrefecimento da História da América enquanto componente curricular, acompanhando o movimento geral dos documentos curriculares e publicações didáticas do final da década de 90, que “provavelmente, deva-se ao fato de um esfriamento da ideologia terceiro-mundista e da proliferação de textos de História com conteúdos tomados de modo integrado” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 71). Por essas e outras questões, não é sem alguma surpresa que consideramos o caráter pouco inovador do documento curricular da rede municipal do Recife, se caracterizando ao nosso ver, por ser uma proposta “bem-comportada” para o ensino de História.

No que tange à História do Recife, em apenas poucos momentos nos deparamos com professores ministrando aulas que lhes diziam respeito, sendo, portanto, precipitada qualquer tentativa de explicitar uma análise, mesmo que superficial. Não obstante, observamos que durante as aulas, as temáticas (Holandeses em Pernambuco; Movimentos Liberais), cujas fronteiras são tênues para se distinguir o que seria a História do município e o que representaria a História do Estado de Pernambuco, seguiram o percurso apontado pelo documento curricular da rede, cabendo a elas as mesmas críticas dirigidas à proposta curricular.

Após esta rápida reflexão sobre a História do Brasil e a História local no ensino de História, nos sentimos em condições de discutir

um pouco mais sobre seus usos enquanto uma relação didática. Alguns problemas precisam ser pontuados. Duas limitações apontadas por Schmidt (2002; 2003) nos chamaram a atenção e acreditamos caber perfeitamente neste momento. A primeira delas corresponde à advertência para os riscos de generalizações quanto às relações com a “realidade brasileira”.

Voltemos ao exemplo da ideologia nazi-fascista. Quando S1 afirma: “...o nazismo é a Alemanha forte. Formamos a nação, na época deles aí, a nação alemã, ou formamos a nação italiana **ou na ideia de Getúlio Vargas, que era fascista, ou uma nação brasileira**”, a referência ao período Vargas nos parece nitidamente um esforço de “aproximar” a temática em pauta da realidade do aluno. Não obstante, reflitamos um pouco mais sobre a advertência de Young e Leinhardt (2000, p. 172) para a exigência/necessidade da base no raciocínio analógico fazer sentido aos discentes. Acreditamos que ela também se aplica no caso das relações inter-históricas. Ora, nada pode garantir que a citação a um período histórico, por se tratar de um enfoque nacional, seja realmente significativa, possibilitando sua utilização como instrumento mediador da aprendizagem de um assunto cujo recorte é o global. Vemos, assim, o risco de não se estabelecer, de fato, a relação didática, ou pelo menos dela não contribuir com a compreensão do assunto em estudo.

Uma alternativa para talvez tornar mais significativas as relações “inter-históricas” estabelecidas possa ser extraída deste comentário de Schmidt (2003, p. 09): “nas comparações entre a realidade da sociedade romana e a brasileira, por exemplo, a identidade dos sujeitos desaparece em função de um processo histórico como personagem e motor da História.” Desta forma, consideramos que não devemos restringir a identidade dos discentes ao âmbito nacional, como se fossem equivalentes, como se a simples referência a uma História com este recorte geopolítico desse conta de mobilizar sua “realidade”. Acreditamos que uma relação inter-histórica é interessante se levar em consideração

também outras identidades, tais como as regionais e as locais. Mas aqui esbarramos em outro perigo que precisamos pontuar.

Quando S5 afirma que *“estava usando como um conhecimento próximo. Como uma realidade próxima reconhecível e pra melhor entendimento do contexto do que eu tava falando”*, pode estar incorrendo no equívoco de associar de forma linear o próximo do significativo, embora fique nítido o esforço do docente na didatização da narrativa. Na expressão de Schmidt (2002, p. 213) *“...o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido”*.

Observamos que não necessariamente, por se tratar da História do Município, portanto de uma história local em uma determinada acepção do termo, estaríamos relacionando a narrativa histórica escolar de um outro recorte a um saber mais acessível. Falar da História da cidade não remete mecanicamente a mobilizar conhecimentos próximos. Da mesma forma que nas relações com a História do Brasil, nada pode garantir que estes saberes sejam mais significativos ou mais fáceis de serem aprendidos. Em caso do seu uso enquanto base de uma relação didática, esta pode ser dificultada e até mesmo inviabilizada se a História do município já não for de domínio dos alunos. Aqui teríamos não uma relação inter-histórica propriamente dita, pois as finalidades a que se propõe não se realizariam, mas dois saberes superpostos a serem aprendidos pelos discentes. Desta forma, não facilitariam a aprendizagem. Ao contrário, poderiam representar um esforço adicional, um sobre-trabalho, porque além de dar conta de um assunto, os alunos precisariam apreender no mesmo movimento cognitivo um outro e, possivelmente, ainda ter que relacioná-los entre si.

Um exemplo do que está sendo referido pode ainda ser encontrado no caso em análise. Na entrevista de campo, no apagar das luzes, quando desligamos o gravador, S5 explicitou a sua intenção para com a prática pedagógica de levar em consideração o fato de grande parte dos

alunos não terem nascido no Recife, sendo constituído o público escolar em questão de migrantes das regiões interioranas do Estado de Pernambuco. Isso engendraria uma identificação rarefeita com a cidade, podendo ser verificada quando os alunos se referiam ao centro desta como sendo a sua totalidade. Segundo o docente, seus alunos confundiam o centro com a própria cidade; para eles o Recife era apenas seu centro, hoje, em grande parte, dedicado a atividades comerciais. Vemos assim que em um grupo-classe desta natureza, a História do Município pode ter o seu uso enquanto uma relação inter-histórica bastante dificultado.

O que indubitavelmente não pode ser negada, foi a contribuição do recorte da História do Recife para a mobilização da atenção, acarretando maior interesse e participação. No entanto, consideramos que este fato pode estar relacionado à forma de inserção deste fragmento de narrativa. O tom anedótico, quase jocoso, com os “invasores” holandeses, apresentados como comedores de ratos, nos pareceu aproximar seu modo de utilização às “narrativas deleite”, desempenhando um papel bastante semelhante. Consideramos que talvez a História da cidade desperte mais interesse na narração, mas não do ponto de vista didático, como instrumento de mediação do próximo (no sentido de familiar) para um novo saber, ainda não integrante da estrutura mental dos discentes. Se não se conhece a cidade, se não se possuem raízes culturais e existenciais com este município, é possível que as relações estabelecidas não façam muito sentido, no que tange a seu uso como uma relação didática, podendo invalidar o papel mediador desses recortes. Da mesma forma, se eu nunca estudei a era Vargas, talvez só tenha ouvido falar dela através de referências muito pontuais em contextos diversos.

4.4 Efeitos Perversos das Relações Didáticas: O Caso do Anacronismo e do Presentismo

As relações didáticas, como um fenômeno didático presente nas reinvenções das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos

professores, comportaram certos “desvios de rota” que consideramos merecer uma menção de nossa parte. Identificamos nas apropriações, associadas ao estabelecimento desses instrumentos da didatização, possíveis “efeitos colaterais”. Para sua inteligibilidade, recorreremos a uma noção relacionada ao conceito de “contrato didático”, cunhado por Brousseau (HENRY, 1991), denominada de “Efeito de Contrato”. Mas não invertamos a ordem natural das coisas. Primeiramente, o contrato didático, simplificadaamente, seria um conjunto de regras, na sua maioria implícitas, presentes no triângulo didático e que nasceriam das expectativas mútuas entre professores e alunos (Ibidem, p. 01). Atrrelados a esse contrato teríamos efeitos chamados perversos, em que se dariam rupturas, quebras, concessões realizadas pelo professor, principalmente quando suas expectativas em relação ao aluno são frustradas.

Inspirados, mas não ancorados, nos “efeitos de contrato”, é que estamos propondo uma noção que de alguma forma se assemelha a esta originária da didática da matemática. Observamos que o procedimento de estabelecimento das relações didáticas por vezes engendrou o que estamos chamando de *efeitos perversos*. Pelas mesmas razões que Brousseau, o vocábulo “perverso”, óbvio, não está sendo utilizado no sentido do senso comum, compreendido como relativo à maldade. Mas sim por se tratar de uma inversão da ordem, uma perversão da norma, do caminho pretendido, preestabelecido ou esperado. Porque mais fáceis de exemplificar do que propriamente defini-las, passaremos às análises de alguns casos ilustrativos. Antes, porém, resta-nos dizer que detectamos dois tipos básicos de “efeitos perversos”: os anacronismos e os presentismos. A partir deste anúncio, não resta dúvida de que estamos tratando de fenômenos relativos especificamente às relações com o presente. Primeiramente abordaremos os “anacronismos”.

Por definição, anacronismo seria uma análise equivocada dos processos históricos, justamente porque estes são interpretados a partir de uma lógica específica da atualidade, que é transplantada

para explicar o objeto ou fenômeno em estudo. Neste trabalho, consideramos a especificidade de concebê-lo enquanto um tipo particular de efeito perverso das relações didáticas, portanto, sendo tomado em uma acepção muito peculiar. Enquanto um fenômeno didático, o anacronismo designa a situação didática em que a lógica intrínseca do “conhecimento familiar”, que serviria de base à relação didática, impregna o saber histórico escolar que se busca ensinar.

...fazer um texto de História é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Isso significa que não há um passado “puro”, “total”, que possa ser reconstituído exatamente “como era”. Também, significa que não podemos fazer um texto ou dar uma aula de História baseados apenas na concepção atual, pois isso leva a projeções do presente no passado: os famosos anacronismos (KARNAL, 2003, p. 07).

Consideramos que os anacronismos didáticos, ou seja, anacronismos engendrados pela busca de se estabelecer os processos de ensino e de aprendizagem das narrativas históricas escolares, podem ocorrer tanto por parte dos docentes, quanto pelos discentes, ambos advindos da didatização. Nas situações observadas, identificamos apenas anacronismos realizados por discentes. Isso nos alerta para o risco de se utilizar relações didáticas sem atentar para as apropriações realizadas pelos alunos, pois observamos que nem sempre estas caminharam no sentido desejado pelo professor. Alguns exemplos encontrados são interessantes. Em uma das narrativas, o professor S1 abordava o processo de centralização do poder no final do período feudal europeu, tendo como mote de sua reinvenção o estabelecimento sistemático de relações com a atualidade. Quando ele estava tratando especificamente da descentralização anteriormente existente, se deparou com uma leitura que, tudo indica, considerou enviesada.

P- O que é esse poder descentralizado? A gente viu que o poder é descentralizado porque o rei...né...que é que ele fez? Ele tomou o poder para ele ou ele dividiu esse poder? (silêncio)

A2- ele dividiu esse poder.

P- perfeito! ele dividiu o poder... né. E ele dividiu esse poder com quem? Para quem? O rei deu pra qualquer um? Deu pros camponeses?

*A-2-Foi **pros auxiliares dele**.*

P- foi pros auxiliares deles? ou foi pros nobres?

A2- é foi para os nobres.

P- pros nobres ! Os que a gente chama de senhores feudais! Então ele dividiu o poder com os senhores feudais.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot.1).

Ora, o trecho em análise permite-nos vislumbrar o movimento do aluno de buscar trazer para “mais próximo” o saber histórico escolar. Apesar de não se encaixar na definição historiográfica de “nobreza”, aos olhos de um não especialista, o que seriam os nobres se não auxiliares do rei? Afinal de contas, esse não é o papel reservado a eles nos enredos das narrativas escolares tradicionais? Os nobres, na maioria das vezes, não são os atores coadjuvantes da trama? Não obstante, o que nos interessa nesse momento é perceber o “equivoco” conceitual associado ao processo de didatização e, mais especificamente, ao movimento dos discentes por buscar aprender a narrativa em estudo. Este outro caso parece ser ainda mais significativo. O docente narrava o período colonial brasileiro, traçando um paralelo com a estrutura social em vigor atualmente e as condições de vida das camadas populares no Brasil de hoje. Seguindo este movimento deparou-se com esta fala do discente:

P- Agora, em contraste com a casa-grande...a casa grande tinha todo o conforto, tinha vários quartos, ela tinha uma dimensão enorme. Em contraste com a casa do dono do engenho, como é a casa dos escravos? Onde eles moravam?

As- Casa das empregadas!

P- Não! Eu estou falando da casa dos escravos! Como era chamada a casa dos escravos?

P-A senzala.

(S3, 2º ano do 3º ciclo, prot. 3).

Historicamente, do ponto de vista do especialista, existe uma diferença enorme entre a senzala e a “casa das empregadas”. A profissão digna das “secretárias do lar”, apesar das dificuldades e restrições, como por exemplo a ausência de direitos fundamentais garantidos a outras categorias, não pode ser confundida com a condição aviltante e desumana da escravidão. Mas, convenhamos, aqui claramente estamos tratando de um “erro construtivo”. Consideramos que as relações estabelecidas podem ter levado o aluno a procurar interpretar a narrativa desenvolvida a partir dos conhecimentos e visões de mundo de que era portador, o que em si trata-se de um fenômeno muito próprio dos processos de ensino e de aprendizagem.

...relacionando o novo conteúdo com o que já sabem, podemos prever que lançarão mão (os alunos) de seus esquemas e tentarão atribuir um sentido inicial ao novo conteúdo, partindo de conhecimentos que supõem ou intuem que estão relacionados (MIRAS, 1996, p. 69).

Vemos assim que o vocábulo “perverso” nas relações didáticas não adquire tom pejorativo ou combativo em nossas reflexões. Visamos compreendê-lo e não prescrever sua eliminação. Acreditamos que é possuindo inteligibilidade sobre os fenômenos característicos de sua atividade que os docentes poderão convertê-los em instrumentos a favor da aprendizagem dos alunos e não um elemento dificultador. Logo, em relação aos anacronismos, associados à reinvenção das narrativas e, mais especificamente, às relações didáticas nelas presente, consideramos que poderia ser uma estratégia interessante o professor

procurar trabalhar no sentido de sua superação. O problema está na estagnação, no congelamento da leitura do aluno no sentido de sua base familiar, sem o salto qualitativo em direção ao saber que se pretende seja aprendido. Parafraseando Freire (2000a), os anacronismos, nascidos dos conhecimentos iniciais dos alunos, podem ser pontos de partida, mas não pontos de chegada.

Detectamos ainda nos protocolos analisados, um movimento que visava contribuir com a superação das visões anacrônicas dos discentes e que nos pareceu bastante explícito e consciente por parte dos professores. Podemos observá-lo quando S1 ressalta a distinção entre juízes e justiceiros (Prot. 1), ou mesmo quando os docentes, nos casos analisados acima, corrigem as interpretações equivocadas dos seus alunos. No entanto, escolhemos um trecho em que S2 avança no sentido do que Barca (2003, p. 01) denominaria de construção das “competências de análise”, no exercício da “educação histórica”. Em uma aula, a professora pede à aluna para analisar as condições de vida dos camponeses antes da Revolução Francesa. Apesar de longa, consideramos imprescindível a reprodução do recorte na íntegra:

Aluna- eles vivem na miséria.

P-Como era essa miséria? Os trabalhadores do Brasil também vivem na miséria, mas tem que explicar como é isso. Eu quero que você fale!

Aluna- eu vou falar! eles tinham péssimas condições para morar, estudar, ééé não tinham lugar pra trabalhar, passavam fome.

P- olhar ela disse. Eles tinham péssimas condições de morar, trabalhar...Isso é específico do século XVIII na França? Ou eu posso dizer que é do Brasil?

P- Ahh, você tem que explicar! Veja só, quando a gente trabalha com história, a gente tem que trabalhar o tempo e o espaço. Se eu deixar tão generalizado como você fez , pode ser qualquer tempo e qualquer espaço. Ou seja, pode ser no século XVIII, como a gente está estudando, ou pode ser o século XXI. Do jeito que você colocou, pode ser qualquer coisa, entendeu? Pode ser na França, pode ser no Brasil.

Aluna-2- ô professora, mas eu coloquei o que eu entendi daqui!!!

P- nã , eu sei! Eu só estou chamando a atenção porque às vezes vocês generalizam demais! Certo?! Portanto, muito bem, as condições de vida eram precárias, eram péssimas. Agora, o que era específico daquela época, ali na França, que que tinha que o povo dizia que era específico daquela região? Qual era o tipo de imposto que eles pagavam? Como eles pagavam, era em dinheiro? Era em produto, certo?! Quem é que recolhia o imposto? Era o rei? Era a igreja? Eram os cobradores do rei? Quem é que fazia isso? É isso que vocês têm que lembrar, porque se não fica qualquer coisa. Tá compreendido? Compreendeu agora? Você seria capaz de fazer uma síntese agora?

(S2, 1º ano do 4º ciclo, Prot. 4).

O uso da problematização, o lançamento de questões para problematizar a temática, surge como recurso para desenvolver nos alunos a percepção das especificidades dos processos históricos de períodos distintos. Consideramos assim estar presente neste trecho uma boa estratégia de superação de anacronismos, caminhando no sentido de um uso saudável dos efeitos perversos das relações didáticas no ensino de História.

Dito isso, precisamos nos deter na outra versão de efeitos perversos: os chamados “presentismos”. A noção de presentismo surgiu da constatação/ evidência de discursos que, apesar de versarem sobre o presente, transcendiam a finalidade da relação didática que justificava sua inserção. Com o presentismo, a relação entre a narrativa histórica escolar e o discurso sobre o presente se descola, a ponto da temática referente à atualidade adquirir “ares” de texto de saber. Desconectados da narrativa histórica, passaram a ter supremacia, a gozar do lugar de destaque, a ser a ênfase da fala, ocupando, inclusive quantitativamente, mais espaço no tempo pedagógico.

Nas análises dos protocolos, detectamos 15 relações com o presente que degingolaram para presentismos. No esforço por refinar esses achados, ainda categorizamos os presentismos em dois subgrupos, os “não-fundamentados” e os “benignos”. Observemos este trecho da narrativa reinventada por S5:

A3- Mas porque a lei não obriga um cara que é agiota a, o cara não pode ser agiota.

P- Porque o agiota ele não está registrado. Ele não tá regulamentado.

A3- Aí o banco tá registrado e é o maior agiota.

P- Sim, aí quer dizer. O que os dois fazem é a mesma coisa. Emprestam dinheiro a juros. Só que o agiota ele não tem o registro, ele não tem o controle, ele não paga impostos, ele não é legalizado. E as práticas dos agiotas normalmente não são das mais civilizadas.

A4- Eles obrigam a pessoa a pagar mesmo sem ter.

P- Com a vida se necessário. O banco pelo menos não mata ninguém, né? E também o agiota, os juros cobrados pelos agiotas são bem mais altos do que os cobrados pelos próprios bancos. E assim, o agiota recorre... quem recorre ao agiota é justamente quem não tem acesso ao banco, pagam juros bem mais altos.

(S5, 2º ano 3º ciclo, prot.4)

Temos aqui apenas um recorte do discurso que prosseguiu ainda por mais alguns minutos. No entanto, acreditamos tomá-lo como amostra razoável do que estamos considerando um presentismo “não-fundamentado”. Durante o desenvolvimento da narração nesta aula, havia ocorrido pouca interação entre o professor e os alunos. A exposição seguiu, em grande medida, dentro de uma perspectiva de pouca dialogicidade, engendrando largos períodos de monopólio da fala pelo docente. A centralidade discursiva era ocupada pelo saber histórico escolar, cuja temática versava sobre o florescimento da vida urbana na Baixa Idade Média europeia, estando incluído o surgimento dos bancos. Com a provocação do aluno, questionando a seu modo os juros abusivos das instituições financeiras atualmente, o professor embarca em um discurso sobre a atividade de agiotagem, prolongando-se por vários minutos nesse tema, perdendo a relação direta com a narrativa histórica escolar que vinha sendo reinventada. Seis (06) presentismos identificados seguiam essa mesma perspectiva em que os assuntos abordados não continham marcas textuais de saber

sistematizado, mas seguiam a trilha do corriqueiro, do coloquial, do cotidiano, no sentido de integrar os saberes do senso comum⁴¹, justamente por essas características é que os estamos denominando de “não-fundamentados”.

Interessante perceber que no olhar da “coerência teórica”, marcadamente acadêmica como nos diz Chartier (1998), o gancho com o presente, perdendo sua conexão e tornando-se o próprio texto do saber, ocupando um espaço reservado ao “saber histórico formal”, poderia ser acusado de limitar a socialização deste, constituindo-se em uma prática sem sentido. Não obstante, refletimos que o presentismo “não-fundamentado” não pode ser reduzido a uma simples “perda ou roubo de tempo”. Acreditamos que a noção de “coerência pragmática” nos forneça mais uma vez um instrumento de inteligibilidade. Por basear-se, talvez, quase que totalmente na exposição de uma narrativa ancorada na oralidade do professor, a narração alongada pede momentos de *stops* para um salutar “relaxamento” do grupo-classe, possibilitando, *a posteriori*, uma retomada da oralização com ênfase nos conteúdos históricos.

Vemos assim que o presentismo não-fundamentado pode estar associado a uma necessidade do docente em estabelecer momentos de parada na apresentação das narrativas, para tornar a exposição mais palatável. Portanto, segundo nosso entendimento, o fenômeno em estudo não é necessariamente pernicioso, mas ao contrário, integra a re-invenção das narrativas históricas escolares, representando momentos de “parada para descanso”, possibilitando a continuidade da viagem, tornando o discurso mais “digestivo”. Dentro de uma leitura aligeirada, impregnada da ótica acadêmica e sem sensibilidade para a especificidade que caracteriza a atividade de ensino, uma estratégia

41. Vale salientar mais uma vez que não se está aderindo, com esta referência ao senso comum, à perspectiva sociológica clássica que desqualificava estes saberes. Neste trabalho optamos por uma relação mais saudável, reconhecendo sua validade e contribuição. Para aprofundamentos, ver Santos (2000; 2001).

provavelmente viável para a manutenção da atenção dos alunos e que, possivelmente, tenha contribuído com a aprendizagem dos conteúdos, seria apontada como uma burla do professor, como uma mera fuga do tema a ser ministrado pelo docente.

Mas os presentismos não se restringiram a tal tipo. Chamou-nos a atenção uma outra versão, com atributos algo diferentes. Apresentaram inclusive um número um pouco superior na contabilidade realizada. Dos 15 efeitos perversos atribuídos a essa categoria, 09 foram catalogados enquanto presentismos “benignos”. Nos inspiramos, para cunhar esta noção, na análise produzida por Gould (1991) sobre as teorias racistas, tidas como “científicas”, que buscavam fundamentar/justificar a proposição de uma suposta hierarquia racial. Na obra referida, Gould apresenta a vertente abrandada, aparentemente mais suave, de um “racismo benigno”, que considerava a supremacia branca como inquestionável, apesar de abrir a magnânima concessão da possibilidade remota de recuperação das chamadas “raças inferiores”. Ora, este tipo de racismo pode ser até mais letal do que o expressamente truculento, pois não se apresentando esses discursos como preconceituosos e até preocupados com a redenção dos “irmãos menores em humanidade”, perpetuavam a posição de subalternidade dos grupos submetidos ao neocolonialismo.

Nesse sentido, estamos denominando de “presentismos benignos” aqueles em que os discursos sobre o presente apresentavam aspectos quase “formais”. Da mesma forma que os não-fundamentados, a conexão com narrativa histórica escolar é perdida, porém o discurso que alça à posição de centralidade na prática pedagógica guarda a aparência de formalidade, de saber formal (no sentido de escolar), sem, contudo, sê-lo de fato, pois não possui as referências científicas, escolares e/ou sociais que o legitimaria. O vocábulo “benigno”, no sentido aplicado por Gould, está sendo proposto para indicar esta ambiguidade. Selecionamos o fragmento discursivo a seguir, proferido por S1 em sua prática pedagógica, para dar uma mostra do que consideramos como tal.

P- Veja só, o poder do vereador é de fiscalizar, o prefeito é de fazer as leis. Se o vereador tá dizendo que vai criar empregos, ele...é mentira... ele não tem esse poder de criar empregos!

P-ele pode pensar algum projeto...para a Prefeitura criar empregos...Na verdade, a Prefeitura cria empregos quando faz obras...não é isso...quando a Prefeitura, e aí é uma função do poder executivo....consegue atrair...investimentos pra cidade...desta forma se cria empregos, não existe outra forma! É importante a gente perceber isso. Por exemplo: o candidato a prefeito não pode dizer que eu vou criar a Secretaria de Segurança Pública, sabe por quê? Por que quem faz isso é o Governo do Estado. Então, ele não tem esse poder, de criar uma Secretaria de Segurança Pública. Eu pergunto: veja qual é a lógica, a Prefeitura tem alguma polícia sobre poder dela? A Prefeitura sobre o controle dela?

A6- Não, só a guarda Municipal.

P- a Guarda Municipal tem poder de polícia?

A6- não.

P- a guarda municipal tem a função de proteger o patrimônio da prefeitura, por exemplo...

A-6 mas se tiver um ladrão invadindo o prédio da escola?

P- Aí tem a função de proteger o patrimônio. Ele pode prender o ladrão, mas depois tem que chamar a polícia pra efetuar a prisão. Ele pode deter, claro, se a pessoa tentar roubar algum bem da escola, ou algum bem da Prefeitura, ele vai lá e detém, o sujeito tá lá detido, mas ele vai chamar a polícia civil pra efetuar a prisão. Evidentemente aí a função dele é patrimonial. Então, se a Prefeitura não tem nenhuma polícia sobre seu poder, a Guarda Municipal não é polícia, ela não pode ter secretaria de Segurança Pública, certo, eu tô falando essas coisas pra gente não ser enganado, com as propostas.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, prot 1).

Durante a narração, a relação didática entre base e saber histórico escolar foi completamente perdida, pois a finalidade de mediação se esvanece. A temática da atualidade, versando sobre os discursos de certos candidatos em plena campanha eleitoral municipal (do ano de 2004), alcança o

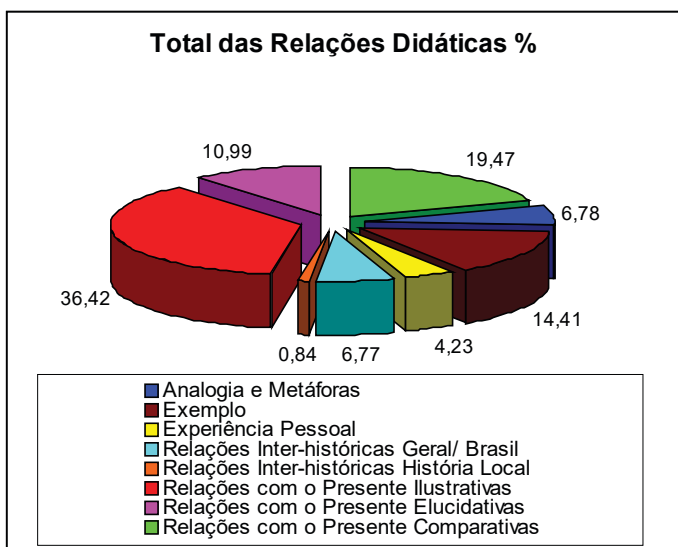
estatuto de saber escolar, pelo menos no que tange à sua posição dentro do triângulo didático. Óbvio, esse estatuto é apenas aparente, não ocorrendo em plenitude. Estes discursos não são entendidos como saberes que precisam ser aprendidos formalmente pelos discentes, nem integram, por exemplo, atividades avaliativas. Não obstante, sua inserção é regida pelo tom de “seriedade” das “lições importantes de se ensinar”.

Observamos que na prática pedagógica dos sujeitos, o presentismo benigno desempenhou papel secundário em relação ao seu equivalente não-fundamentado. Se o segundo possibilitou, muitas vezes, momentos de descanso para permitir o “andar da carruagem”, a aparente formalidade do primeiro não surtiu o mesmo efeito e ainda contribuiu, em alguns instantes, com a dispersão, sendo nitidamente contraproducente. Diferentemente do ar coloquial do não-fundamentado, que tocou o anedótico, o pitoresco, dando prazer e mobilizando a atenção via curiosidade de forma semelhante às narrativas deleite, o formalismo benigno acaba perdendo força, se apresentando enquanto um discurso intruso, carregado de certa artificialidade. Vale ainda salientar que, no presentismo benigno, a temática do presente adquirindo o destaque e supremacia em detrimento da narrativa histórica escolar pode estar representando um outro assunto a ser aprendido e não uma “ponte” para o conteúdo que se quer ensinar. Consideramos que o temporalmente próximo nem sempre é cognitivamente acessível, pois a proximidade temporal nem sempre equivale a esquemas de conhecimento. Ou seja, assuntos relativos ao presente podem não integrar os conhecimentos prévios dos alunos, o que do ponto de vista da relação didática inviabilizaria sua função de instrumento facilitador da aprendizagem.

4.5 Relações Didáticas nas Narrativas Históricas Escolares (Re)Inventadas: entre Ausências e Abusos

Toda culminância, mesmo que parcial, exige a retomada de algumas questões. Seleccionamos as que consideramos pontuais para

a compreensão do fenômeno em estudo. Neste tópico estamos nos propondo a realizar um balanço geral, fornecendo uma visão panorâmica do que denominamos de “Relações Didáticas” no ensino de História. Ao longo da investigação, surpreendeu-nos a descoberta de uma prática discursiva sistemática, intrinsecamente atrelada à representação dos docentes sobre como deveria se dar o processo de ensino da disciplina em foco. Apesar de apresentar uma pluralidade de tipos, embasava as diversas relações estabelecidas a concepção de que facilitaria a aprendizagem das narrativas históricas escolares a mediação de um conhecimento/saber tido como familiar ou pelo menos mais acessível do ponto de vista da cognição dos discentes. Esta compreensão nos permitiu a invenção de uma categoria empírica que englobasse a variedade existente. Através dela pudemos adquirir a inteligibilidade de um fenômeno que acreditamos representar um dos grandes motes do *métier* do ensino de História atualmente. O gráfico a seguir nos mostra uma visão global das “Relações Didáticas” presentes nas práticas pedagógicas dos sujeitos:



A imagem gráfica materializa visualmente a riqueza existente nas variações das relações didáticas. Diante dela poderíamos promover algumas reflexões. Inicialmente, partimos da constatação de que as relações didáticas se constituem em um fenômeno didático integrante do ensino de História. O vocábulo “didático” é inserido para caracterizar a sua participação no movimento de didatização, pois que o fenômeno é engendrado pela busca por tornar ensináveis as narrativas históricas escolares. Através do mecanismo de *retrodição didática*, o docente vai preenchendo as lacunas existentes entre o saber histórico escolar e as concepções, visões de mundo, conhecimentos prévios, enfim, da estrutura mental dos alunos, visando “aproximar” os polos do binômio: narrativa histórica escolar – cognição discente. Desta forma, as relações didáticas em História integram as reinvenções da prática pedagógica dos professores enquanto um elemento peculiar nos processos da transposição didática interna nesta disciplina escolar.

Consideramos ainda que as relações didáticas estão associadas ao processo mais amplo da “crise disciplinar” porque passa, e vem passando, o ensino de História nos últimos vinte cinco anos. Se estas já compunham anteriormente as práticas da disciplina, apenas durante sua “renovação” adquiriram a visibilidade de que gozam atualmente, nos parecendo inéditas a ênfase e a intensidade detectadas. Por esta razão, acreditamos possuir elementos suficientes para afirmar que as *relações didáticas* em História podem ser caracterizadas como uma apropriação, presente na prática pedagógica dos sujeitos observados, das propostas de “*inovação didática*”, pois não integravam o “modelo tradicional da disciplina”, enquanto um procedimento eleito ou recomendável relativo ao “como ensinar” a História escolar. Vale salientar que estamos ancorando a noção de “inovação” na perspectiva formulada por Chartier (2000) também utilizada no capítulo referente aos usos da oralidade.

Se observarmos mais detidamente o gráfico, constataremos a hegemonia das relações com o presente. Como dissemos anteriormente,

das 118 relações didáticas detectadas, 79 correspondem a esta categoria, o que equivale a um montante de 66, 93%. Acreditamos não ser à toa esta preponderância. A maioria das reflexões sistematizadas sobre o ensino de História aponta este procedimento como extremamente recomendável, chegando quase a ponto de representar um “chavão” em certo modelo renovado ou da renovação da disciplina. Schmidt (2002, p. 203-205), contextualizando o momento histórico vivido pela disciplina, apresenta alguns elementos constitutivos do que seria “uma ruptura com o ensino tradicional de História”. Dentre eles, estaria o estabelecimento de relações com o presente.

À ideia da História como estudo do passado, contrapõe-se o entendimento de que o passado não tem validade por ele mesmo. Sendo assim, professores e alunos devem subassumir um compromisso com o seu tempo, tomando sempre o seu presente como ponto de partida para a busca e a compreensão do conhecimento histórico (Ibidem, p. 205).

A forte preponderância das relações com o presente nas relações didáticas pode estar indicando uma apropriação dos professores deste *evento discursivo peculiar*, gerado no campo das reflexões sobre o ensino de História, e que nossas análises revelaram suas matrizes teóricas diversas, seja da educação ou da Historiografia. Diante da dimensão desses achados e da penetração detectada na prática pedagógica dos sujeitos investigados, acreditamos poder considerar as relações didáticas, e principalmente as relações com o presente, como um procedimento com larga repercussão no ensino de História praticado e vivido nas salas de aula.

A partir de uma leitura rüseneana, poderíamos elocubrar que a relação com o presente faz parte da especificidade do pensamento histórico/saber histórico, que o processo de recontextualização poderia remeter ao mesmo movimento criador do saber especializado, ou seja, buscando-se tornar a narrativa histórica ensinável, realiza-se um processo semelhante ao de sua produção, apenas seguindo uma

ordem invertida. No âmbito da invenção, o presente coloca questões ao historiador, que produz conhecimento com base na necessidade humana de orientação no fluxo temporal. Na atividade de ensino, busca-se fazer com que o saber histórico tenha significado, relacionando-o ao presente dos discentes, o que nos leva a inferir que talvez a transposição didática em História guarde certa convergência com seu campo original, podendo caracterizar uma especificidade da didatização nesta disciplina.

É importante não deixar de reconhecer que a ideia das relações com o presente, e as relações didáticas de forma geral, como procedimento “essencial” na prática da História ensinada, caracteriza-se por ser um fenômeno datado, como dissemos, engendrado na crise disciplinar pela qual vem passando o ensino de História. Lembremos isso porque consideramos o risco de entendermos as relações didáticas enquanto uma prática inexoravelmente atrelada ao ensino de História, de naturalizar o fenômeno, não se apercebendo de sua historicidade.

Resta-nos compreender o porquê da infiltração ou aceitação das relações didáticas, caracterizada em virtude da sua forte presença na reinvenção das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. Possivelmente, os casos extremos trazem lições interessantes. Ou seja, consideramos que a análise dos protocolos, cuja ausência ou o abuso das RD's⁴² se revelaram, pode fornecer mais alguns elementos de inteligibilidade sobre a questão. A tabela a seguir possibilita a sua visualização de forma panorâmica, pois apresenta as relações didáticas por sujeitos da investigação.

42. A sigla “RD's” referi-se ao fenômeno das Relações Didáticas.

Relações Didáticas (%)							
Sujeitos Rel. Didáticas		S1	S2	S3	S4	S5	Total por RD
Analogia e Metáfora		2,55	4,23	00	00	00	6,78
Exemplo		10,16	2,55	00	00	1,70	14,41
Experiência Pessoal		2,55	00	0,84	00	0,84	4,23
Relações Inter-his- tóricas	Geral/ Brasil	5,93	00	0,84	00	00	6,77
	Hist. Local	00	00	00	00	0,84	0,84
Relações com o presente		27,11	18,64	7,63	00	13,55	66,93
TOTAL POR SUJEITO		48,30	25,42	9,33	00	16,95	100%

Ao observarmos as relações didáticas estabelecidas individualmente pelos docentes, percebemos o que talvez possa se caracterizar como uma heterogeneidade nos seus usos. Abundância e escassez estão presentes, representadas respectivamente pelas narrativas reinventadas por S1 e S3/S4. Começamos nossa argumentação pelos casos de ausência. Para compreendê-los precisamos analisar o aspecto da interatividade na construção das RD's. Em diversas falas dos professores foi ressaltada a importância da interação com o grupo-classe para a trajetória seguida nas aulas. Vejamos algumas delas:

São uns insights que eu tenho, na hora que eu tô dando a aula, dependendo dos problemas que aparecem, seja uma pergunta, seja um conceito que o aluno tenha errado, eu direciono a aula pra gente resolver aquele problema, certo? Pode ser um conceito errado, pode ser uma dúvida, pode ser uma pergunta que o aluno lance. Então eu procuro inserir na aula, e dessa forma trabalhar, sempre mostrando a relação passado-presente.

(S1, EC).

Na verdade o encaminhamento da aula tem uma relação com a própria turma. A turma de ontem é que um pouco mais fraca, que tem um nível de atenção... de participação menos, tem um nível de percepção menor. Então eu tive necessidade

de fazer...de tentar trazer mais exemplos, né... pra trazer a compreensão do processo histórico, que estava sendo trabalhado, na cabeça deles de maneira mais clara.

(S1, EC).

Eu tenho na cabeça o esquema básico que eu trabalho, mas depende dos estímulos da sala de aula, das perguntas que são formuladas, dos interesses que os alunos colocam, eu posso desdobrar esse esquema básico em esquemas alternativos que eu vou fazendo relações entre conhecimento passado-presente, entre conceitos que são usados no decorrer do tempo.

(S1, EC).

É porque isso...as coisas vão surgindo também de acordo com que as crianças perguntam. Ou...ou não perguntam na hora e eu faço pra vê se facilita o entendimento.

(S2, EC).

A gente tem uma linha, mais ou menos, a gente trabalha em cima de uma linha, de um plano geral. Mas o que ocorre na aula é a dinâmica. Então às vezes até a gente pode até pensar na inserção de um tema, mas que não chega a ... dependendo das reações, e dependendo da própria dinâmica mesmo da aula a gente pode inserir alguma coisa que não estava... Que estava prevista ou não. (...) E às vezes a gente tenta evitar um caminho, consegue, tá. Vai depender muito da dinâmica, das respostas, dos interesses, das perguntas, não é, dúvidas que surgem, dos exemplos que possam surgir da própria turma, não é?

(S5, EC).

Nos fragmentos acima relacionados, os docentes explicitam a importância atribuída ao *feedback* dos alunos para a condução das atividades didático-pedagógicas. A interação com o grupo-classe vem norteando o processo da retrodicção didática, da inserção das relações didáticas na didatização das narrativas históricas escolares. Ler a sala de aula como se fosse um livro parece representar uma habilidade valorizada pelos sujeitos, visto que eles claramente manifestam a expectativa do retorno, da participação dos discentes. Consideramos

um dado importante esta representação porque nos leva a inferir a relação intrínseca entre as RD's e a interação professor-alunos. Observamos que as relações didáticas engendradas no processo de didatização das narrativas brotaram das trocas estabelecidas no triângulo didático. Young e Leinhardt (2000, p. 163), em estudo sobre uso de analogias no ensino de História, apontam no mesmo sentido de nossa hipótese: “...nossas analogias aparecem, a saber, em explicações instrucionais de história desenvolvidas através de ocorrências naturais de diálogos contínuos entre professores e alunos”.⁴³

Buscando dar mais solidez e sustentação ao movimento compreensivo da investigação, pareceu-nos interessante identificar, na análise dos protocolos, quem provocava a instauração da relação, ou seja, procuramos detectar o agente que detonou o processo, se eram os próprios professores, ou se as relações didáticas partiam da iniciativa dos alunos. Como resultado, encontramos uma proporção um terço maior a favor das RD's estabelecidas por iniciativa dos docentes, com 90 incidências de 118 unidades discursivas detectadas. No entanto, apesar da diferença existente, consideramos a cifra de 28 incidências por iniciativa dos discentes bastante significativa, pois nas relações de poder estabelecidas a partir dos diferentes papéis entre esses sujeitos, o dom da palavra, o poder da fala ainda está sob o domínio dos professores. Esse dado confirma a importância das interações na sala de aula para o estabelecimento das relações didáticas. Entendida essa questão, como compreender a ausência? Voltemos às falas dos professores.

...então quando você encontra uma turma participativa é muito bom porque vira um bate-papo, e às vezes sai muita coisa interessante, às vezes, desvia do foco inicial, mas é também uma forma de construir o conhecimento. O ruim

43. No original, “...our analogies appear, namely, in instructional explanations of history developed through naturally occurring, ongoing dialogs between teachers and students” (YOUNG e LEINHARDT, 2000, p. 163).

mesmo é quando você pega uma turma apática que tá indiferente ao que você tá fazendo, que aí você não tem questionamento, não tem dúvida, não tem discussão, não tem nem um sim nem um não.

(S5, EC).

Vemos assim que a recíproca aqui também é verdadeira. A dificuldade de se estabelecer interações com a turma pode acarretar a baixa incidência das RD's nas reinvenções. A análise de protocolos específicos revelou que, nas aulas marcadas por problemas de indisciplina ou pela apatia, as relações didáticas tenderam a zero. Os protocolos 2 e 7 de S3, e o protocolo 1 de S5 são bons exemplos do que estamos afirmando. No caso do primeiro sujeito, as interações foram extremamente prejudicadas por sérios problemas de indisciplina, levando a dificuldades de manejo do grupo-classe por parte do docente. Já em S5 o problema foi bem outro, o professor não se deparou com alunos a desrespeitar-lhe a autoridade, mas sim com a classe marcada por um silêncio tumular. Apesar das situações díspares, as estratégias dos docentes convergiram. Diante da situação adversa, a solução para a sobrevivência em sala foi a adoção da oralização ininterrupta de narrativas escolares "translúcidas", sem a presença de Relações Didáticas. O interessante é perceber que os acadêmicos de plantão estariam maravilhados com o discurso historicamente limpo, em que não aparecem as sujeiras da vida real ou do senso comum. No entanto, as RD's podem ser um indício de interação com o grupo-classe. Sua ausência pode estar indicando a perda da virtual contribuição dos discentes enquanto interlocutores reais da narrativa, levando a uma opacidade do saber aprendido, pois a posição dos alunos fica restrita a de, no máximo, expectadores atentos. O resultado pôde ser percebido na reinvenção de um discurso limpo, sem impurezas, historicamente asséptico, por isso, alienígena e talvez incompreendido.

Ainda em apoio à argumentação desenvolvida, temos o dado da completa ausência de RD's na prática pedagógica do sujeito 4. Caso

analisado mais detidamente no capítulo anterior, em que o docente revelou a opção por limitar o processo de ensino, adotando atividades predeterminadas com a finalidade de manutenção da ordem no espaço pedagógico que caracteriza a sala de aula. Como nesse processo nos pareceu o professor abrir mão em larga medida da preocupação por promover a aprendizagem das narrativas Históricas escolares e do saber histórico escolar como um todo, nada mais “natural” que em uma prática pedagógica com uma didatização arrefecida não estivesse presente o estabelecimento de relações didáticas.

Na abstinência, aprendemos a lição das relações intrínsecas entre a interação no triângulo didático e a presença de RD's em História. Mas o que a abundância poderá nos ensinar? Se na ausência das relações didáticas temos indícios de interações limitadas entre professores e alunos, em um número elevado poderíamos deduzir um envolvimento em trocas intensas e recíprocas? Em outras palavras, muitas relações didáticas correspondem necessariamente à forte presença de interações?

Uma reflexão mais acurada nos indicou não ser esta uma associação pertinente. Outras variáveis poderiam explicar melhor o grande número de RD's presente na prática pedagógica de determinados sujeitos, em especial a do S1. Se observarmos os dados elencados na tabela acima, vamos perceber que este sujeito concentra parte significativa das relações didáticas. Nas narrativas reinventadas por ele, foi encontrada praticamente a metade do quantitativo geral, com 48,30% das RD's, o que equivale a dizer que sozinho estabeleceu quase o mesmo número que os realizados por todos os outros professores. Para compreender esta discrepância, que talvez possa ser considerada como um certo “excesso”, precisamos consultar a concepção deste sujeito sobre o ensino da disciplina. Na entrevista inicial, falando sobre o início da sua atividade docente e sobre como pensa sua prática pedagógica, explicou como poderia ser caracterizado seu “fazer” pedagógico, seu “modo” de ensinar História:

*Veja bem, eu li um livro, ainda quando eu estava no ... quando eu comecei a trabalhar na escola “X”. Até acho que foi, até um livro que a escola me indicou. E disse: “dá uma olhada nesse livro e tal”, alguém me indicou. E eu comprei ele. E foi um livro que norteou minha prática até hoje, que é **Ensinar História por Conceitos**, né? E eu comecei a ensinar História por conceitos. Então a minha grande preocupação, quando estou trabalhando com o meu aluno, é levá-lo a pensar. Eles vão refletir. Então eu construo os conceitos em sala de aula, com eles.*

(S1, EI).

Em diversos momentos das entrevistas e mesmo nos encontros no campo de observação, o professor fez referências ao seu ensino por conceitos. Neste trecho, transcrito a seguir, ele explicita mais claramente o que considera seu “método”:

Como eu trabalho História por conceitos, o meu esquema explicativo, ele parte da base conceitual. Então, quando eu tiver trabalhando com Estado totalitário, eu vou trabalhar o conceito de Estado e o conceito de totalitário. Se eu tiver trabalhando com nazi-fascismo, eu vou trabalhar o que é o nazismo e o que é o fascismo, né?! e vou trabalhar com algumas imagens que ajude a colocar isso na cabeça do aluno. Por exemplo, a ideia de que a palavra fascismo, ela vem de fasc do italiano, que quer dizer feixe, eu acho que essa ideia de feixe de varas é uma ideia muito forte que ajuda a entender a ideologia, né?!, a concepção de mundo nazista e fascista.

(S1, EC).

Em sua fala, o professor deixa transparecer sua concepção do “como ensinar” a História escolar. Acreditamos que esta representação, como inclusive foi auto-manifesta, realmente norteia sua prática, interferindo sobremaneira nas reinvenções das narrativas históricas escolares. Seu “método” de “ensino por conceito” consiste basicamente em se pautar a narrativa e desenvolvê-la a partir de “palavras-chave”, dos “conceitos”, em que o docente trabalha sua definição, utilizando-se o processo ou evento histórico como exemplo demonstrativo do que está tratando, assemelhando-se ao chamado

“raciocínio dedutivo” muito empregado no ensino tradicional das Ciências Naturais (ROCHA, 2002, p. 66).

Ora, observamos que este procedimento, de apresentar os conceitos e exemplificá-los, seguindo o percurso dedutivo ou indutivo, esteve, no seu caso particular, associado ao estabelecimento sistemático de relações didáticas, entendidas enquanto instrumentos de mediação. Por isso a sua centralidade e abundância, a ponto de podermos caracterizar, como já dissemos, um certo “abuso”. A análise de protocolos específicos poderá ajudar a fundamentar melhor esta inferência. Chamou-nos a atenção o protocolo 5, em que o sujeito realizou freneticamente relações didáticas em série, chegando à cifra de 16 RD’s em uma aula. Nela também ocorreram relações contínuas, quase que “multi-relações”, sendo concatenadas de uma só vez relações com o presente, experiências pessoais e inter-relações históricas.

O interessante é percebermos as razões que o levaram ao uso abusivo das RD’s especificamente neste encontro. Segundo informação dada no “apagar das luzes” (quando desligamos o gravador), não houve tempo hábil para a preparação antecipada da aula, pois uma atividade profissional surgida inesperadamente lhe acarretou um sobre-trabalho. Diante disso, na sala, lançou mão do livro didático de uma aluna e teceu comentários a partir dos parágrafos lidos em voz alta por ele. Este evento nos parece deixar uma importante lição, que motivou inclusive toda a inserção sobre abusos e ausências neste tópico de culminância. Para abstraí-la, recorremos mais uma vez a Charrier (1998; 2000), ancorando assim nossa reflexão. Segundo a autora, as atividades são escolhidas, abortadas ou mantidas pelos professores seguindo-se critérios práticos, ou seja, na medida que viabilizam sua ação didático-pedagógica (ibidem, 1998). Dentro desta perspectiva, as inovações propostas sofreriam resistências ou encontrariam aceitação, para a apropriação pelos docentes, na medida em que no seu bojo esteja presente o aumento de trabalho ou a sua viabilização, respectivamente (ibidem, 2000).

Desta forma, consideramos que a superabundância veio atrelada à necessidade de agir no improviso, pois a prática de relações didáticas, inserindo nas narrativas temáticas díspares das integrantes usuais do saber histórico escolar “formal” permite, de certa forma, a execução de uma aula relativamente atraente, ou pelo menos colorida e diversificada no que se refere à configuração discursiva presente na narração. Não é a perspectiva do “estar enrolando”, mas do “navegar na profissão”, do sobreviver na docência.

Entendida a questão, podemos refletir que as relações didáticas encontram sua fundamentação na mesma perspectiva. Elas são apropriadas a partir das propostas de renovação do ensino de História por motivos inconscientes e por vezes inconfessos, tais como: proporcionar certa economia de tempo e energia, bem como possibilitar, a “baixo custo”, a mobilização da atenção, despertando a curiosidade a partir da inserção de assuntos “interessantes”, ou pretensamente mais atraentes, potencializando a navegação sócio-profissional dos docentes pela consolidação do manejo em sala.

Em suma, neste capítulo pudemos constatar a complexidade que caracteriza o ensino de História vivido e praticado nas salas de aula dos nossos sujeitos. A partir do estudo deste *fenômeno didático* peculiar à História ensinada, refletimos o quão limitadas representam as generalizações baseadas na dicotomia *modelo tradicional* x *modelo renovado*. Nos deparando com a riqueza e diversidade deste procedimento, marcado pelo âmbito metodológico e epistemológico, é que podemos vislumbrar o quanto de surpresas ainda estão reservadas àqueles que investigam a “caixa preta” desta disciplina escolar.

Considerações Finais

As considerações finais de uma pesquisa, acreditamos, representam não seu término, mas o início de seu percurso real. A partir da concepção de ciência adotada, compreendemos o caráter marcadamente inacabado de qualquer forma de conhecimento, inclusive o científico. Essa simples, mas não simplória, investigação não poderia se constituir em uma exceção. Vemos em Santos (2000; 2001) que, toda forma de conhecimento é também de desconhecimento, porque todo conhecimento, ao lançar luz sobre determinado aspecto, simultaneamente também projeta escuridão ou ignorância, como queiram. Assim, os múltiplos sentidos atribuídos pelos leitores e as reflexões que suscitarão, constituem-se, para nós, o verdadeiro significado, a finalidade última desse texto. Encerrá-lo, ou seja, expressar sua finitude no âmbito “da tinta e do papel”, está para além da produção de uma “conclusão”, não podendo estar ausente o reconhecimento de que equivale a um singelo ponto de partida.

Dessa forma, nessas palavras de “encerramento”, optamos por sistematizar algumas questões consideradas fulcrais para o trabalho, objetivando oferecer uma apresentação panorâmica dos resultados da triangulação epistemológica – materializada no movimento de diálogo entre dados, marco teórico, análises do pesquisador. Não obstante, as promessas desse tópico não se restringem a isso, pois também serão inseridas as possibilidades investigativas, apontadas pelas suas descobertas e achados. Dentre elas, estão questões que os dados nos falavam, mas que transcendiam o nosso foco de análise, bem como

as inquietações engendradas pela pesquisa, nos convidando a novas investigações.

A retomada se iniciará por onde começamos. No capítulo 1, estruturamos o referencial teórico que iluminou as análises. Nele, cunhamos as categorias centrais da investigação. Para refletir sobre a especificidade dos saberes escolares, trouxemos à baila as contribuições de Chervel (1990; 1998). Entretanto, optamos pelas formulações de Chevallard (1991), enfocando suas reflexões sobre o processo de criação desses saberes. No texto, apresentamos uma sistematização da teoria da transposição didática, discutindo-a a partir de autores da didática da História, buscando realizar sua adequação às peculiaridades deste campo disciplinar. Marcávamos a preocupação com o uso fundamentado da teoria, sem dogmatismos, mas com propriedade.

A opção pela teoria da transposição didática, é interessante explicitar, deve-se, em parte, à percepção das lacunas do campo de pesquisas sobre o ensino de História. Tensões epistemológicas e políticas, existentes no campo das pesquisas educacionais em geral, têm levado a uma rejeição *a priori* da contribuição chevallardeana, o que se constitui, parece-nos, em uma das variáveis que explicam os poucos estudos sobre os fenômenos didáticos relativos à História-ensinada.

A grande maioria dos pesquisadores dedicados a esta seara possui a formação acadêmica de Historiador de ofício, o que possivelmente tem levado a vieses nas produções relativas à história do ensino de História e acarretado algumas distorções graves quando se trata de discutir a prática pedagógica da disciplina. Tais historiadores demonstram, por vezes, pouca sensibilidade em relação a aspectos pedagógicos e didáticos. Escasseiam, sobremaneira, investigações que tragam dados empíricos da sala de aula, por exemplo. Quando existentes, boa parte delas tratam os achados a partir de um marco teórico exclusivamente historiográfico, o que, nos parece, tem levado a se incorrer no risco de transplantar-se discussões de uma esfera do saber à outra, sem se levar em conta as especificidades que as caracterizam,

engendrando por vez a adoção de leituras rígidas, “alienígenas” e hierarquizadas, sobre os professores de História. Esta obra representa, justamente, o esforço por contribuir com o estabelecimento de “novos ares” para as pesquisas acadêmicas que tomam o ensino de História como objeto de estudo.

Ainda sobre o primeiro capítulo, consideramos importante explicar as razões que justificam a inserção de dois de seus tópicos. Após situarmos os debates sobre a categoria *narrativa histórica*, ancorados nas formulações de Ricoeur (1994) e Rüsen (2001), incluímos uma discussão sobre as matrizes historiográficas de referência para o saber histórico escolar e uma abordagem, à luz da teoria da transposição didática, do momento vivido pelo ensino de História a partir da década de 1980. O primeiro ponto se justificou por ser resultado do percurso trilhado no processo da pesquisa. Não poderia estar ausente uma síntese do investimento realizado no sentido de instrumentalizar o olhar do pesquisador para as análises das estruturas discursivas das narrativas históricas escolares. Esses estudos foram imprescindíveis no momento do tratamento dos dados, pois forneceram inteligibilidade, clareando o caos que caracteriza o corpo documental em “estado bruto”. Portanto, o leitor, acreditamos, precisava também ser informado das matrizes historiográficas integrantes do fluxo de saber histórico escolar, inclusive, para compreender a delimitação de nosso objeto e o movimento epistemológico que constituiu a investigação.

O segundo tópico encontra sua justificativa na ausência de uma sistematização sobre o processo de renovação vivido atualmente no ensino de História. Em nossos estudos, detectamos o que nos parece caracterizar uma falta de unanimidade das leituras sobre o movimento de renovação da História-ensinada. Dessa forma, procuramos produzir uma síntese, de caráter marcadamente “esquemático”, na qual tentamos organizar de forma lógica em um texto, o processo por que vem passando a disciplina. Tal processo constitui-se de três âmbitos – o do fluxo de saberes históricos, o da organização dos conteúdos

curriculares e o das propostas de inovação metodológica –, buscando evitar a ocorrência de confusões do tipo: o de se tomar, por exemplo, como sinônimos a presença da História do cotidiano com uma prática de ensino “renovada”.

Nessa parte do texto, procuramos nos situar em relação a alguns debates instalados no campo da pesquisa educacional, em particular das pesquisas sobre a história das disciplinas escolares. Lembraríamos, especificamente, de dois debates importantes travados. Um primeiro debate trata de situar o movimento de renovação do ensino da História. Para alguns autores, o período de início do processo de renovação fora datado em meados dos anos 80. Atualmente, parece apresentar-se a tendência de situar seus primórdios, recuando às décadas de 1960 ou 70.

À luz da teoria da transposição didática propus uma terceira posição, compreendendo os anos 60 e 70 como o período precursor, no qual já se encontravam elementos de um certo “mal-estar” com as bases e diretrizes do ensino da disciplina. A proposição da completa renovação da configuração da História escolar virá, no entanto, apenas na década de 80, quando se instala definitivamente o que pode ser denominado de “crise disciplinar”, com suas características de intenso repensar de seus conteúdos, estratégias metodológicas e procedimentos didáticos.

Situamos nesse mesmo movimento de renovação disciplinar, as propostas de utilização das ditas “novas linguagens”. Pesquisas da história do ensino de História vêm chamando a atenção para o fato de que pelo menos na década de 1970 já havia documentos curriculares, ancorados no tecnicismo, convidando à sua utilização. Não obstante, salientamos o quanto são díspares, e até mesmo divergentes, as concepções de ensino e de aprendizagem que fundamentaram as propostas tecnicista e as atuais, baseadas no ideário construtivista. Constitui-se, ao nosso ver, um sério anacronismo, reduzir ambas ao mesmo patamar.

Por essas e outras razões, consideramos de grande importância a inserção de um tópico em que pudéssemos estruturar nossa leitura em relação aos debates sobre o ensino de História a partir da teoria que tomamos como marco de referência. Foi apenas após o equacionamento dessas questões que nos sentimos em condições de realizar as análises. Estas foram apresentadas em três capítulos distintos.

No capítulo dois, especificamente, discutimos os resultados das reflexões que enfocaram as matrizes historiográficas de referência na apropriação das narrativas históricas escolares.

Um balanço geral dos seus achados apontaria para uma configuração disciplinar em que não foi identificada a História Positivista de viés nacionalista, contudo, a presença de saberes, integrantes dessa matriz foram detectados nas **narrativas híbridas**. O marxismo, por sua vez, revelou-se como a matriz historiográfica preponderante nas (re)invenções da História ensinada e vivida nas salas de aula. No entanto, sua apropriação nos pareceu representar mais uma versão marxista dos saberes históricos escolares tradicionalmente transpostos do que propriamente uma renovação ao nível dos conteúdos da História escolar. Um outro dado merece registro: não encontramos narrativas em que saberes inspirados da Nova História desempenhassem a função de matriz exclusiva. A noção de **ecletismo** nos possibilitou percebê-los integrando as (re)invenções, ocorrendo a inserção desses na maioria dos casos na perspectiva do que denominamos de “narrativa deleite”. Assim, a presença secundária dessa matriz historiográfica na prática pedagógica do professor de História analisada teria limitado, parece, a contribuição de seu potencial emancipatório.

Essa configuração disciplinar converge com a apresentada nas décadas de 1980 e até pelo menos meados da de 90, como indicam os trabalhos de Munakata (2001), Gatti Júnior (2004) e Lima e Fonseca (2004). Sua semelhança nos levou a inferir a possibilidade do repertório de saberes históricos escolares formado na graduação e nos anos iniciais da profissionalização, principalmente via livros didáticos,

ter representado o núcleo duro da transposição didática interna, integrando-se a esse fulcro, posteriormente, os saberes adquiridos nos espaços de formação continuada, e nos materiais didáticos atuais.

Ao nos debruçar, nessas considerações finais, sobre os achados apresentados no segundo capítulo, observamos o salto qualitativo possibilitado pela adoção das noções de narrativa eclética e híbrida, que permitiu o refinamento das análises. Sem essa contribuição não teríamos condições de capturar, de alguma forma, um pouco da complexidade característica das tramas discursivas narradas. Aqui também, mais uma vez, reiteramos o acerto da opção pelo procedimento da observação com registro. A conversão em protocolos de aula possibilitou uma riqueza de dados empíricos que passaram a estar disponíveis para análise; dados de que vinham carecendo as investigações neste campo, marcadas por referências, muitas vezes, genéricas e de caráter impressionista.

A reflexão sobre as matrizes historiográficas de referência nas narrativas históricas escolares deixou-nos a inquietação sobre como vêm ocorrendo as suas apropriações no que tange ao âmbito do saber aprendido. Pesquisadores vêm se dedicando à análise da aprendizagem desta disciplina escolar, a exemplo de Siman (2001) e Oliveira, S., (2000), mas acreditamos, lacunas ainda existem e precisamos compreender como os alunos e alunas estão reinventando, por sua vez, o saber histórico em tempos de transição paradigmática.

No capítulo 3, nossas reflexões enfocaram a estratégia metodológica adotada pelos professores nas (re)invenções das narrativas históricas. Detectamos, então, o uso da oralidade como a forma privilegiada para as apropriações, o que nos levou a considerar os docentes, sujeitos da investigação, como narradores escolares, pois a oralização do saber histórico mostrou ser um elemento intrínseco à cultura profissional docente. Procuramos nas análises superar algumas limitações das abordagens convencionais sobre a exposição, pautadas em lógicas dicotômicas do tipo modelo tradicional e modelo renovado, exposição dialogada e

exposição não-dialogada, nos permitindo, de certa forma, sofisticar a leitura sobre essa estratégia de ensino. Assim, pudemos perceber uma questão importante: os professores de História participantes da pesquisa dão múltiplos usos à oralidade. Os modos como a oralidade está presente na prática do professor tornaram explícita a impossibilidade de se associar, inexoravelmente, determinadas estratégias metodológicas a uma perspectiva inovadora ou conservadora em si mesma. A adoção da ideia de uso diversificado da oralidade pelo docente evitou que incorrêssemos numa análise pautada em modelos pré-concebidos; modelos redutores da prática pedagógica dos professores a uma coerência teórica que não é própria do campo escolar. Diante da pluralidade e dinâmica observadas, essas produções se afiguram, para nós, verdadeiros “túmulos de mármore”. Na lógica acadêmica, no entanto, passam por edifícios suntuosos, mas que não resistem à vitalidade dos fenômenos marcados pela coerência pragmática de que nos fala Chartier (1998).

Nas reflexões sobre este ponto, se apresentou para nós um dado que transbordava nossa delimitação, contudo mobilizou nossas inquietações. Tratou-se do uso rarefeito das chamadas “diversas linguagens”. Essa é uma questão que pretendemos abordar em estudos futuros, nos levando a indagar, ou buscar compreender, por que, aparentemente, esta é uma inovação que não teve grande aceitação por parte dos professores de História.

No quarto capítulo, nossa abordagem voltou-se para a análise de um determinado fenômeno didático, denominado de relações didáticas no ensino de História, que se associa ao movimento de reinvenção das narrativas históricas escolares. Tais relações didáticas se traduzem por uma apropriação das propostas de inovação do ensino para a prática da História escolar. Nas reflexões, procuramos “desnaturalizá-las”, concebendo-as enquanto um fenômeno datado, engendrado no momento de renovação pelo qual vem passando o ensino de História.

Como dissemos no tópico de conclusão do capítulo, a diversidade identificada com relação a esse fenômeno didático nos possibilita

perceber um vasto campo de pesquisas ainda a ser explorado. Chamaram a atenção, por exemplo, questões referentes à prática de exercícios, principalmente as proposições de produções textuais, e as estratégias de leitura presentes nas aulas de História. Os nossos achados apontaram para a necessidade de investigações com esses enfoques, para compreender as especificidades destes aspectos na História-ensinada.

Outras questões nos deixaram um sabor de trabalho por fazer. Foram inquietações que os dados suscitaram, sem necessariamente remeter a uma relação direta com o recorte estabelecido para a delimitação do nosso objeto. Uma delas refere-se à problemática do Nacionalismo no ensino de História. Diversos debates têm sido travados sobre este fenômeno, seja no âmbito da historiografia (HOBSBAWM & RANGER, 1997), seja no das pesquisas educacionais sobre a História Escolar (BITTENCOURT, 1997; PINSKY, 1997; PAIVA, 2001; ANHORN, 2003). Caberiam, então, a partir de um marco teórico consolidado, estudos sobre as permanências na atualidade de discursos e práticas nacionalistas no ensino desta disciplina escolar.

Outra inquietação suscitada foi a temática da formação dos professores de História. Através das entrevistas, em diversos momentos, percebemos que os docentes identificavam-se, com frequência, enquanto historiadores. O que representa essa aderência? Um elemento de sua identidade profissional? Uma implicação do modelo de formação aplicacionista vigente na década de 1980 e ainda muito presente, que secundariza as reflexões do campo pedagógico em detrimento dos conteúdos da área específica? Vale salientar que, apesar da vasta produção (FONSECA, 2002; OLIVEIRA, 2003 e 2004; RICCI, 2003; NEVES, 2004), este é ainda um debate em aberto.

Não obstante, das questões apontadas pela investigação, a que mais mobilizou nossa atenção está materializada nessa fala de S1, explicitada a seguir:

Eu ainda peguei aqueles livros que perguntava: “o que é isso ... como é aquilo?”, que diziam que a pergunta, “quem foi D. Pedro I?” e a resposta estava lá no 1º parágrafo. E hoje em dia tem textos que o aluno tem que ler, e as respostas não são tão imediatas assim, mais tão fáceis. São: critique, analise, relacione, compare, né? Ou então com um fragmento de um texto, e coloca uma série de questões abertas, que o aluno tem que pensar. Eu acho que o livro didático cresceu muito, nesses últimos 20 anos. E mudou a sua abordagem, e dessa forma também ele terminou levando o professor ... mesmo o professor que não tem uma visão conceitual, mais amarrada, mudou também. Já que o livro termina sendo o norteador da prática.

S1, EI

Nesse trecho, o sujeito faz referência ao processo de mudança porque vêm passando os livros didáticos de História no bojo da crise disciplinar, já amplamente comentada neste trabalho, relacionando as transformações nas obras didáticas à instauração de práticas pedagógicas renovadas. Esta nos parece uma das encruzilhadas com que se deparam os pesquisadores do ensino de História na atualidade. Será que poderíamos estabelecer uma relação tão visceral entre a adoção de livros renovados com a inserção de novos saberes e a vivência de estratégias metodológicas inovadoras? A interrogação poderá nos levar a dois vieses distintos, porém próximos. Partindo de um olhar do presente sobre o passado, caberia uma investigação que refletisse sobre a apropriação pela prática pedagógica dos professores de História dos livros didáticos nesses últimos vinte anos, em que se consolidou no Brasil uma poderosa indústria editorial, como pode ser visto em Gatti Júnior (2004). De outro modo, pensar o uso de livros didáticos de História considerados inovadores, analisando como estão sendo apropriados pela prática pedagógica dos docentes da disciplina, pode representar uma contribuição de extrema relevância às pesquisas deste campo, inclusive porque engendrada a partir da metacognição dos seus professores. Talvez assim, em um diálogo marcado por relações

de horizontalidade entre os “profissionais da História”, possamos galgar uma consolidação de pesquisas acadêmicas que possibilitem mais o movimento de reflexão sobre a práxis, abandonando definitivamente a arrogância cósmica presente nas prescrições para a prática. Mas essas são outras Histórias, ainda a serem narradas...

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org). **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. **Apropriações de Propostas de Ensino de Leitura por Professores: o caso do Recife**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em Educação), UFMG, 2002.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

AMORIM, Roseane Maria de. **As Implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Prática Pedagógica dos Professores de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes**. Recife: UFPE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, 2004.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, 2003.

_____. Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática: considerações a partir do campo disciplinar da História. **Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História**, 4, 2001, Ouro Preto. Universidade Federal de Ouro Preto. www.ufop.br/ichs/perspectivas/grupos.htm.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A Didática das Ciências**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1991.

AZEVEDO, Semadá Ribeiro Alves. **Reformulação da Proposta Curricular de História da Rede Estadual de Pernambuco (1987-1992)**. Recife: UFPE, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, 2002.

BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Entrevista publicada no site História é Estudo da Vida. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2261>, 2003.

_____. **O Pensamento Histórico dos Jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA NETO, José. A Constituição da História como Disciplina Escolar. **Revista de Educação**, ano II, n.º 2, Janeiro/Junho, Porto Alegre: Ed. Projeto, 2000.

BELO, André. **História & Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. As Tradições Nacionais e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (org). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. O meio como História. In: SILVA, Marcos A. da. (org). **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1997b.

_____. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado em educação), USP, 1993.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa em terras de além mar. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de (orgs). **Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1983.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental História**. Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos – 2005**: 5ª. a 8ª. Séries - História. Programa Nacional do Livro Didático - MEC, 2004.

BRITO, Ana Lúcia Moraes de. **Ensino de História**: outros recursos além do livro didático. Recife: UFPE, 2003. Dissertação (Mestrado em História), UFPE, 2003.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: A Revolução Francesa da Historiografia. 7.ed. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. A História dos Acontecimentos e o Renascimento da Narrativa. In: _____ (org). **A Escrita da História**: novas perspectivas. 3.ed. São Paulo: Unesp, 1992.

CABRINI, Conceição et all. **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: Educ, 2000.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias** – o ensino de História no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. Os Paradigmas da História. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo: Edupf, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivals. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História, Ensaios de teoria e metodologia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARMO, Sônia Irene Silva do; COUTO, Eliane Frossard Bittencourt. **História**: passado presente. São Paulo: Atual, 2002.

CARRETERO, Mario. Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madri: Vibos, 1989.

CARRETERO, Mário; JACOT, Liliana. História e Relato: a compreensão dos agentes históricos do “descobrimento” da (“encontro” com) América. **Revista Substratum**. Barcelona, Vol. 1, n. 02, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura – Vol. I). 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, A-M. L. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: um enjeu por la recherche et la formation. **INRP**, n. 27, p. 67-82, 1998.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 26, n. 2, p. 157-168, jul/dez, 2000.

_____. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica:** o caso do ensino de leitura. Conferência proferida no Centro de Educação – UFPE, 2002.

CHERVEL, André. **La Culture scolaire, Une Approche Historique.** Paris: Berlin, 1998.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação.** Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Ed. Aique, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Araci Rodrigues. **Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças:** uma análise dos Livros Didáticos de História (1.º a 4.º anos) do PNLD 2000/2001. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMG, 2002.

COLL, César. Construtivismo e Educação Escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M.; ARNAY, J. (orgs.). **A construção do conhecimento escolar-conhecimento cotidiano, escolar e científico:** representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998 (p. 135-168).

_____. As Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks et al. **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987.

COLL, César; SOLE, Isabel. Os Professores e a Concepção Construtivista. In: COLL et al. **O Construtivismo na Sala de Aula.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

COLLINGWOOD, R. G. **A Idéia de História.** 8.ed. Lisboa: Editora Presença, 1994.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Apropriações do Construtivismo em Artigos sobre o ensino de História. **Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** realizado no período de 29 a 01 de Setembro de 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

DELUMEAU, Jean. **Historia do medo no ocidente.** 1300-1800: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DRAY, William. Explicando o Quê em História. In: GARDINER, Patrick. **Teorias da História.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

FARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo Pedagógico da História como Disciplina Escolar**: Exercícios propostos por Livros Didáticos de 5ª à 8ª série. São Paulo: PUC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, 2005.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **A Formação do Professor de História no Brasil**: Novas Diretrizes, Velhos Problemas. Encontro Nacional da ANPED, 2002.

FRANÇA, Maria de Fátima Souza de Cabral. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, Fundamentos, Processo de elaboração e influência no ensino de História**. Recife: UFPE, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, UFPE-UFPB, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Ática, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação** (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, vol. 1.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURTADO, João Pinto. Imaginando a Nação: o ensino da História da Inconfidência Mineira na Perspectiva da Crítica Historiográfica. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de (orgs). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GAGLIARD, Célia Morato et all. Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História. In: SILVA, Marcos Antônio. **História em Quadro Negro**: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: _____ (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edu-nisc, 2000.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRÍGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M. A Prática Pedagógica Docente e Formação de Professores. Campo Grande, **Revista Série-Estudos** - UCDB, n. 12, 2001.

HEMPEL, Carl G. A Função das Leis Gerais em História. In: GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

HENRY, Michel. **Didactique des Mathématiques**. Une présentation de la didactique em vue de la formation de enseignants, 1991.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.

JOANILHO, André Luiz. **História e Prática**: pesquisa em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: _____ (Org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 23.ed. São Paulo, Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEE, Peter et all. Researching Children's Ideas about History. In: VOSS, James F.; CARRETERO, Mario (edited by). **Learning and Reasoning In History**. London: Woburn Press, 2001.

LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de. "Ver para Compreender": Arte, Livro Didático e a História da Nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de. **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Antonia Osima. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Porque Não?** Campinas: Papirus, 1996.

LUCENA, Célia Toledo. Memória e História Local: Ensino e Pesquisa. **Revista Tópicos Educacionais**, V. 12, nº 1/2. Recife, UFPE, 1994.

MARROU, H. I. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem Legitima Esses Saberes?** Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRAS, Mariana. Um Ponto de partida para a aprendizagem de Novos Conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2002.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria M. M. Soares. Matemática Escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores. **ZETETIKÉ**, v. 11, n. 19, Janeiro/ Junho, São Paulo: Unicamp, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O uno e o múltiplo. In: SILVA, Marcos A. da. (org). **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1997.

_____. Histórias que os Livros Didáticos Contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música** - História Cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

NERI, Anita L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: PENTEADO, W. A. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

NEVES, Joana. O Ensino Temático de História. **Anais do 9º. Encontro Estadual de Professores de História**. João Pessoa, 2002.

_____. O Ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro e giz. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (org.). **A Formação do Historiador** - Tradições e Descobertas. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004.

NUNES, Silma do Carmo. **O Pensado e o Vivido no Ensino de História**. Campinas: UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Direito ao Passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História), UFPE/ UFPB, 2003.

_____. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: Desafios e Perspectivas em Torno de um Profissional. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 4, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **A Noção de Tempo Histórico na Criança**: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2000.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAIVA, Eduardo França. De Português a Mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA,

Thaís Nívea de. **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESAVENTO, Sandra. “Que História é Esta? Uma incursão nos desafios do presente”. **Revista de Educação**, ano II, n.º 2, Janeiro/ Junho, Porto Alegre, Ed. Projeto, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** - Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: _____ (org). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Michel; CARRETERO, Mario. Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: CARRETERO, Mario. **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madri: Vibos, 1989.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Ensino do Recife: Construindo competências – Versão Preliminar**. Prefeitura da Cidade do Recife, Secretaria de Educação, Recife, 2002.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Uma Revolução Perdida: A história do Socialismo Soviético**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

REIS, José Carlos. A Especificidade Lógica da História. In: _____. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003a.

_____. “Da História Global à História em Migalhas: o que se ganha, o que se perde?” In: _____. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003b.

_____. **Escola de Annales: A Inovação da Historiografia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. História e Verdade: posições. In: _____. **História e Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003c.

REZNIK, Luís. O Lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do Professor e o Ensino de História**: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, 2003.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**: Tomo 1. Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Identidades e Ensino de História**: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2001.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reconstruindo a História a partir do Imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, Gabriela. Tempo Presente: Dimensão Essencial do Ensino de História. In: CORSETTI, Berenice et all (Org.). **Ensino de História**: Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Porto Alegre: EST, 2002.

ROSA, Zita de Paula. “Um bom começo...”. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2.d. São Paulo: Marco Zero-ANPUH, 1984.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. **History and Theory**, XXVI, 3, 1987.

_____. Conscientização Histórica frente à Pós-modernidade: a História na era da nova “intransparência”. **História: questões e debates**. Curitiba, 10 (18-19), Jun-Dez, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamentos, 2001.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Marcelo Câmara dos; MENEZES, Marcus Bessa; MENEZES, Ana Paula de Avelar Brito. Transposição Didática: elementos para a compreensão desse

fenômeno no ensino e aprendizagem de Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a Relação Conteúdo Método no Ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Textos Visíveis e Invisíveis**: O Uso da Oralidade como Método de Ensino da História. Belo Horizonte, II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino. 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, nº 11. 5-16, 1999.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o Descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de. **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Marcos A. da. (org). **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1997.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: EPU, 1972.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

SOUZA, Jorge Antônio Quintino de. **Vozes de Clio**: Um estudo sobre o ensino de História em Caruaru. Recife: UFPE, 2003. Dissertação (Mestrado em História), UFPE, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, Cristina Maria. **Pré-história da Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e Descaminhos da História. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História, Ensaios de teoria e metodologia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1994.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: UNB, 1998.

_____. A História Conceitual. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

WHITE, Morton. A Explicação Histórica. In: GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

YOUNG, Kathleen McCarthy; LEINHARDT, Gaea. Wildflowers, Sheep and Democracy: the Role of Analogy in the Teaching and Learning of History. In: VOSS, James F.; CARRETERO, Mario. **Learning and Reasoning in History**. London: Woburn Press, 2000.

Este livro foi composto em
Dante MT pela Edupe.
