

Márcia de Almeida Gonçalves

Helenice Rocha

Luís Reznik

Ana Maria Monteiro

ORGANIZADORES

Qual o valor da história hoje?



FGV
EDITORA

Copyright © 2012 Márcia de Almeida Gonçalves, Helenice Rocha, Luis Reznik e Ana Maria Monteiro

Direitos desta edição reservados à
EDITORA FGV
Rua Jornalista Orlando Dantas, 37
22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil
Tels.: 0800-021-7777 | 21-3799-4427
Fax: 21-3799-4430
editora@fgv.br | pedidoseditora@fgv.br
www.fgv.br/editora

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição — 2012

Preparação de originais: João Marcos Reis de Faria e Leticia Borba Balceiro
Revisão: Fatima Caroni e Sandro Gomes
Capa e diagramação: Ilustrarte Design e Produção Editorial
Imagem da capa: © Maugli/Shutterstock

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Qual o valor da história hoje? / Márcia de Almeida Gonçalves...[et al.],
organizadoras. — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012.
328 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-225-0963-8

História — Estudo e ensino. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Fun-
dação Getulio Vargas. III. Título.

CDD — 907

11 Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão

Ana Maria Monteiro

Ciência dos homens ... no tempo. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que o seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. ...o tempo da história é, pelo contrário, o próprio plasma em que banham os fenômenos, e como que o lugar da sua inteligibilidade.

[Marc Bloch, 1965:29-30]

Para que serve a história? Por que estudar e conhecer a história? Para que desenvolver estudos históricos? Para conhecer o que aconteceu no passado e com nossos antepassados? Para aprender com o passado? Para compreender a sociedade contemporânea? Para desnaturalizar o social? Para compreender a historicidade da vida social? Para promover um agir no mundo historicamente orientado? Para desenvolver a consciência histórica? Para atribuir sentido à experiência do passado com o objetivo de orientar as pessoas na dimensão temporal de suas vidas? Para que possamos ajustar nossas vidas às mudanças no tempo?¹

¹ Texto apresentado como base para *workshop* realizado pelo autor no Programa de Pós-graduação em História da Unirio, em 18 de outubro de 2010. Nesse texto o autor discute o que ele designa por *meta-history*, ou seja, "uma reflexão sobre a história, não como alguma coisa que aconteceu no passado, mas como um modo de lidar com o passado e de fazer sentido de sua experiência com o objetivo de orientar as pessoas do presente na dimensão temporal de suas vidas". Para Rüsen, "a meta-história desenha um mapa mental ou intelectual da consciência histórica. Essa reflexão e mapeamento não se referem a todas as dimensões e atividades da consciência histórica, mas se concentra na sua manifestação específica nos

Para que formar professores de história? Para que ensinar história a adolescentes e jovens nas escolas? Para desenvolver nos estudantes uma atuação cidadã crítica e transformadora? Ou todas as propostas anteriormente citadas? Há diferenças entre formar um historiador e um professor de história? Qual o valor da história hoje, no tempo presente?

Essas questões, que nos remetem às finalidades da história, expressam também concepções que fundamentam sua produção enquanto conhecimento sobre a história vivida, experiência humana no tempo. Tempo que, nessa dinâmica, exerce função estruturante nos processos cognitivos e na elaboração de conhecimento que expressa, em texto narrativo, o resultado da elaboração de um *pensamento histórico*, ou seja, uma forma de compreender processos, contextos, ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Pensamento histórico que se desenvolve na busca de compreender e atribuir sentidos às ações humanas e, assim, humanizá-las, além de produzir conhecimento histórico — uma historiografia — que tem na relação entre presente e passado um aspecto central para a possibilidade de sua produção.

A teoria da história busca descrever e analisar os processos e regras que possibilitam a produção historiográfica em diferentes tempos e lugares. Como afirma Michel de Certeau, o conhecimento histórico é produzido em um lugar a partir de regras próprias:

A operação histórica se refere à combinação de um *lugar social*, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas [Certeau, 2000:66, (9) - fos do original].

Assim, a pesquisa teórica investiga o lugar, as práticas e as escritas, o que implica considerar uma sociologia, uma exegese de suas práticas e uma análise dos discursos produzidos enquanto historiografia. Um *lugar* de produção com seus grupos, regras, poderes e disputas:

estudos históricos como forma institucionalizada de pensamento histórico” (Rüsen, 2010:3). Tradução livre da autora.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligadas a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam [Certeau, 2000:66-67].

Lugar onde e como se faz a história, ou seja, como se traduz de uma linguagem cultural para outra, de objetos sociais para história — “[...] tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (Certeau, 2000:81, grifos do original).

Estabelecer problemas e fontes para delas obter indícios que possam constituir respostas, sentidos para os fenômenos estudados. Esses indícios vão-se constituir em referências de uma *realidade* que, por sua vez, foi registrada nos documentos a partir de diferentes interpretações e representações produzidas por quadros teóricos, conceituais, ancorados em seu tempo, que expressam modos de ver, sentir e compreender, processos de significação, o que nos remete a questões da ordem do cultural em perspectiva semiótica (ver Geertz, 1989:123-41). Uma escrita que implica uma criação a partir do posicionamento do historiador, com base em suas referências culturais, históricas e políticas, e que se expressa numa narrativa histórica, produto de atribuição de sentidos pelo historiador aos *fatos* estudados. Essa narrativa expressa uma certa *ficcionalização* presente na historiografia?

Para elaboração dessa narrativa, o historiador utiliza métodos *racionais* para produzir conhecimento a partir da análise das fontes. Essa prática, por outro lado, enfrenta desafios decorrentes do questionamento sobre marcas *essencialistas*, perceptíveis em sua afirmação de objetividade, ou seja, a análise documental como práxis estruturante do ofício historiador.

Para registrar os processos de investigação e de análise, bem como os resultados obtidos, é produzido um relato no qual o tempo da realização da pesquisa é “convertido” no tempo da explanação teórica que contém em si uma lógica explicativa que, necessariamente, reordena os *fatos* construídos a partir dos indícios obtidos nas fontes. A questão do presente emerge ao gerar uma ambiguidade ou tensão entre o tempo da explanação teórica e sua

narrativa que é, ao mesmo tempo, a narrativa da história relatada e que se refere a outro presente — aquele dos acontecimentos narrados.

A escrita da história implica, portanto, a produção de um discurso no qual um narrador oculto ou explícito, o historiador, recompõe, recria, produz fatos e processos a partir das fontes — documentos definidos e classificados institucionalmente ou não¹ —, de forma a atribuir sentido aos processos objetos de análise, buscando compreendê-los e explicá-los na perspectiva da sociedade ou dos grupos que os vivenciaram. Mas a compreensão e a explicação são aquelas de uma pessoa de seu tempo, com suas referências culturais e também teóricas. O pensamento histórico, que realiza a análise histórica, é do historiador que é um homem ou mulher de uma comunidade profissional de seu tempo. Nesse contexto, o anacronismo é inevitável? Ou deve ser evitado a qualquer custo — configurando o “pecado dos pecados” do historiador profissional, como afirmou Febvre (1942, apud Dosse, 2005:5)?

A questão do presente na história é desafio que se apresenta aos historiadores, que têm buscado diferentes alternativas teóricas para seu enfrentamento. Da conceituação de Marc Bloch (1965:29-30) de que a história é “a ciência dos homens no tempo”, de que o tempo “é o próprio plasma em que banham os fenômenos e como que o lugar de sua inteligibilidade”, parece ser consensual o entendimento de que a “operação historiográfica” implica operar no tempo e com o tempo como instrumento de inteligibilidade e de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos que são objeto de investigação.

Da localização temporal, pautada na sucessão linear e cronológica, que traz implícita uma concepção de causalidade que sustenta que *o que vem antes origina o que vem depois* e oblitera o fato de que *antes de e depois de* não são a mesma coisa que *por causa de*, foram desenvolvidos modelos de análise histórica — como o programa² dos historiadores dos *Annales* —, que buscaram articular as diferentes temporalidades que defendiam a in-

evitável relação presente/passado/presente. Desse presente emergem as questões e problemas que orientam as pesquisas históricas, e que “produziram uma ‘descontinuidade’, realizaram uma ‘mudança substancial’, porque apresentaram, sob o signo das ciências sociais, outra concepção de tempo histórico, outra noção de duração e de conhecimento da duração” (Reis, 2006:75), como aquela, proposta por Braudel, sobre a relação entre estrutura, conjuntura e acontecimento, que articula as noções de curta, média e longa duração; ou a análise da “operação historiográfica”, que discute questões e tensões entre o “tempo das coisas” e o “tempo discursivo” (Certeau, 2000:96).

Nas palavras de Certeau (2000:100), “O discurso histórico pretende dar um conteúdo verdadeiro (que vem da verificabilidade), mas sob a forma de uma narração.” Para João Adolfo Hansen (2009:16), “é no ponto indeterminado em que tempo, linguagem e morte se cruzam que se dá a operação historiográfica. Ela funda-se no presente incessante, o único tempo real, que Benveniste afirma ser constituído pela instância do discurso. Negando que a temporalidade seja uma estrutura inata do pensamento, propõe que é produzida na enunciação e pela enunciação.” Assim, o tempo, *este não ser* que atravessa o ser da humanidade é causador de medo, de angústia e de dor. “*Este-que-não-se-sabe-o-que-é* é onipresente, é mesmo constituidor de experiência da vida dos homens. A experiência vivida *vive praticamente* a temporalidade, a reconhece e a compreende, mesmo se não pode explicá-la. Falamos de e compreendemos as coisas que serão, coisas passadas e coisas que passam. A linguagem é atravessada pela sutileza temporal” (Reis, 2009:30).

Pelo exposto, a temporalidade que atravessa a vivência histórica e a experiência historiográfica tem, na dimensão do presente, uma questão central na operação historiográfica. E também defendemos, na prática e desenvolvimento de seu ensino, que a articulação com as vivências de estudantes e docentes cria um contexto comunicativo particular.

Neste texto, abordamos a questão do presente no ensino de história, no que se refere a aspectos epistemológicos integrantes e instituintes das explicações históricas realizadas pelos historiadores, que são necessariamente recontextualizados e hibridizados (ver Canciani, 2006) pelos professores nas aulas de história, com aspectos relacionados às referências culturais — suas, de seus alunos e do contexto sociocultural mais amplo —, para tornar possível a atribuição de sentidos ao objeto de estudo, em disputa com outros sentidos possíveis, mas fora do controle e do espectro curricular.

¹Fazemos referência aqui a arquivos e bibliotecas, instituições responsáveis pela guarda e disponibilização do acesso a documentos, cuja lógica organizacional obedece a normas técnicas e critérios definidos em acordos pelas comunidades profissionais pertinentes e não necessariamente as mesmas definidas pelos historiadores.

²Ver a discussão sobre questões relacionadas ao estatuto epistemológico da disciplina história em Reis (2006). No capítulo “O programa (paradigma) dos *Annales* face aos eventos da história”, especialmente nas páginas 75 e 76, o autor discute diferentes perspectivas que entram em choque ao analisar a contribuição dos historiadores franceses, além de destacar como grande contribuição dessa escola o fato de inserir uma nova concepção de tempo, que deixa de ser entendido como o tempo do acontecimento, do evento, para ser compreendido como tempo estrutural. Por isso, Reis defende que o grupo dos *Annales* criou um novo paradigma.

Na primeira parte, abordamos o conceito de regimes de historicidade no qual reconhecemos grande potencial teórico para a questão que é objeto de análise, uma vez que incorpora aspectos de ordem do cultural em sua construção heurística, o que abre perspectivas instigantes ao se pensar sua utilização para a questão proposta.

Na segunda parte, focalizamos a questão da narrativa histórica enquanto estruturante do discurso historiográfico, no que se refere a sua possibilidade de articular compreensão e explicação histórica com nexos temporais entre presente e passado, mediados pelo narrador que atua como dinamizador de sentidos possíveis para as tramas objeto de atenção.

Na terceira parte, apresentamos algumas situações de aulas de história que foram objeto de investigação em pesquisa realizada sobre a história ensinada por professores marcantes em turmas do ensino médio no Rio de Janeiro.⁴ A análise realizada busca compreender, na explicação histórica realizada no ensino dessa disciplina para adolescentes, aspectos específicos relacionados à questão do presente, que articulam aspectos teóricos pertinentes ao conhecimento histórico com aqueles que são próprios à dinâmica cultural estruturante das narrativas criadas no âmbito da cultura escolar.

Os regimes de historicidade

A noção de "regime de historicidade" tem sido utilizada na busca de dar conta de uma pluralidade de relações com a temporalidade. Introduzida por Marshall Sahlins (1989:13), expressa a maneira como uma sociedade vê sua relação com a historicidade: "Um acontecimento somente existe quando ele é interpretado. Ele somente adquire uma importância histórica quando apropriado ao esquema cultural e é percebido através dele."

Esse conceito, muito utilizado por Hartog, tem revelado grande potencial para a compreensão da questão do tempo como estruturante do pensamento histórico e de formas pelas quais os homens experienciam

⁴ A pesquisa, intitulada "A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar", foi realizada no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenada por Ana Maria Monteiro. Tinha por objetivo analisar os saberes mobilizados pelos docentes, indicados como marcantes por seus alunos, em aulas de história na educação básica. Buscou-se identificar características epistemológicas próprias dos saberes escolares e docentes na dinâmica do fazer curricular.

e atribuem sentido a essa experiência, além de expressar-se, entre outras possibilidades, na historiografia.

Como afirma Hartog (1996:97-98), "Por regime, quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo. Abre a possibilidade de e também circunscreve um espaço para obrar e pensar. Dota de um ritmo a marca do tempo, e representa, como se o fosse, uma 'ordem' do tempo, à qual pode-se subscrever ou, ao contrário, e o que ocorre na maioria das vezes, tentar evadir-se, buscando elaborar alguma alternativa."

No antigo regime de historicidade, a relação entre o passado e o futuro era dominada ou regulada por referência ao passado, com o futuro não reproduzindo o passado, mas não indo além. O *topos* da história como *mestra da vida* era plenamente válido e expressava uma linha de continuidade entre passado e presente, o que possibilitava que exemplos do passado pudessem servir no presente. A história se constituiria em coletânea de fatos que pudessem servir de exemplo sobre como agir em relação aos contemporâneos.

No século XVIII, tendo a Revolução Francesa um papel paradigmático, ocorre uma ruptura e um novo *topos* se instaura. Segundo Koselleck (1985:31, apud Hartog, 1996:97-98), "No regime moderno, no lugar de diversas histórias, história vem a ser compreendida como um processo único: 'além das histórias, há História', escreveu Droysen. Até meados do século XVIII, a expressão *die Geschichte(n)* era geralmente empregada no plural, mas depois a forma plural 'condensou em um coletivo singular'. A partir de então, os acontecimentos não ocorrem apenas *no* tempo, mas antes *pelo* tempo e história torna-se menos um relato de *exempla* do que uma narrativa do unívoco."

No regime moderno de historicidade, o ponto de vista do futuro domina. A palavra-chave é *progresso*; história é entendida como processo e tempo como se direcionando a um fim — progressão. O presente é efêmero, transitório, passagem para o futuro que é entendido como um tempo melhor e superior. A história e sua historiografia se confundem e se mesclam; conhecer a história é viver a história. O estudo do passado busca conhecer a dinâmica e os fatores de sua propulsão. A história é construída como um processo homogêneo que busca incorporar as contribuições significativas

para o progresso humano — a história geral, das civilizações, constituindo uma tradição com caráter universalista que marca a produção historiográfica ainda hoje, principalmente na produção didática.⁵

Hartog (1996) considera que mudanças no regime moderno de historicidade começam a ser percebidas em meados do século XX e têm como marco paradigmático o ano de 1989 com a queda do muro de Berlim. O novo regime de historicidade que se instaura é denominado, pelo autor, presentismo. O historiador francês reconhece em Walter Benjamin, ainda na primeira metade do século XX, uma primeira proposta de um novo conceito de história, que romperia com a crença no progresso e com a ideia de que a humanidade avança em um tempo linear e homogêneo. Ele toma como concepção uma noção que, partindo do presente, promovendo discontinuidades, busca no passado momentos iluminadores: analisar a história a contrapelo.

Walter Benjamin (1987:229-230) diz que "A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'". Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de *agoras*, que ele faz explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta... Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente esse salto se dá em uma arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da revolução, como o concebeu Marx. Nas palavras de Benjamin (1987:229-230), "A consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação." O autor alemão desenvolve uma concepção de tempo que, partindo do presente, traz o passado à atualidade do presente e o guarda, lidando com o que ele denomina "rememoração". Como afirma Hartog (1996:109), "a imagem que melhor expressa esta operação é o raio de um relâmpago: uma iluminação recíproca do passado e do presente, de um momento do presente e um do passado, apenas por um segundo." Trata-se do conhecimento histórico servindo à conscientização e à superação da alienação, além de gerador de força revolucionária.

Outro sintoma da constituição desse novo regime de historicidade se expressa na criação da chamada "história do tempo presente" que começa a se afirmar na Europa, mais especificamente na França, após a II Guerra Mun-

dial.⁶ Essa nova perspectiva de abordagem, que focaliza o tempo presente como objeto de investigação, apresentava, portanto, diferenças marcantes em relação ao paradigma hegemônico.

A definição instituinte dos historiadores profissionais, afirmada no final do século XIX a partir da chamada escola metódica alemã, definiu regras claras para que a história se tornasse ciência. De acordo com essa escola, o objeto dos estudos históricos era o passado e a metodologia, baseada em um criterioso estudo das fontes documentais — crítica externa e interna —, tarefa específica dos historiadores de ofício e com formação universitária. A objetivação do passado se instituiu como necessária à legitimação da prática historiadora. Essa perspectiva, que se mesclou à concepção do regime moderno de historicidade, criou um paradoxo — uma história que estudava o passado objetivado, mas era pautada por orientação teleológica e, portanto, marcada pela subjetividade do historiador e pela perspectiva atribuída no presente ao sentido histórico.⁷

A história do tempo presente ainda sofre resistências a sua afirmação e legitimação. Os marcos cronológicos que a definem são variáveis e questionados: o ano de 1917, a crise de 1929, o fim da II Guerra Mundial, a queda do muro de Berlim... A história do século XX tem sido o objeto preferencial dos estudos que têm — muitos — como referência o enquadramento geracional do historiador que

é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador daqueles que fazem a história (Chartier, 1993, apud Ferreira, 2000:121).

Interessante observar aqui como o reconhecimento da possibilidade de se evitar o anacronismo é apresentado como uma contribuição inovadora da história do tempo presente. O tema da relação entre presente e passado continua a desafiar.

⁵ Os aportes teóricos referentes aos regimes de historicidade referem-se à sociedade europeia e repetem em outras regiões do mundo, a partir das influências de autores e seus textos, além da própria produção historiográfica.

⁶ Com o objetivo de estudar o tempo presente, Bedarida criou, em 1978, um laboratório chamado Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP) no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), em Paris. Para maiores informações, ver Ferreira (2000).

⁷ Sobre esse paradoxo, ver Falcon (1997:91-126).

O presente é o objeto de investigação a partir de problemas por ele suscitados. Assim, cada vez mais, ao longo do século XX, podemos verificar, também na produção historiográfica, a constituição do novo regime de historicidade que Hartog (1996) denomina *presentismo*. Nesse novo regime, o interesse pelo presente e o interesse pelo passado não se contradizem nem reproduzem a perspectiva da história *magistra triatae*. O passado é relevante para o presente e é por ele — pelo presente — constituído. Os primeiros indícios dessa concepção se apresentam na produção dos historiadores dos *Annales*: as questões do historiador se formulam a partir do presente que orienta a investigação do passado e da construção do objeto a ser examinado.

Na segunda metade do século XX, cada vez mais, o interesse pelo aqui e agora, pelos acontecimentos em tempo real, se afirma. O acelerado desenvolvimento tecnológico reduz distâncias entre as comunicações: o tempo parece estar mais acelerado e promovendo mudanças mais rápidas e radicais. A ruptura com o passado em direção ao futuro — necessariamente melhor porque indutor e arauto do progresso —, concepção intrínseca ao regime moderno de historicidade, vem a ser contrastada pelos acontecimentos dramáticos que o progresso tecnológico produziu no século XX: genocídios, limpezas étnicas, crises de refugiados, guerras, ataques atômicos, destruições. Por outro lado, os acontecimentos trágicos do final do século XX e início do XXI começam a produzir medo do futuro, que se apresenta ameaçador e cada vez mais improvável.

Quanto mais rápido parece que caminhamos, mais devagar desejamos seguir em direção a um futuro que nos transmite insegurança e medo, entre outros, de catástrofes ambientais. Lembranças de um passado mais humano, de relações comunitárias mais próximas e solidárias nos fazem voltar para um passado imaginado, reconstituído nos museus e “lugares de memória” (Hartog, 2003:217, apud Dosse, 2005:14).

Assim, o futuro é agora, o *presentismo* substitui o *futurismo* do regime moderno de historicidade. E, como afirma Hartog (2003:217, apud Dosse, 2005:14, tradução nossa), “[...] um presente multiforme e múltiplo: ele é ao mesmo tempo tudo (não há nada além do presente) e quase nada (a tirania do imediato).”

Podemos concluir que novas questões emergem para os historiadores. Qual o objeto do estudo da história hoje? Cada vez mais, toda a história é história do tempo presente? Como estabelecer a relação entre presente e passado na pesquisa histórica? O *presentismo* é o único regime de historicidade? Ou

convivemos com diferentes regimes de historicidade? A tendência universalista expande-se ou abrem-se espaços para estudos de experiências culturais diversas neste presente contínuo? Como essas questões se expressam no ensino de história? O *presentismo* nos ajuda a entender o crescente desinteresse dos alunos pelo estudo da história “ciência do passado”? No entanto, se a história estuda processos e acontecimentos a partir de questões do presente, essa orientação abre perspectivas renovadas para o ensino dessa disciplina?

Narrativa histórica: entre a compreensão e a explicação

A narração é uma experiência de comunicação oposta ao drama em que personagens falam e agem diretamente no presente para um público. A diferença da narração como comunicação e do drama como participação é temporal. A narração é discurso em que um sujeito de fala, que a linguística e a teoria literária chamam de “sujeito de enunciação”, estabelece comunicação com um destinatário cujo lugar simbólico é ocupado na recepção por um ouvinte, um leitor e um público empíricos. *A comunicação é articulada como relação do presente da enunciação com o passado do enunciado* (Hansen, 2009:17, grifo nosso).

Na pesquisa realizada com alunos de primeiro período de cursos de graduação em história, foi solicitado que eles caracterizassem professores de história que tivessem sido *marcantes*⁸ em sua trajetória de formação escolar. Entre outras características, destacou-se a resposta na qual afirmavam que eram professores que “explicavam bem”. Mas o que é “explicar bem”? Essa pergunta tem inúmeras possibilidades de respostas que envolvem aspectos relacionados ao domínio de conhecimentos disciplinares específicos, outros de ordem epistemológica relacionados ao estatuto do conhecimento histórico, além de aspectos psicológicos, sociológicos e culturais. Conforme já afirmado pelos pesquisadores dos saberes dos professores — que configuram o “explicar bem” —, esses saberes são plurais, temporais, pessoais e estratégicos, constituindo amálgama próprio e constituinte de uma cultura docente.⁹ Mas, no âmbito da pesquisa em realização, nosso foco voltava-se prioritariamente para aspectos ligados à relação dos docentes com os sabe-

⁸Professores marcantes, em nossa conceituação, seriam aqueles que, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de história na graduação.

⁹Ver Tardif e colaboradores (1991).

res, ou seja, às formas e produções próprias da cultura escolar — que influem o conhecimento escolar —, criadas para o ensino da história naquelas turmas, naquele tempo e espaço.¹⁰

Ampliando o espectro da pesquisa, era nosso objetivo, também, investigar se e como a narrativa histórica — que se constituiu em objeto dos debates historiográficos nas décadas de 1970 e 1980 — se construía e se expressava nessas produções. Tínhamos como hipótese o entendimento de que a estrutura narrativa desses textos e a atuação dos professores como narradores possibilitaria ou facilitaria a atribuição de sentidos pelos estudantes, na perspectiva desejada pelos docentes.

A estrutura narrativa articula:

- uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;
- transformações: os estados e características mudam;
- unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos [Blancafort, 2000:14-15].

Identificar sujeitos, ações, uma *intriga*, transformações ao longo de um ou vários tempos, um desfecho, um narrador, foi possível em vários trechos de várias aulas. Mas a organização da explicação para possibilitar a atribuição de sentidos pelos alunos aos temas em estudo apresentou-se como um desafio.

Algumas questões surgiram. Como a narrativa histórica, na qual um narrador organiza os fatos expostos a partir de uma perspectiva que conduz a um desfecho, incorpora a possibilidade de explicação histórica que se refere a aspectos do âmbito da *ciência histórica* e às possibilidades de análise e a uma inteligibilidade baseada em referenciais teóricos criados e mobilizados pelo historiador? O narrador *conduz* seu auditório a um des-

¹⁰Sobre o conhecimento escolar em história, ver Monteiro (2007), com atenção ao capítulo 3. A pesquisa aqui citada sobre a história ensinada dá continuidade e aprofundamento ao trabalho realizado e apresentado nessa obra.

fecho ou ele pode, na construção da intriga, operar com conceitos e mobilizar o raciocínio histórico de seus alunos na problematização de questões? Outro tema que nos desafiou relacionou-se ao modo de operar com o tempo nas explicações. Narrar implica necessariamente operar com um tempo linear da sucessão?

Na busca de referenciais teóricos que nos auxiliassem no enfrentamento desse desafio, a releitura de obra de Reis (2003) nos auxiliou na abordagem das diferentes lógicas com a qual a história tem sido produzida. Para o desenvolvimento de uma inteligibilidade histórica, o uso dos conceitos foi defendido, embora com muitas controvérsias.

Conforme esse autor, para o desenvolvimento de uma inteligibilidade histórica, o uso dos conceitos foi defendido, embora com muitas controvérsias. A história conceitual, conforme proposta por Paul Veyne em "O inventário das diferenças" foi obra de referência na qual o autor defendia que a história científica é a ciência das diferenças, da individualidade, através do invariante conceitual" (Veyne, 1983, apud Reis, 2003:128). Segundo o autor, "a história científica é a ciência das diferenças, da individualidade, através do invariante conceitual." Dialogando com Weber, Veyne opera com conceitos como tipos ideais a partir dos quais se identificam as diferenças e as possibilidades de compreensão de experiências históricas concretas. Uma rede conceitual é formada, um campo semântico é instituído com expressões de formas que mantêm relações de associação, oposição e substituição.¹¹

A questão da cientificidade da história gerou muitos embates ao longo do século XX. A construção de critérios lógicos e possibilitadores de inferências generalizantes para a explicação histórica buscava elementos de legitimação da história no campo científico e definições de sua especificidade face às demais ciências humanas, principalmente a sociologia. O historiador dos *Annales*, ainda nos anos 1930, ao propor e realizar a passagem da história narrativa para a "história-problema", reconhece

a indeterminação do seu objeto, a temporalidade e não pretende mais contar o que de fato aconteceu. Ele sabe e aceita que constrói conceitos, que cria um "sistema de inteligibilidade", que oferece uma representação do passado e não a sua reconstituição integral. Na história-problema, o historiador sabe

¹¹Reis (2003:129) desenvolve esclarecedora análise sobre os modelos nomológico, compreensivo, conceitual e narrativo no capítulo "A especificidade lógica da história" que utilizamos como referência para a elaboração desta parte do capítulo.

que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente [Furet apud Reis, 2003:131].

A história-problema não trata de indivíduos, eventos, interesses, intenções, política, mas investiga coletividades, estruturas, conjunturas, classes, sociedades, utilizando-se conceitos. O tempo considerado para efeito de análises é aquele da estrutura, das conjunturas nas quais os acontecimentos emergem a partir da busca do estabelecimento de sincronias e diacronias.

Essa perspectiva da história-problema foi incorporada de forma ampla no ensino de história no Brasil a partir da década de 1970, com forte influência dos *Annales* e do materialismo histórico, que passaram a ser utilizados, muitas vezes, de forma hibridizada, como instrumental teórico para explicar a "história das sociedades" que, paulatinamente, substituiu as tradicionais "história geral" — de cunho europocêntrico — e "história do Brasil" — quase biografias da nação.

Caracterizam essa abordagem a quase eliminação de marcos temporais — diz-se que "não é preciso saber as datas" — e dos sujeitos históricos. O regime moderno de historicidade orienta o ensino de história que tem por objetivos, entre outros, conhecer a história para formar o cidadão crítico e transformador que poderá constituir uma sociedade mais justa. A perspectiva de um futuro mais justo evidencia a compreensão de que esse novo tempo poderia trazer avanços, mais do que tecnológicos, políticos e sociais.

Pesquisas sobre a história dessa disciplina poderão nos auxiliar a compreender se essa abordagem tem relação com o crescente desinteresse dos alunos da educação básica pelo estudo da história. Esse desinteresse tem crescido e preocupa — quando não desanima — professores de história.

A fundamentação teórica da pesquisa buscou formular um constructo teórico que nos possibilitasse analisar as formulações do conhecimento escolar, focalizando a análise da construção epistemológica elaborada, considerando a questão da narrativa histórica. O desafio da análise da possibilidade explicativa na narrativa histórica nos desafiava como problema. Articular ferramentas teóricas da história-problema com a narrativa era um híbrido necessário ou válido? E como se configurava a questão do tempo?

A crise da história-problema emergiu com o questionamento de uma historiografia puramente lógica e atemporal. Buscou-se encontrar caminhos para possibilitar a produção de uma história que reinserisse os sujeitos, os acontecimentos e o tempo na história, articulando-os com a análise conjuntural e estrutural.

Paul Ricœur ofereceu uma contribuição fundamental para esclarecer a construção da nova *narrativa histórica* — simultaneamente lógica e temporal. Para esse autor, a inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido. A inteligibilidade lógica não é incompatível com o vivido e a busca da compreensão dos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a este vivido. Para o filósofo francês (Ricœur apud Reis, 2003:136-137), "o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa. A narrativa é significativa na medida em que ela desenha os traços da experiência temporal." Para esse pensador, a narrativa, ao organizar sujeitos em uma *intriga* que resulta em um desfecho, articula objetivos, causas e azares em uma unidade temporal. De acordo com Reis (2003:136-137),

A narração é produzida por uma imaginação produtora que cria novas pertinências semânticas, novos sentidos [...] A intriga, como imitação e representação da ação, é uma organização e agenciamento dos fatos. Essa imitação não é uma cópia, uma réplica idêntica da ação, mas uma construção do historiador. [...] Entre a atividade lógica de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana existe uma correlação necessária [Reis, 2003:136-139].

Assim, nesse constructo teórico, o conceito de narrativa histórica adquire importância estratégica e estruturante na operação historiográfica e para sua compreensão. Do radical latino *gnarus* — o que sabe —,¹² traduz, em sua organização discursiva e semântica, a possibilidade de realização e expressão da operação historiográfica, operação essa que tem na questão da temporalidade e do presente um núcleo produtor e dinamizador de sentidos.

A questão da narrativa histórica expressa a problemática da operação historiográfica conforme Certeau — um lugar, práticas científicas, uma escrita. A produção dessa escrita, enquanto uma narrativa histórica, articula os sujeitos, o tempo e a atribuição de sentidos ao vivido. A questão do presente assume centralidade na medida em que é a partir do presente e de seus referenciais que os historiadores realizam estudos e pesquisas com referenciais teóricos e conceitos de seu tempo. Eles pesquisam fontes

¹²Segundo Hansen (2009:18), "Salustio definiu a não ignorância do *gnarus* como *gnarus*, termo que significa um saber-poder e uma técnica verbal de comunicá-lo que o torna *gnarus*, narrador, alguém que tem o poder de contar a experiência do que sabe para um público. Sabe algo, conhece algo e domina a técnica de dizê-lo, então conta para quem não sabe; tal ato demonstra sua autoridade em relação ao público que é constituído no mesmo ato, como público guiado por ele".

escritas nas quais palavras expressam significados de outros sujeitos, em outros tempos. Conceitos "empíricos" (Prost, 1996), conceitos "nativos" precisam ser traduzidos, explicados em linguagem atual, do tempo do historiador.

O historiador tem aqui a tarefa de traduzir, nomear aquilo que não é mais aquilo que foi outro, em termos contemporâneos. Ele se choca com a impossível adequação entre sua língua e seu objeto, o que o constrange a um esforço de imaginação para assegurar a transferência necessária a um outro presente que o seu e fazer de maneira que ele seja compreendido pelos seus contemporâneos. A imaginação histórica intervém como meio heurístico essencial para a compreensão. A subjetividade vem a ser o passe necessário para alcançar a objetividade [Dosse, 2005:8-9, tradução nossa].

Koselleck (1990, apud Dosse, 2005:22) também nos ajuda a compreender como, na escrita historiográfica, a narrativa histórica articula o "espaço de experiências", no qual o historiador em seu tempo evoca uma multiplicidade de possibilidades e as articula com um "horizonte de expectativas" — futuro tornado presente, um ainda não — seu e dos processos em estudo em outro tempo, e que não é construído pela simples objetividade científica, mas se volta para um fazer humano, em um diálogo a estabelecer entre as gerações, um agir sobre o presente: um horizonte de expectativas de diferentes tempos em diálogo gerador de sentidos.

A narrativa, ao incorporar a subjetividade do historiador na construção de sua pesquisa e ao reconhecê-la nos sujeitos históricos em estudo, exige que a intriga expresse *compreensão* e *explicação* dos processos em estudo. Nossa hipótese de trabalho toma, assim, com apoio em Ricœur (1985:435, apud Dosse, 2005:22, tradução nossa), "a narrativa como a guardiã do tempo, na medida em que não há tempo pensado senão aquele narrado". A configuração do tempo passa pela narração do historiador.

Assim, é possível concluir que a abordagem do passado à luz de problemas do presente e de referenciais teóricos atuais é inevitável. Dosse (2005) defende o "uso racional do anacronismo" como possibilidade que incorpora o reconhecimento da questão do presente na produção do conhecimento historiográfico, mas que, ao mesmo tempo, reconhece a necessária vigilância epistemológica para que sejam evitadas simplificações e distorções a partir da leitura superficial das fontes.

Dosse (2005), ao discutir o anacronismo, dialoga com Rancière (1996) que argumenta que o tabu do anacronismo entre a comunidade dos historiadores expressa, de alguma forma, a crença em um tempo imanente que dava conta de todos os fenômenos acontecidos em cada época. Com base na concepção narrativista da história, não cabe ao historiador ficar refém de uma temporalidade objetivada que isola passado do presente. Para Rancière (1996:53, apud Dosse, 2005:12, tradução nossa), o "anacronismo é um conceito poético" do qual o historiador pode fazer uso positivo, acontecimentos, noções, significados que abordam o tempo "a contrapelo". Ele introduz o conceito de *acronia*, que

é uma palavra, um acontecimento, uma sequência significativa fora de seu tempo, dotada ao mesmo tempo da capacidade de definir as orientações temporais inéditas, de assegurar o salto ou a conexão de uma linha de temporalidade à outra. É por essas guias, saltos, que existe a possibilidade de se fazer história [Rancière, 1996:67-68, apud Dosse, 2005:12, tradução nossa].

Esse conceito nos fez lembrar da concepção de tempo proposta por Benjamin (1987) sobre os "agora" na análise da história a "contrapelo". Como disse Hartog (1996:109), "a imagem que melhor expressa esta operação é o raio de um relâmpago: uma iluminação recíproca do passado e do presente, de um momento do presente e um do passado, apenas por um segundo."

Considero esse conceito de grande potencial heurístico para nos auxiliar a compreender não somente as construções da historiografia mas também aquelas elaboradas nas aulas do ensino de história nas quais os professores, "narradores *ad hoc*", criam construções originais para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos temas estudados.

Na busca de estabelecimento de conexões, os docentes associam elementos, conceitos, palavras de um tempo a outros, de forma a estabelecer canais de comunicação, possibilidades de se fazer compreender a história ensinada. O raio de um relâmpago por um segundo, o *insight*, um sentido atribuído no ato de ensino-aprendizagem. Ou, como diz Hansen (2009:17), "A comunicação é articulada como relação do presente da enunciação com o passado do enunciado".

A questão do tempo presente no ensino de história: entre anacronismos e acronia

Como a questão do tempo presente tem se expressado nas aulas de história dos professores marcantes de nossa pesquisa?

Destacamos e analisamos a seguir alguns trechos de uma aula de história, sobre o tema imperialismo, realizada em turma de segundo ano do ensino médio.¹¹

Na semana passada, a gente já começou a pensar sobre o imperialismo. E o que a gente disse? Havia razões econômicas importantes para a gente entender o tal do imperialismo. O imperialismo não caiu de paraquedas no meio do nada. O que todo universitário precisa saber para entender o imperialismo? "O imperialismo é resultado das transformações do próprio sistema capitalista". Tem uma frase clássica que a rapaziada diz assim: "*O imperialismo é filho da industrialização*". Essa é uma frase clássica. E o que a gente entende disso? O capitalismo se expandiu, o capitalismo cresceu, o capitalismo se modernizou. A produção capitalista, na metade do século XIX, se tornou mais eficiente. O que vai acontecer? O capitalismo vai precisar de mais do quê? Fala. Mercado consumidor, áreas produtoras de matéria-prima. Precisa encontrar área para escoar o capital excedente. O imperialismo, ele pode e deve, como nós falamos na semana passada, ser entendido como uma política de dominação, política de anexação.

Aqui, temos parte do início da aula quando o professor se dirige aos alunos: "Na semana passada a gente já começou a pensar sobre o imperialismo". Destacamos aqui a questão temporal. O professor se refere à semana passada e à situação de aula, quando eles começaram a pensar sobre o imperialismo. Ele faz referência ao tempo escolar, calendário de atividades e aulas no colégio. Imediatamente depois, ele inicia a rememoração do que foi então estudado. Desloca-se, em seu discurso, para outro tempo, o século XIX, quando os fenômenos estudados aconteceram. O foco para a análise nesse tema decorre de exigências do currículo e da cultura escolar, além das

¹¹ Aula realizada no dia 29 de setembro de 2006, em colégio da rede privada, localizado no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. O nome do professor será preservado no anonimato. Todos os trechos analisados são extraídos da mesma aula com o mesmo professor. A aula foi observada e gravada em áudio em toda sua duração, com autorização do professor, dos alunos e da direção do colégio.

opções definidas pelo professor que trabalha a partir do que sabe e do que define como importante e necessário de ser aprendido pelos alunos, e que, certamente, se insere no contexto de sua época e de sua formação, bem como das exigências curriculares. O passado deve tornar-se presente a partir de demandas curriculares e, nesse caso, não são feitas articulações com questões atuais relacionadas com o imperialismo.

Resultado das transformações do sistema capitalista, "O imperialismo é filho da industrialização." Aqui, o professor utiliza uma metáfora para exemplificar a relação genética que está fundamentando a explicação da origem do imperialismo. As transformações do processo de industrialização europeu, as contradições entre o desenvolvimento desigual das forças produtivas criam necessidades de busca de novos mercados consumidores, de fontes de matérias-primas e de investimento de capital excedente. Podemos deduzir que essa é uma explicação fundamentada em aspectos econômicos e orientada pela perspectiva desenvolvida por Lênin; uma explicação que simplifica o processo e que utiliza a metáfora para possibilitar a atribuição de sentido histórico ao processo em estudo. A relação entre pai e filho é de conhecimento de todos e pode ser compreendida de diferentes maneiras: contraditória, amorosa, autoritária... Porém, a vinculação de atribuição de origem é clara e utilizada para ilustrar a relação de causalidade que é sintetizada e potencializada na explicação por meio da metáfora. Como os alunos a incorporaram para seu raciocínio? O professor apresenta vários elementos, que articulam questões de ordem da historiografia com aquelas de ordem curricular e cultural, para conduzir a explicação.

O tempo presente orienta os referenciais teóricos e encaminhamentos utilizados para a análise. O passado é reconstituído a partir de demandas curriculares do presente. A metáfora estabelece a possibilidade de comunicação de sentidos na base da explicação.

Nós já começamos a pensar alguma coisa sobre imperialismo na Índia. A Índia — aliás, universitários, é preciso que se diga isso — foi a principal joia da Coroa britânica, a mais importante colônia da Inglaterra neste momento que nós estamos discutindo, na passagem do século XIX para o século XX. A mais importante colônia da Inglaterra, sem dúvida nenhuma: a Índia. Antes do imperialismo, a Índia, lógico, foi sempre um país muito complexo, um país dividido em castas, tinha a sua economia baseada principalmente no

trabalho agrícola (agricultura de subsistência) e também havia uma atividade artesanal muito importante e muito significativa para a população local.

Novamente, o professor articula o tempo escolar ao tempo do fenômeno estudado, agora o imperialismo na Índia. Outra metáfora — a Índia foi a principal joia da Coroa britânica — sintetiza a importância da Índia para o império britânico. Referência a objetos conhecidos — joia, coroa — induz os alunos a articular o raciocínio histórico sobre o papel da Índia no imperialismo britânico. O marco temporal é explicitado pelo professor: passagem do século XIX para o século XX. O docente localiza no tempo a questão abordada. As características da economia e da sociedade indiana são lembradas como contraponto para a compreensão da destruição causada pela chegada dos ingleses.

A chegada da Inglaterra na Índia, pessoal, foi uma tragédia para o povo indiano. Foi uma tragédia por quê? Porque, com a presença da Inglaterra, o que vai acontecer? A Inglaterra vai reestruturar a economia da Índia de acordo com os interesses não do povo indiano, mas de acordo com os interesses da própria Inglaterra. Ela vai acabar com o artesanato. Por que ela vai acabar com o artesanato? Porque ela vai fazer valer o que ela quer que os indianos comprem: os seus produtos industrializados. Não interessa ter uma produção artesanal. Essa destruição, meus irmãos, ela não vai acontecer da noite para o dia, vocês sabem disso, *história é processo. É que nem o balé. Quando a Luna começou, não sabia fazer os movimentos direito, mas agora já sabe.*

A generalização apresentada nessa explicação pode ser vista como uma simplificação excessiva, reducionista, que não traduz as transformações ocorridas na Índia, e pode induzir a uma visão fatalista. A “história é processo, é que nem o balé. Quando a Luna começou, não sabia fazer os movimentos direito, mas agora já sabe”. O regime moderno de historicidade se expressa nessa afirmação que apresenta os acontecimentos como parte de um devir, um processo que envolve tudo e todos em direção ao progresso e à exploração capitalista. A atuação do professor como narrador nos parece clara: ele conta como os acontecimentos se desenvolveram, enfatiza aspectos, articula as explicações com exemplos de situações do presente familiares aos alunos. Ele instiga o raciocínio histórico com essas articulações.

As potências ocidentais, nesse momento que a gente está discutindo aqui, tinham um olho grande na China. Impressionante. Claro, *adivinha por que o olho grande na China?* Apesar de os chineses não terem o olho grande, as potências ocidentais tinham um olho grande na China. Qual o interesse? Mercado. Não é de hoje que a China é um país muito populoso. Não é de hoje. Havia na China uma possibilidade de um grande mercado consumidor, só que tinha problemas. Como problemas? Os dirigentes chineses estavam de costas para o mundo ocidental. Não havia relação comercial Ocidente-China. Para você ter uma ideia, nesse momento que estou discutindo, eu estou na metade do século XIX, só havia um porto chinês onde navios ocidentais podiam ancorar, que é o porto de Cantão. *As meninas conhecem bem porque sempre compram roupa lá. Só havia um porto. Isso era bom para o capitalismo? Não. O que o capitalismo está querendo com a China? Abrir o mercado chinês. Como? Eu vou lá conversar com o bambambã: “será que dá para abrir?” Não. Havia restrições, regras rígidas, leis que restringiam a relação comercial da China com o mundo ocidental. A Inglaterra está incomodada com isso. “Ah, não, eu vou ter que acabar com isso, vou ter que enfrentar a China de alguma forma.”*

Nessa passagem sobre o imperialismo na China, podemos identificar trechos marcados pelo anacronismo: “o porto de Cantão, que as meninas conhecem bem porque sempre compram roupa lá” — referência a loja de moda jovem no Rio de Janeiro —, as potências que tinham “um olho grande” na China, a conversa dos ingleses com “o bambambã da China”, bem como uma versão simplificada dos processos em curso. Ao mesmo tempo, percebemos que o professor, na busca de recursos que abram frestas e possibilidades de comunicação para o entendimento do imperialismo e suas repercussões nessas sociedades, faz associações, comparações que possibilitam a transferência de significados. Como se dá esse processo? De forma simplista? Sem problematizações? Ele narra ou explica? Temos aqui a exemplificação da acronia na explicitação de Rancière (1996, apud Dosse, 2005)? Os exemplos atuais e referências de nossa contemporaneidade compõem uma explicação que não é de um tempo nem de outro, mas buscam fazer sentido pelo presente e no presente. No conhecimento escolar, os docentes fazem um uso racional do anacronismo para possibilitar a atribuição de sentidos ao estudado? Isso é feito de forma intuitiva?

Cabe mencionar também, aqui, que os sujeitos em estudo — indianos, chineses e ingleses — não conheciam as teorias sobre o capitalismo e sobre

o imperialismo. Ao explicar esse processo, utilizamos conceitos — imperialismo, capitalismo, industrialização — que foram criados posteriormente aos fatos e que, portanto, expressam referenciais anacrônicos. Mas nem por isso deixam de oferecer contribuição importante para a compreensão daquilo que é estudado.

Outra forma discursiva que nos chamou a atenção foi o recorrente uso dos nominalismos — atribuição a conceitos, instituições, nações, o caráter de sujeitos das ações — que é utilizado pelo professor em vários momentos de sua narrativa. Temos como hipótese que a estrutura narrativa, ao demandar a presença de agentes históricos, acaba por tornar necessário transformar conceitos, países e instituições em sujeitos históricos que promovem as ações relatadas. Temos aqui erros conceituais ou a característica da hibridização entre uma história em perspectiva estruturalista com a estrutura narrativa do discurso historiográfico?

Considerações finais

Neste texto, em que discutimos a questão do tempo presente no ensino de história, procuramos analisar construções do saber histórico escolar, considerando a necessária relação com aspectos da teoria da história que sustentam a produção historiográfica. Mas procuramos também considerar as especificidades do contexto escolar que, a partir de sua configuração cultural, recontextualiza saberes a partir de sua finalidade educativa e das características sociais e culturais dos sujeitos em interação.

A questão do tempo presente nos fez retomar a questão da narrativa como estruturante do discurso historiográfico. Narradores, os docentes buscam, em suas aulas, criar contextos específicos nos quais seja possível *educar por meio da instrução*, promover a compreensão de processos e fenômenos que possam auxiliar seus alunos a se orientar na vida presente. O tempo presente está manifesto em toda a elaboração: na formulação das questões, nas comparações, nas metáforas e analogias, nas demandas e constrangimentos das atividades escolares, exames e vestibulares, que, muitas vezes, restringem ou dificultam o estabelecimento de relações com as questões da atualidade e sua problematização.

Acronias na busca da produção de sentidos... Heterocronias na mescla do tempo escolar com o tempo histórico presente e passado, na expressão de

diferentes regimes de historicidade — o regime moderno, o presentismo, o antigo regime, que se mesclam na estruturação das narrativas da história escolar. Objetos de grande complexidade, epistemologia e cultura — e opções políticas — articulam-se em construções aparentemente simples, produzidas na cultura escolar.

Os trechos analisados foram extraídos de aulas de professores bem-sucedidos pelos bons resultados obtidos por seus alunos nas avaliações e exames de acesso às universidades. As questões apresentadas no início do texto continuam a nos desafiar e, acreditamos, precisam ser continuamente postas nos diferentes presentes vividos e ainda por viver. O valor da história se reafirma enquanto conhecimento de potencial crítico e libertador.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas*. Magia e técnica. Arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.
- BLANCAFORT, Helena Casalmiglia. Estructura y funciones de la narración. In: *Textos*. Didáctica de la lengua y de la literatura. La narración, Barcelona, n. 25, p. 14-15, jul./ago./sept. 2000.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução de Maria Manuel Miguel e Rui Grácio. Lisboa: Europa—América, 1965. p. 29-30. (Coleção Saber)
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHARTIER, Roger. Le regard d'un historien moderniste. In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. *Ecrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS, 1993.
- DOSSE, François. De l'usage raisonné de l'anachronisme. *Espaces Temps*, Paris, n. 87/88, p. 156-171, 2005. Disponível em: <http://www.ihp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Dosseanachronisme_2005_.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- FALCON, F. C. História das ideias. In: CARDOSO, C. E.; VAINFAS, R. (Org.). *Dominios da história*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 91-126.
- FERREIRA, M. de M. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun. 2000.

- FURET, F. Da história narrativa à história problema. In: _____. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d. p. 81-98.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 123-41.
- HANSEN, João Adolfo. Para uma poética da história (prefácio). In: REIS, J.C. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: Eduel, 2009. p. 16.
- HARTOG, François. Time, history and the writing of history: the order of time. In: KVHAA *Konferenser* 37, 1996, Estocolmo. *Tipo do documento...* Estocolmo: Editora, 1996, p. 95-113.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria. Jörn Rüsen. What is the meta-history? Approaching a comprehensive theory of historical studies. In: Workshop do Programa de Pós-graduação em História, 18 out. 2010, Rio de Janeiro. *Tipo da publicação...* Rio de Janeiro: Uni-Rio, 2010, páginas.
- PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil, 1996. p.125-143.
- REIS, José Carlos. *História & teoria*. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- _____. *A história entre a filosofia e a ciência*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: Eduel, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *What is the meta-history? Approaching a comprehensive theory of historical studies*. Out. 2010. p. 3.
- SAHLINS, Marshall. *Des îles dans l'histoire*. Paris: Gallimard-Seuil, 1989. (Collection Hautes Etudes).
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os saberes docentes e sua formação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 4, pág-pág, 1991.
- VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. Lição inaugural no Colégio de França. Tradução de José Vasco Marques. Lisboa: Gradiva, 1989.

12 Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?

Carmen Teresa Gabriel

A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos.

[Guimarães, 2009:49]

Pensar o ensino de história pelo viés da produção, classificação e distribuição desse conhecimento disciplinar em contextos de formação tem sido meu objeto de reflexão e pesquisa nos últimos anos. Início minhas argumentações anunciando, ainda que de forma breve, alguns pressupostos teóricos que estão na base das teses aqui defendidas. Refiro-me particularmente ao reconhecimento tanto das especificidades de cada uma das diferentes *esferas de problematização* do conhecimento histórico, quanto da indissociabilidade entre as mesmas. Afirmo, pois, a potencialidade analítica da hibridização permanente entre os fluxos de sentidos que são produzidos e atravessam os espaços discursivos singulares onde ocorre a revisitação do passado pela escrita histórica.

Neste texto, como sugerem título e epígrafe, interessa-me continuar nesse debate de pensamento mais geral, apostando na análise das temporalidades recontextualizadas na escola da educação básica para a compreensão

15 A leitura na aula de história como experiência de alteridade

Helenice Rocha

Introdução

Uma prática comum nas salas de aula — em especial, nas aulas de História — é a leitura de textos: feita durante a aula ou depois dela; de forma silenciosa ou em voz alta, seja pelo professor ou pelos alunos; com ou sem comentários relativos a partes do texto ou a significados de palavras — o que a torna prática de leitura comentada. Habitualmente, nas escolas em que os alunos contam com o livro didático, o professor empreende a leitura entre exposições orais e exercícios, ou como forma predominante para o ensino e a aprendizagem do conteúdo programático da disciplina.¹

Na aula de história, a leitura comentada envolve diferentes aspectos do trato da linguagem e do conhecimento histórico constituído a partir dela — como as características próprias do texto didático, os motivos que levam à leitura e aos possíveis efeitos de sua realização, e o fato de essa leitura ser realizada por sujeitos informados por meio de experiências variadas. A leitura escolar mobiliza informações e experiências de sujeitos diversos, bem como escolhas sobre o que fazer a partir dela e a questão sobre *por que ler*.

Entre os sujeitos que atuam nessa prática escolar, há uma turma de alunos — crianças ou jovens com experiências supostamente menores de leitura e de vida — e um adulto com uma formação acadêmica — representante de um

lugar específico para o conhecimento histórico. *Grasso modo*, essa é a diferença fundamental entre alunos e professores como sujeitos da escola brasileira.

Considerando essas e tantas outras especificidades, este texto pretende contribuir para a desnaturalização da leitura comentada como prática de ensino e aprendizagem na aula de história, entre outras escolhas no processo de didatização dos conhecimentos, de forma a conferir visibilidade — nem sempre pelos caminhos desejados pelos professores — a processos e possibilidades de leitura que constituem conhecimentos. Para tanto, problematizamos a mediação empreendida pelo professor durante a leitura comentada, considerando que ela é guiada por suas representações acerca da natureza do conhecimento histórico, das características do texto — incluindo aí sua dificuldade intrínseca — e da capacidade de o aluno aprender tais conhecimentos por meio dessa prática. Tais representações orientam e explicam as escolhas do professor no que diz respeito aos trechos e ideias destacados para a realização de comentários e às formas eleitas para comentá-los. Do mesmo modo, elas orientam as perguntas que o professor faz ao buscar relações entre ideias presentes nos textos e em momentos anteriores do estudo.

Para atingir esse fim, analisaremos trechos transcritos de uma aula de história em que predomina a leitura comentada, explicitando aspectos dos jogos de linguagem entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos.² Tomamos esses trechos como exemplos de uma aula comum, sem pretender julgar a linguagem da professora que acolheu a pesquisa ou dos alunos. Usamos sua aula para evidenciar a relação entre as representações do professor sobre os aspectos já mencionados — em especial sobre os alunos, candidatos a conhecer — e a naturalização da leitura e do conhecimento histórico escolar, baseados em teorias implícitas sobre as formas de transmissão e aprendizagem desse mesmo conhecimento. Tais episódios são comuns nas aulas de história das escolas brasileiras das redes pública e privada, o que evidencia uma questão social relacionada com a formação dos professores e com as condições de exercício da docência — não constituindo, assim, o problema de um professor em particular.

Este texto é composto por três partes: na primeira parte, apresentamos aspectos da teoria da leitura atinentes à discussão proposta e caracterizamos brevemente os alunos e a professora participantes da aula transcrita; na segunda, analisamos momentos dessa aula e discutimos algumas ideias subjacentes às

¹ Outras considerações sobre a leitura como elemento central nas aulas de história estão registradas em Rocha (2006) e em Azevedo (2011).

² Os registros da aula analisada foram feitos em uma pesquisa de campo realizada ao longo de 2004. Essa aula ocorreu em uma escola da rede pública de ensino, que aqui chamamos, ficticiamente, de Ceim. A pesquisa envolveu três professores do Ceim e dois professores de uma escola da rede particular, e foi realizada por meio de observação, registro em caderno de campo e gravação em áudio das aulas de quase todas as turmas de ambas as escolas. Para mais detalhes, ver Rocha (2006).

ações realizadas com a linguagem por parte da professora, problematizando o papel da leitura nesse processo; finalmente, na terceira parte, apresentamos elementos que relacionam as representações docentes à naturalização da linguagem e do conhecimento histórico. Ao longo do texto, argumentamos em favor de uma formação de pesquisadores e professores de história que considere as especificidades dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e de seu objeto — o conhecimento histórico constituído na escola e por meio da linguagem —, tendo em vista promover mudanças na tarefa de ensinar história.

O que é a leitura, quem são os leitores

Além de reflexões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento, a proposta de considerar o mundo um texto trouxe, no final do século XX, um interesse crescente sobre o processo de leitura, o que envolve processos mentais do sujeito, a linguagem e o próprio conhecimento. Tais relações entre as formas de conhecer e os aspectos da teoria da leitura contemporânea evidenciam uma ligação estreita entre esses universos, respaldada na profícua produção sobre o tema e em seu impacto em diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a escrita e — consequentemente — a leitura vêm sendo reconhecidas como as estratégias mais bem-consolidadas nas sociedades ocidentais para a comunicação e a recepção da experiência e do conhecimento humano por meio de mídias como a imprensa escrita e os livros escolares.

A extensa relação de autores que tratam da leitura em diversos campos de estudo evidencia ao menos duas problemáticas: a primeira é a diversidade de possibilidades de tratamento da leitura desde a crítica literária à história, passando pela sociologia, pela antropologia, pela linguística e pela análise do discurso; a segunda trata do relativo consenso sobre aspectos e noções presentes em mais de um desses campos de estudo e que contribuem para a educação escolar — que muito se vale da leitura como componente da escrita e estratégia de ensino e aprendizagem dos conhecimentos organizados nos materiais didáticos.

Entre tais noções, destacamos a possibilidade de transmissão de formas e protocolos mais adequados para a realização da leitura, presente na obra de Robert Scholes. Desde os anos 1970, autores de diferentes áreas alertaram para um complexo aspecto: a relação constitutiva entre leitura e experiência subjetiva. Scholes cita Barthes, que afirmava que a leitura seria a reescrita do texto da obra dentro do texto das nossas vidas para concluir que o movimento inverso também ocorre: escrevemos o texto de nossas vidas no texto da

obra (1989:25-26). Para o autor, a leitura é sempre um jogo entre alteridades — isto é, a do autor do texto e a do leitor. No caso da leitura escolar, é preciso considerar que existe outra alteridade nesse jogo, a do professor que instrui os alunos sobre a forma mais adequada de ler. Nessas instruções, desejando-o ou não, ele transmite protocolos de leitura ao aluno como seu outro.

Ocupado com a possibilidade infinita de leituras de um texto, Scholes defende que é possível e necessário ensinar e aprender protocolos e formas mais ou menos adequadas de ler. O autor desenvolve seu argumento de forma exemplar ao analisar o óleo sobre tela *A educação da virgem* [c. 1650], de Georges la Tour, em que, supostamente, Sant'Ana ensina a Virgem Maria a ler. Utilizando a interpretação do quadro como exemplo dos caminhos possíveis para a leitura, Scholes apresenta diferentes informações que, incorporadas à experiência prévia do leitor, vão conformando a releitura do quadro. A partir desse exemplo de intervenção sobre a leitura, ele defende que a mediação do leitor maduro que ensina as formas de ler ao leitor menos experiente pode propiciar uma leitura informada, na medida em que desenvolve seu aparato interpretativo e o mune de elementos para retirar um aprendizado de tal prática. Assim, ao discutir com autores do campo como Jacques Derrida, Scholes põe em pauta a existência da leitura crítica.

No caso da leitura comentada na escola, estão em pauta protocolos que incluem: a explicação de termos presentes no texto que o professor julga desconhecidos dos alunos; a explicitação de relações implícitas entre ideias apresentadas de forma linear no texto; e a informação que o professor julga relevante apresentar para o texto ganhar outro sentido para além das informações já presentes ali. Assim, a leitura comentada escolar constitui um conjunto de protocolos, pois há um leitor maduro que pretende ensinar formas de ler e de transmitir a leitores iniciantes informações que permitam uma leitura mais qualificada do texto.

No que tange ao perfil dos alunos como leitores, a turma em que ocorre a aula analisada aqui radicaliza características encontradas na escola pública que constituiu o campo de pesquisa. Na análise das informações obtidas a partir de questionário preenchido por todas as turmas do ensino fundamental dessa escola, essa turma se mostrou a menos letrada.³ A maioria de seus alunos fazia parte de famílias pouco letradas, e com o maior índice de pais analfabetos. Assim, esses alunos faziam parte de uma comunidade de *não leitores* ou de leitores restritos a textos escolares. Seus familiares compartilhavam de pouco interesse por temas e conhecimentos abordados nos textos escolares.

³Ver Rocha (2006).

Sendo o histórico de leituras⁴ desses alunos apenas restrito a leituras escolares, essas já estavam povoadas de fracassos, pois eles não as incorporavam a suas vidas e ainda não as concebiam como fonte de informações, permanecendo à margem do universo de conhecimentos que poderiam acessar por meio da leitura, fosse na escola ou fora dela. A maioria dos alunos havia repetido não apenas a 5ª série, mas também séries anteriores, o que evidenciava grandes dificuldades de aprendizagem. Com isso, eles apresentavam um desvio de faixa etária de até quatro anos na relação idade/série prevista, com trajetórias de vida que os informavam de outras maneiras. Eram jovens de 14 a 16 anos com uma leitura oral pouco fluente, o que exigia um esforço que se realizava apenas quando a professora o solicitava.

Qual era seu horizonte de expectativas no que se referia à leitura e a seu potencial de ampliação de universo de conhecimentos? Efetivamente, segundo eles próprios, a leitura era algo estranho a sua vivência. Eles esperavam que ela os ajudasse a fazer os “deveres” e a “passar de ano”. Ou seja, ela ainda não era considerada uma forma de ter acesso a conhecimentos relevantes para sua vida, e os temas tratados nos textos não se relacionavam com coisas que faziam parte dela. Dessa forma, assim como a cópia, a leitura era vista apenas como parte de um conjunto de atividades escolares cujo objetivo era possibilitar o sucesso escolar expresso pela ideia de “passar de ano”.

A professora dessa turma era uma mulher de 56 anos em final de carreira no magistério público, que vinha de uma longa trajetória de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Havia realizado tardiamente seus estudos universitários e concluíra a pós-graduação. Fora da escola, situava-se na comunidade de leitores que manifestava interesse na leitura de livros relacionados à história. Para a leitura e produção de resumos a serem copiados pelos alunos, ela utilizava apenas livros didáticos. Após atestar o mau desempenho de leitura e escrita dos alunos, optou por atividades que simplificavam o conteúdo programático por meio da cópia de pequenos textos e da realização de exercícios de transcrição de respostas a partes marcadas dos textos. Para ela, havia dois universos que não se misturavam: o de sua própria comunidade de leitores, que funcionava fora da escola, e o da comunidade restrita de leitores, formada pelos alunos.⁵

⁴Orlandi (1988:47-50) apresenta a ideia de “história do sujeito leitor” entendendo que um problema no ensino escolar da leitura é a presunção do aluno como leitor em um determinado nível, zero ou 10. Em contraposição, o autor argumenta que cada sujeito tem sua história de leitura.

⁵Ver Hébraud (1996).

Essas observações sobre os leitores na aula de história examinada se fundamentam no pressuposto de que, na leitura, o que está escrito interage com o que é vivido — ou seja, não é a visão nem a audição que fazem o aluno compreender o que está escrito, mas as relações que se estabelecem entre sua vivência pessoal e o que ele lê, vê e escuta. Se assim for, como as experiências vividas de professores e alunos dão forma à leitura na aula de história?⁶ Pretendemos nos aproximar da resposta a essa questão por meio da análise de atividades de leitura em que as ações com a linguagem da professora se referem tanto ao *contexto da aula* quanto ao *contexto do texto*. Em outras palavras, veremos como ela comenta trechos do texto de acordo com critérios diversos e orienta os alunos a marcarem algumas passagens visando à continuação dos processos de ensino e de aprendizagem da história.

A leitura comentada sobre os primeiros homens

Após a chegada da professora de história à sala da 5ª série que tomamos como exemplo, a aula se iniciou com a orientação para os alunos abrirem os livros didáticos — que haviam sido entregues na semana anterior — em determinada página (T00).⁷ Os alunos permaneciam sentados em seus lugares com o livro aberto e a maioria deles acompanhava a leitura com relativa atenção. Alguns não possuíam o livro em mãos e, no início da aula, também permaneciam em silêncio:

(T00) P: [...] Pessoal, vamos abrir na página no capítulo 3, na página 23. Já estudamos isso, já foi explicado, vamos ver agora o que fala o autor Gilberto Cotrim. Vamos só acompanhando, eu já expliquei para vocês e já botamos no caderno, vamos ver agora a visão do autor Gilberto Cotrim e o que ele fala além daquilo que eu já falei. Entre os mais antigos hominídeos, está o *Australopithecus afarensis*. Cerca de 40% do esqueleto do fóssil, o que que é fóssil? São coisas que a gente encontra já petrificado, por muito tempo e que os arqueólogos procuram, de sua espécie, figura à esquerda, foi encontrado por Donald Johnson em 1964 e batizado de Lucy, na figura da direita vemos a reconstrução do

⁶Para mais informações sobre a categoria de “bagagem”, utilizada corriqueiramente por professores em seus diálogos, ver Rocha (2009).

⁷Os turnos de fala estão marcados como T e numerados na sequência de produção. Os turnos marcados com a letra P dizem respeito às falas da professora, ao passo que os turnos marcados com a letra A se referem às falas dos alunos.

esqueleto de Lucy feita pelo antropólogo Owen Lovejoy. Do lado de cá pessoal, eles acharam, olha pra frente, gente! Eles acharam esses fragmentos aí, foram compondo e viram que era o corpo de um hominídeo do sexo feminino que faltavam algumas peças, então eles fizeram essas peças e reconstruíram como Lucy, esse *australopithecus* tá, ela aqui do lado inteirinha. Não sei se vocês sabem, olha, por que três juntas? [...] O esqueleto feminino é diferente do esqueleto masculino. Os ossos da bacia do esqueleto feminino são mais largos e o cérebro é diferente também, não é o cérebro, desculpa pessoal, a caixa craniana. Onde fica o cérebro. Por isso que eles sabem que esse *australopithecus* era uma fêmea. Uma mulher. E batizaram de Lucy.⁸

Essa primeira fala da professora, transcrita a partir de gravação em áudio e de anotações de caderno de campo, ajudará o leitor a compreender aspectos da análise sobre a parte principal da aula, apresentada ao final deste texto. Na aula observada, a professora orienta e empreende a leitura e faz comentários. Em nossa análise, entre esses três tipos de intervenções, conferiremos destaque para seus comentários.

Estão destacados em itálico e negrito os trechos em que a professora efetivamente comenta o conteúdo do texto. Comentários de outra ordem — como orientações sobre localização em páginas e capítulos, falas que contextualizam a autoria do texto e referências a coisas ditas ou vistas em aulas anteriores — estão apenas em itálico.

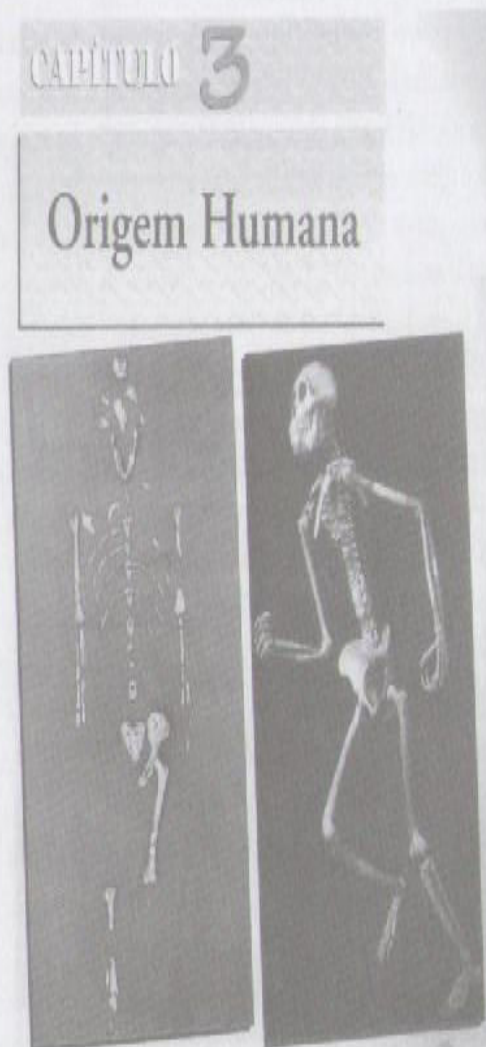
No fragmento presente na seção em anexo, também observamos a presença de comentários sobre o texto acompanhados de perguntas que demandam a participação dos alunos na aula. Eles deveriam responder com informações que a professora presume já serem de seu conhecimento, pois as perguntas tratam do conteúdo apresentado na aula anterior sobre o surgimento do Planeta Terra. Como é possível observar nos silêncios e respostas dos alunos, essa expectativa não se realiza, o que abre espaços para apreciações da professora (T03). Também notamos que ocorrem instruções com expressões de comando (T04 e T06), justificadas pela ideia da professora de destacar trechos que ela considera relevantes e que serão usados em exercícios posteriores.⁹

⁸ O sinal (+) analisa intervalos sem fala ou momentos de silêncio, em que a professora, por exemplo, espera resposta a perguntas feitas aos alunos.

⁹ No ano anterior, a professora já havia utilizado os mesmos livros com outros alunos e dado a mesma instrução de marcação, o que inviabilizou a tarefa de marcar.

A seguir, apresentamos a página de abertura (figura 1) do terceiro capítulo do livro didático que a professora distribuía para a maioria dos alunos na semana anterior e que foi objeto da leitura comentada:

Figura 1: Reprodução da página 23 do livro utilizado na aula, com ampliação da legenda



Entre os mais antigos hominídeos está o *Australopithecus afarensis*. Cerca de 40% do esqueleto de um fóssil dessa espécie (figura à esquerda) foi encontrado por Donald Johanson, em 1974, sendo batizado de Lucy. Na figura da direita, vemos a reconstrução do esqueleto de Lucy feita pelo antropólogo Owen Lovejoy.

Fonte: Cotrim (1999:23).

Na abertura do capítulo sobre a origem humana, Gilberto Cotrim, o autor do livro didático utilizado, trata dos homínidos encontrados em sítios arqueológicos. Nos livros de história, tal abertura pretende provocar a curiosidade do leitor para o que virá no desenvolvimento do capítulo. Porém, o autor não explica o que são os homínidos — ou seja, parece esperar que o professor esclareça seu significado ou supor que essa seja uma noção previamente conhecida pelos alunos.

Como é possível verificar a seguir (figura 2), o texto das páginas 24 e 25 do livro utilizado apresenta ideias distintas sobre a origem humana: a noção criacionista e a teoria evolucionista. A diagramação das duas páginas evidencia o debate entre essas ideias, uma vez que oferece, na página à esquerda, uma grande reprodução da obra *Criação de Adão* [c. 1511], de Michelangelo Buonarroti (1475-1564), como expressão da ideia criacionista; na página à direita, há um boxe um pouco menor, com o resumo das ideias principais da obra *A origem das espécies* (1859), de Charles Darwin (1809-1882), cujo retrato também é reproduzido.

O autor inicia o texto mencionando a curiosidade humana sobre sua própria origem e apresenta passagens do “Gênesis” como indícios do lugar ímpar que, segundo a visão criacionista, o homem ocupa entre os seres vivos. A seguir, Cotrim historiciza o debate por meio da teoria da evolução das espécies, que discute a mudança dos seres vivos ao longo do tempo. Percebemos que não há paralelismo entre a ideia criacionista e a teoria evolucionista: enquanto a primeira se preocupa com a origem divina do homem e dos demais seres vivos, a outra está preocupada com as mudanças dos seres vivos, entre os quais se situa o homem. Ocorre que a teoria de Darwin estremece o pensamento criacionista ao afirmar que o homem, assim como os outros animais, sofreu mudanças ao longo do tempo. Se a afirmação bíblica é a da semelhança entre Deus e o homem — representada tanto no fragmento do texto bíblico quanto no quadro de Michelangelo —, como seria o homem a transformação de outras formas de vida? O livro apresenta ambas as explicações, mas não enfrenta essa polêmica, que ainda perdura no âmbito do conhecimento humano por meio de noções religiosas — em apoio ao criacionismo — e científicas — em apoio à teoria da evolução —, além das ideias de *ancestralidade* e *descendência*, subjacentes aos argumentos em jogo.

Figura 2: Reprodução das páginas 24 e 25 do livro didático utilizado

SER HUMANO

Investigando nossas origens

[Desde os tempos mais antigos, nos fazemos uma pergunta básica: como o ser humano surgiu na Terra? Diferentes sociedades têm dado várias respostas para esta pergunta. Uma dessas respostas foi elaborada pela tradição religiosa cristã e se encontra na *Bíblia*, no livro do *Gênesis*. (capítulo 1)]

1. No princípio, Deus criou o céu e a terra [...]
3. Deus disse: “Haja luz” e houve luz. Deus viu que a luz era boa, e

Deus separou a luz e as trevas. Deus chamou à luz “dia” e às trevas “noite” [...]

24. Deus disse: “Que a terra produza seres vivos segundo sua espécie: animais domésticos, répteis e feras segundo a sua espécie”, e assim se fez [...]

26. Deus disse: “Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra.”

27. Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou.

Bíblia de Jerusalém, Gênesis, capítulo 1, versículos 1, 3, 24, 26 e 27.

Na pintura de Caravaggio, *Saturno*, construída no Vaticano, pintado por Michelangelo, podemos ver a Criação do Homem, inspirado no texto bíblico. Neste detalhe aparecem representações dos Adão, à esquerda, e Deus, à direita.



O relato bíblico traz a ideia de que o ser humano é uma **criação** especial de Deus. As pessoas que, em essência, crêem nessa visão religiosa defendem uma doutrina chamada **criacionismo**. Segundo a tese criacionista, o que diferencia o ser humano das demais criaturas vi-

vas é a espiritualidade, que se manifesta no desenvolvimento de características como: inteligência, vontade, sentimento, linguagem elaborada, imaginação artística e senso de moralidade.

A visão criacionista sobre a origem humana predominou nas sociedades cristãs até o século XIX. Surgiram então os estudos do cientista inglês **Charles Darwin** (1809-1882), que resultaram em idéias diferentes. Em 1859, após muitos anos de observações e estudos da natureza, Darwin publicou *A origem das espécies*. Nesse livro, Darwin propõe o **evolucionismo**, teoria segundo a qual os seres vivos evoluíram a partir de um antepassado comum. Para Darwin, o mecanismo biológico pelo qual as espécies mudam, evoluem e se diferenciam é a **seleção natural**, processo em que os indivi-

duos mais adaptados ao meio ambiente têm mais chances de sobreviver e deixar descendentes.

A implicação da teoria evolucionista de Darwin é que "o homem descende de algum animal semelhante ao macaco, e não é produto de uma criação especial". (Richard Leakey, *A evolução da humanidade*, p. 11)

As sociedades cristãs do século XIX, da Europa e da América, ficaram chocadas com a tese evolucionista. Darwin foi duramente criticado por autoridades religiosas e cientistas cristãos que não aceitavam a hipótese de que os humanos eram aparentados com outras criaturas animais. Por não compreender o evolucionismo, muitas pessoas até hoje assustam-se com a falsa idéia de que os homens descendem dos macacos.

CHARLES DARWIN

A origem das espécies

Publicado em 24 de novembro de 1859, a obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, já foi considerada um dos livros mais revolucionários da biologia. Suas idéias básicas são:

1. O processo de evolução das espécies é gradual e contínuo.
2. Todos os seres vivos descendem, em última instância, de um ancestral comum.
3. O mecanismo pelo qual os seres vivos mudam e evoluem é a **seleção natural**: os indivíduos mais adaptados ao meio ambiente conseguem melhores resultados na luta pela sobrevivência.



A bordo do navio inglês Beagle, Darwin fez uma longa viagem pelo mundo que durou cinco anos (1831-1836). Foi um naturalista e um extenso caderno registrou observações e reflexões sobre Biologia e Geologia. Essas anotações foram muito significativas no desenvolvimento de sua teoria sobre seleção natural. Mais de 20 anos depois dessa viagem, Darwin publicou o livro *A origem das espécies* (1859).

25

Fonte: Cotrim (1999:24-25).

A professora, por sua vez, leu todos os textos desde a abertura do capítulo até a página 25 em voz alta e de forma linear. Porém, não fez destaques para as imagens nem para sua relação possível com o texto escrito.

Esses detalhes possibilitam concluir, desde já, que o texto do livro didático media a aula de história dessa turma. Em outras palavras, o texto didático surge como interlocutor privilegiado no diálogo em torno do conhecimento a ser ensinado e aprendido.¹⁰ A professora pretende fazer com que os alunos aprendam história por meio do conhecimento que o livro seleciona e organiza. Assim, é o livro didático que apresenta o conhecimento histórico, que a professora oraliza por meio da leitura e comenta ao longo da aula, marcando determinados pontos que comporão a continuidade do circuito didático da aula nos exercícios e nas avaliações.

A partir da centralidade do livro didático no circuito didático da aula, procuramos compreender o que a professora considera relevante para ser comentado, assim como a estruturação de sua estratégia explicativa. Essas ações com a linguagem fornecem pistas sobre suas representações sobre o texto e sobre a leitura dos alunos. Da mesma forma, possibilitam supor o que é fácil ou difícil para o aluno como leitor e sujeito histórico capaz — ou incapaz — de compreender e aprender.

As ideias que professores possuem acerca do conhecimento histórico ou dos alunos são tratadas aqui como categorias nativas que orientam o planejamento da aula e suas escolhas didáticas.¹¹ Para melhor compreendê-las, voltamos a uma aula ocorrida no início do período letivo. Naquela primeira semana de aulas, a professora havia apresentado à turma um texto intitulado "O surgimento do planeta Terra" e proposto que eles o copiassem e o lessem:

O surgimento do planeta Terra

Dois teorias explicam o aparecimento da Terra.

Uma delas é de origem religiosa e chama-se criacionista.

Essa teoria diz que Deus criou a Terra e tudo que nela existe: mar, vegetais e o homem.

¹⁰ Outra evidência permite tal conclusão: enquanto os professores realizavam a reunião de planejamento de início de ano, a professora da turma observada optou por buscar livros para suas turmas da 3ª série no depósito da escola.

¹¹ A expressão "categoria nativa" é de inspiração etnográfica (Malinowski, 1976:17-34) e, nesse contexto, tem a ver com as representações dos professores a respeito do que acontece em suas aulas, sobre o que eles elaboram teorias ou categorias nativas que devem ser consideradas como tais, já que mobilizam sua ação e suas novas hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem possível.

A outra teoria é científica — isto é, baseada na ciência — e é conhecida como evolucionista. Essa teoria diz que a Terra surgiu de uma explosão chamada *Big Bang*. Segundo essa teoria, surgem primeiro os acidentes geográficos, os vegetais, os animais e os hominídeos, que vão dar origem ao homem atual.

Nesse texto, produzido pela própria professora, escrito no quadro-negro e copiado pelos alunos, há uma conceituação para a teoria criacionista e outra para a teoria evolucionista. O tema do texto anunciado no título — o surgimento do Planeta Terra — trata da origem do planeta; no entanto, refere-se ao *Big Bang*, que trata da origem de todo o Universo e nada tem a ver com a teoria da evolução, que, por sua vez, trata das mudanças ocorridas nos seres vivos. Assim, o pequeno texto da professora busca fazer uma síntese, com pretensão de verdade, de ideias oriundas de campos do saber bastante diversos: a religião (teoria criacionista), a biologia (teoria evolucionista) e a cosmologia (*Big Bang*). A professora pretende que os alunos aceitem — compreendam, memorizem e repitam — as afirmações de seu texto e evoca as supostas compreensão e memorização a fim de estabelecer inter-relações entre um texto e outro. Baseada na ideia de os alunos possuírem dificuldades de compreensão de textos escritos, ela investe na produção de um texto pequeno e com sentenças curtas, que será parafraseado nas respostas a suas perguntas.

Na aula que analisamos aqui, ocorrida no início de março — logo após o recesso de carnaval —, a professora fez diversas referências a esse texto, esperando que os alunos ainda soubessem de cor o que havia ouvido e lido no mês anterior. Vemos que a professora tenta articular perguntas sobre um texto simplificado — que não se refere à temporalidade das ideias que contém, escrito no caderno há quase um mês antes — com outro texto mais extenso, que apresenta as duas noções predominantes em uma sequência histórica iniciada com o pensamento criacionista e finalizada com a teoria evolucionista. A professora tenta estabelecer a relação entre os textos por meio de perguntas sobre as teorias e sobre o antepassado do homem e, diante do silêncio dos alunos, não responde claramente nem mesmo a suas próprias perguntas.

Assim, é possível concluir que, para a docente, o núcleo da informação necessária está na conceituação das teorias e não em sua tensão — o que envolve ideias como a legitimidade dos conhecimentos produzidos pela religião e pela ciência. Ela também confere destaque para a questão da ancestralidade ao discutir quem são “nossos” antepassados no âmbito da evolução humana. Sua explicação para essa escolha e para tamanha ênfase reside na dificuldade de

compreensão dos alunos, o que a leva a requisitar mais a memorização que a compreensão pautada em relações como a proposta no texto do livro didático.

Tabela 1: Relação entre a ideia comentada e sua explicação

Turno de fala	O que a professora destaca	Como a professora explica
T04	Ressalva após a leitura do trecho do “Gênesis” no livro didático.	“[...] nós não estamos aqui em uma aula de história pra discutir religião. Nós estamos aqui para ver as duas teorias, para ver a origem do homem, não para ver se é ou se deixa de ser.”
T06	Seleção natural	“[...] Foi aquilo que nós falamos aqui sobre os dinossauros. Ou aconteceu alguma coisa muito grave ou, com passar do tempo, eles não conseguiram se adaptar e foram extintos.”
T15	Evolução das espécies como processo	“[...] a evolução não é uma coisa rápida, está sempre acontecendo, não é de uma hora para outra e também não para.” “[...] Ele [o autor] está querendo dizer que no final, no final, no final, quando a gente pesquisa, pesquisa, pesquisa [...]”
	Ancestralidade	“[...] nós vamos ver que tivemos um início comum a todos os outros [seres] e as espécies foram-se modificando e evoluindo ou involuindo [...]”
	Seleção natural	O animal normalmente, com o passar do tempo eles não conseguiram se adaptar e foram extintos, e até o ser humano mesmo, se é uma deficiência muito grave, tipo assim, crianças que às vezes nascem sem cérebro, acabam não sobrevivendo.

Nesse sentido, a professora escolhe termos presentes no texto que ela supõe serem desconhecidos dos alunos ou mais relevantes para as ideias que considera importantes serem conhecidas e procede a sua explicação.

Após a leitura do trecho do “Gênesis”, a professora faz a ressalva de que não está ali para discutir questões religiosas. Com essa declaração, ela afirma que não vai enfrentar a discussão de valores religiosos que entram em disputa com a ciência — eixo principal do texto do livro didático; em seguida, a professora trata de *evolução*, *seleção natural* e *ancestralidade*. Sua explicação de *seleção natural* se dá em dois momentos: em princípio, ela recupera o que falara na aula anterior sobre os dinossauros — afirmando que, com o passar do tempo, eles não conseguiram se adaptar e foram extintos; depois, reapresenta a ideia de *adaptação* — falando de seres que nascem com deficiências e não sobrevivem. Seus argumentos, construídos negativamente, apresentam a ideia de *adaptação* e de *evolução* ao contrário, como *inadaptação* e *involu-*

ção; por último, a professora traduz a ideia de *ancestralidade* como uma busca incansável em direção às origens: “nós vamos ver que tivemos um início comum a todos os outros [seres]”.

Na dinâmica ensino-aprendizagem, o professor enfrenta dificuldades muitas vezes traduzidas como dificuldade de compreensão, desinteresse e indisciplina. Talvez a principal delas seja a percepção da distância dos alunos com relação ao conhecimento específico que ele deve ensinar e ao esforço necessário para propiciar tal aproximação.

Os textos de livros didáticos pretendem apresentar os conhecimentos a seus leitores virtuais de forma didática e clara. Porém, a análise desses textos e do esforço empreendido pela professora em sua leitura comentada evidencia que existe uma barreira entre o que o texto diz e o que é compreendido — ou seja, entre o próprio texto e as experiências de leitura e de vida daqueles leitores. As experiências de vida e de leitura são traduzidas aqui como *bagagem*, uma categoria nativa que os professores usam para qualificar o que os alunos trazem para a aula — e que também pode ser utilizada para pensar o que trazem os professores, incluindo aí sua formação específica para a tarefa de ensinar e fazer aprender.

A leitura comentada da professora visava superar uma suposta dificuldade dos alunos para ler com autonomia. Contudo, com seus comentários, conseguiria ela, de fato, obter uma compreensão suficiente para a discussão proposta no texto? Suas perguntas teriam ajudado os alunos a relacionar as definições resumidas no texto apresentado em fevereiro e o texto do livro didático?

Para elucidar essas questões, retornemos às perguntas que representam o esforço da professora para relacionar os textos apresentados (T01 a T03):

(T01) P: [...] *Como é que se chama a teoria cristã, a teoria religiosa? (+) Como se chama? (+) A teoria religiosa? (+) Qual é o nome dela?*

(T02) A: Cristã?

(T03) P: Não. (+) *Muito bem, criacionista. Nós vimos isso não tem um mês atrás. Um “mesinho” não tem...*

Essa primeira pergunta ocorre antes da leitura do texto do livro didático. Assim, ao perguntar o nome da teoria de base religiosa, a professora espera que os alunos tenham guardado na memória a expressão “teoria criacionista”. O texto do livro, cuidadosamente, não se refere à *teoria* criacionista, mas ao *criacionismo*, às *ideias* criacionistas, ao *pensamento* criacionista: tal

cuidado é ignorado pela professora em sua tarefa de cobrar dos alunos a lembrança do nome dos termos.

Já na parte do texto que trata do evolucionismo, a professora indaga (T06 a T14):

(T06) P: [...] *Aqui ele diz que todas as espécies vêm de um antepassado comum. Qual é o nosso antepassado?*

(T07) A: Macaco.

(T08) P: [...] *Qual é o nosso antepassado? (+) De onde nós viemos? Quem é que deu origem ao homem?*

(T09) A: Deus!

(T10) P: Quem?

(T11) A: Deus!

(T12) P: [...] *Pessoal, eu cansei de explicar isso aqui. A nossa descendência é dos chimpanzés, do orangotango e do macaco prego?*

(T13) A: Não.

(T14) P: [...] *Eu cansei de dizer isso aí. A nossa descendência é de quem? Vocês acabaram de falar no decorrente. As pessoas falam “macaco” porque os hominídeos, os primeiros, eram mais baixinhos, tinham pelos no corpo e ainda não estavam totalmente eretos; por isso, tá? Não vamos achar que a gente andava pulando em árvore.*

Observemos que a professora pergunta “quem é nosso antepassado” (T06) e, ao ouvir a resposta “macaco”, repete-a por meio de três formulações diversas (T08). É possível que os alunos não saibam o significado de *antepassado*. Diante da reformulação das perguntas — “De onde nós viemos?” e “Qual é a origem do homem?” —, rapidamente e com convicção, um aluno responde “Deus” — talvez uma referência presente em sua experiência cotidiana e evocada no próprio texto já lido. Insatisfeita, a professora troca *antepassado* por *descendência*. Como ela não havia explicado o que significava *descendência*, essa troca não resolve o problema. Assim, ao final de sua fala, ela se rende e explica que a resposta esperada seria “hominídeos” e esclarece que as pessoas os confundem com macacos por conta de suas características físicas. Essa explicação atenua o problema de o aluno ter respondido “macaco”. Porém, a sensação de dever cumprido — pois a professora “já havia falado” — e a incapacidade dos alunos de se lembrarem do que havia sido visto antes estão subjacentes a todos os comentários acerca das respostas e

dos silêncios:¹² “Pessoal, eu cansei de explicar isso aqui” (T12) e “Eu cansei de dizer isso aí” (T14).

Essa situação mostra que os alunos não compreenderam nem os conceitos de *criacionismo* e *evolucionismo*, nem as ideias de *origem* e *ancestralidade*. Mas ninguém teria entendido nada do que estava escrito no livro? Vejamos um momento da aula transcrita (entre T16 e T22) em que a professora interveém em um episódio que envolveu alguns alunos.

Paralelamente à leitura em voz alta empreendida pela professora, três alunos conversam sobre a imagem da página 24 do livro didático (figura 2). Um deles aponta a imagem de Deus no quadro *A criação de Adão* e diz tratar-se do pai da colega que estava a seu lado. A vítima da brincadeira se queixa, primeiro com outra colega, depois com a professora:

(T15) P: [...] O que está acontecendo aí com o livro?

(T16) A: Ele está falando que aquilo ali é a minha família.

(T17) P: Eu não estou nem me incomodando, porque eu vou me reservar o direito de colocar no dia da avaliação; são coisas que eu falei aqui na sala de aula; quem ouviu ouviu e que quem não ouviu, azar. Não vou ficar facilitando a vida de quem vem para cá brincar, não.

[...]

(T22) P: Poxa, estou explicando uma coisa importante. Ai vocês saem daqui e dizem isso.

Esse episódio da aula oferece evidências de que, ao menos para parte dos alunos, não houve a compreensão que a professora pretendia. Diante da imagem que representava a criação do homem, porém, houve a compreensão de algo secundarizado, o que gerou brincadeiras sobre a paternidade de uma aluna.

Por que o colega atribuiu a paternidade da colega à figura de Deus? E, por que, embora soubesse que era uma brincadeira, ela a recusou tão resolutamente? O colega parece ter vinculado a imagem ao ponto em discussão na aula: a ancestralidade. Como se tratava de um novo conceito, é possível que

¹² Erving Goffman (1970:13) apresenta a noção de “face” como a busca de preservação da autoimagem pública: “Já cansei de dizer...”, expressão comumente usada por professores, é uma forma de polidez negativa que fere a face do outro, pois é uma forma de afirmar a incapacidade de responder a uma pergunta aparentemente óbvia por falta de atenção ou capacidade. Sua repetição reitera e aprofunda esse ataque à autoimagem do aluno”. Para conhecer uma análise da polidez na interação professor/aluno, ver Silva (1998).

ele tenha empregado a palavra “família” para relacionar sua brincadeira com o tema estudado. Em outras palavras, ele pode ter feito a leitura do texto visual e o relacionado com o texto lido pela professora. Assim, podemos dizer que, mesmo em tom de brincadeira, ele se aproximou do tema do texto.

Por sua vez, a menina parece ter estabelecido relações entre o texto visual e sua experiência de mundo. A imagem de Deus na pintura de Michelangelo é a de um homem velho, barbudo e de cabelos longos. Essa é uma figura desvalorizada nos dias atuais, na medida em que se assemelha à figura de um mendigo. Desse modo, a menina rejeita a afirmação do colega de que aquela imagem representava seu pai e sua família — seja porque tal brincadeira os desqualifica, seja porque a vítima da piada desconhece os significados cultural e religioso da figura de Deus naquele quadro.

Podemos dizer, então, que certos sentidos construídos sobre o texto circulam pela sala de aula durante a leitura comentada — mesmo aqueles não pretendidos pelo professor. Além disso, percebemos que o conjunto de estratégias utilizadas pela professora em questão — o texto escrito no quadro e a leitura comentada — não consegue contribuir para que os alunos aprendam, efetivamente, o que ela julgava necessário: os significados de *criacionismo* e *evolucionismo* e conceitos e noções correlatos, como *ancestralidade* e *descendência*.

Bagagem do professor e naturalização do ensino e aprendizagem

Ao evocar repetidamente que já havia apresentado e explicado os conteúdos, a professora constrói discursivamente a dificuldade de memorização, aprendizagem e compreensão dos alunos; ou seja, para ela, se o conteúdo foi apresentado oralmente ou por meio de leitura e cópia, não haveria motivo para os alunos não o terem aprendido.

Ao observar o registro do final da aula de leitura, percebemos que há alunos que reagem compreensivamente ao texto do livro didático e oferecem respostas possíveis — como “Deus” e “macaco” — sem saber exatamente o que a professora almeja com suas perguntas. Onde estaria, então, o problema que causou essa incompreensão?

Em nossa opinião, as linguagens oral e escrita e o processo de leitura são compreendidos pela professora como portadores do conhecimento histórico que deveria, pela percepção — particularmente, via audição e visão —, ser transferido para a mente do aluno. Assim, suas representações

acerca da leitura, das capacidades de compreensão dos alunos e dos conhecimentos históricos a levam a fazer escolhas didáticas que não contribuem para que os alunos aprendam tais noções, mesmo no nível que ela julga mais fácil: o da memorização.

Os protocolos de leitura que ela utiliza ao supor tal dificuldade de compreensão não contribuem para a superação dessa mesma dificuldade. Dessa forma, ela orienta os alunos a marcar partes do texto, mas não esclarece o motivo desse destaque. Como percebemos por meio das transcrições, a leitura do texto em seu corpo principal e nos boxes e os destaques não esclarecem o aluno sobre a discussão em pauta no texto.

Estará a questão pautada por uma exposição didática inadequada dos conhecimentos históricos relativos ao tema em estudo? Compreendemos que não. Curiosamente, o conteúdo programático é composto totalmente por conhecimentos históricos. Assim, ao elaborar sua aula em resposta à presumida incapacidade dos alunos para memorizar, compreender e aprender, a professora promove um novo processo de adequação didática de conteúdos canonizados como conteúdos da disciplina escolar.

Vale ressaltar, aliás, que essa interpretação não é exclusiva da professora. Para nós, o que a explica é a naturalização das relações entre linguagem e conhecimento científico — e, conseqüentemente, de suas formas de transmissão e aprendizagem. Esse pensamento, que é comum em aulas do ensino básico — mas também em nossas aulas na universidade —, sustenta as formas predominantes de realizar o ensino desde o início do século XX, pautadas em exposições que visam à aprendizagem por intermédio da repetição do que é falado ou escrito.

O século XX foi palco de muitas contribuições para a mudança desse pensamento, tais como o pragmatismo da escola nova e as influências da epistemologia genética no construtivismo escolar. Essas influências resultaram na busca de alternativas didáticas que considerassem o aluno construtor de conhecimento nas diversas disciplinas escolares. Paralelamente, a problematização das relações entre o discurso e a realidade impactou a discussão acadêmica nas ciências humanas, mas apenas recentemente, já no século XXI, ela começou a ser sentida no questionamento das formas de ensinar e aprender e no processo de adequação didática que torna os conhecimentos científicos passíveis de serem aprendidos.

Ao longo do século XX, a formação de professores de diferentes áreas de conhecimento sofreu influência dos apelos resultantes daquelas influências.

Nas áreas das ciências e da matemática, por exemplo, com as contribuições de Jean Piaget sobre a conservação de quantidade, de tempo e de espaço físico, e com as operações intelectuais realizadas pelo sujeito-aprendiz sobre o objeto de conhecimento, a compreensão dos processos de ensinar e aprender tornou-se mais complexa. Na área de linguagem, por sua vez, as contribuições do construtivismo na escrita e a consideração dos aspectos culturais relativos à constituição do falante e leitor da língua escrita também têm promovido modificações curriculares que visam ao ensino e à aprendizagem de conteúdos relevantes.

Essas e outras contribuições dos campos da epistemologia, da filosofia, da psicologia e dos estudos da linguagem, bem como da educação — entendida como área de conhecimento que reúne tais conhecimentos em proveito do ensino e da aprendizagem —, podem colaborar para a formação mais completa do professor de história em sua tarefa de se aproximar de alunos provenientes de meios mais ou menos letrados e de promover a aprendizagem de conhecimentos que, muitas vezes, estão distantes da experiência de vida e da bagagem já constituída por esses mesmos alunos. Ou seja, elas podem contribuir para a aproximação entre o professor e seu *outro* — o aluno — durante a aula e a atividade de leitura.

Tal colaboração poderá ocorrer se desnaturalizarmos o domínio do conhecimento pelo professor, domínio traduzido em formas de transmissão e aprendizagem de conhecimentos históricos tais como a leitura comentada. É preciso reconhecer que, no mundo contemporâneo, a tarefa docente de ensinar e propiciar a aprendizagem de alunos provenientes de experiências de vida e de leitura muito desiguais vai além do domínio rigoroso do conhecimento histórico, por maior que ele seja — a começar pelo conhecimento sobre o próprio aluno.¹³

Com tamanhas lacunas nas formações inicial e continuada, resta contar com a sensibilidade pessoal do professor diante das diferenças existentes entre as turmas ou em realidades escolares como as da escola pública. Caso não tenha essa sensibilidade, o professor poderá elaborar estratégias discursivas de transferência do fracasso da tarefa de ensinar para as condições de realização do trabalho ou para os alunos, vistos como incapazes de aprender.¹⁴

A formação historiográfica do professor funciona como arcabouço teórico fundamental para a desnaturalização do componente social. Porém,

¹³ Sobre a especificidade do conhecimento sobre o aluno no ensino de história, ver Cairati (2006:27-42).

¹⁴ Freitas (2005:9-44) discute a permanência da ideia de "primitividade" dos alunos e suas implicações no pensamento educacional brasileiro e português.

para que o professor de história tenha sucesso na tarefa de compartilhar essa desnaturalização com os alunos, tanto a linguagem quanto a leitura, o aluno da escola brasileira do século XXI — com sua diversidade — e o conhecimento histórico-escolar precisam ser considerados em suas especificidades, seja na formação inicial dos professores, seja no exercício diário do ensino dessa disciplina.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Patrícia Bastos. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Revista Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 27-42, jul./dez. 2006.
- COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história*. Quinta série. São Paulo: Saraiva, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos místicos, arcaicos & primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 41-74.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução. In: _____. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 17-34.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988. p. 47-50.
- ROCHA, H. A. B. *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2006.
- _____. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- SILVA, Luiz Antonio da. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas; USP, 1998. p. 109-130.

Anexo: transcrições de momentos da aula tomada como exemplo

(T01) P: Vamos virar a folha na página 24. "Investigando nossas origens". Desde os tempos mais antigos, nós fazemos uma pergunta básica: como o ser humano surgiu na Terra? Diferentes sociedades têm dado várias respostas para essa pergunta. Uma dessas respostas foi elaborada pela tradição religiosa cristã que se encontra na Bíblia, no livro do Gênesis. Como é que se chama a teoria cristã, a teoria religiosa? (+) Como se chama? (+) A teoria religiosa? (+) Qual é o nome dela?

(T02) A: Cristã?

(T03) P: Não. (+) Muito bem, criacionista. Nós vimos não tem um mês atrás. Um "mesinho" não tem...

(T04) P: Segundo a tese criacionista, no livro do "Gênesis": no princípio, Deus criou o céu e a terra; Deus disse "haja luz" e houve luz; Deus viu que a luz era boa e Deus declarou a luz e as trevas. Deus chamou a luz "dia" e as trevas, "noite". Deus disse "que a terra produza seres vivos segundo sua espécie, animais domésticos, répteis e feras segundo sua espécie". E assim se fez. Deus disse "façamos um homem a nossa imagem e semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a Terra". Deus criou o homem a sua imagem. À imagem de Deus, ele os criou. Homem é mulher, ele os criou. Eu tinha dito a vocês que nós não estamos aqui, em uma aula de história, para discutir religião. Nós estamos aqui para ver as duas teorias, para ver a origem do homem, não para ver se é ou se deixa de ser. O relato bíblico, vejamos no livrinho de vocês aí embaixo, o relato bíblico traz a ideia de que o ser humano foi uma criação especial de Deus. As pessoas que em essência, ou seja, que verdadeiramente creem nessa visão religiosa, defendem uma doutrina chamada criacionismo. Segundo a tese criacionista, o que diferencia o ser humano das demais criaturas vivas é a espiritualidade que se manifesta no desenvolvimento de características como inteligência, vontade, sentimento, linguagem elaborada e senso de moralidade. Está marcado aí em moralidade?

(T05) A: Está.

(T06) P: Se não está, marca. De "um relato bíblico" até "moralidade". A visão criacionista sobre a origem humana... A visão criacionista sobre a origem predominou nas sociedades cristãs até os séculos XVIII e XIX. A partir de 1801 é século XIX. Surgiram, então, os estudos do cientista inglês Charles Darwin, que nasceu em 1809 e morreu em 1882. Esses estudos resultaram em ideias diferentes das ideias do criacionismo. Em 1859, após muitos anos de observação da natureza, Darwin publicou *A origem das espécies*. Nesse livro, Darwin propôs o evolucionismo, teoria segundo a qual os seres vivos evoluíram a partir de um antepassado comum. Para Darwin, o mecanismo biológico pelo qual as espécies mudam, evoluem e se diferenciam é a "seleção natural", processo em que os indivíduos mais adaptados ao meio ambiente têm mais chances de sobreviver e deixar descendentes. Foi aquilo que nós falamos aqui sobre os dinossauros. Ou aconteceu alguma coisa muito grave ou, com passar do tempo, eles não conseguiram se adaptar e foram extintos. Aqui ele diz que todas as espécies vêm de um antepassado comum. Qual é o nosso antepassado?

(T07) A: Macaco.

(T08) P: Qual é o nosso antepassado? (+) De onde nós viemos? Quem é que deu origem ao homem?

(T09) A: Deus!

(T10) P: Quem?

(T11) A: Deus!

(T12) P: Os hominídeos. Eu estou falando agora da teoria evolucionista. Quem já tiver isso marcado, ótimo. Quem não tiver, marca de "a visão" até "descendentes". [...] A implicação da teoria evolucionista do Darwin é que um homem descende de algum animal semelhante ao macaco e não é produto de uma criação especial. Isso aí é retirado de um livro chamado *A evolução da humanidade*. As sociedades cristãs do século XIX na Europa e na América ficaram chocadas com a tese evolucionista. Darwin foi duramente criticado por autoridades religiosas e cientistas cristãos, que não aceitavam que os humanos eram aparentados com outras criaturas e animais. Por não entenderem o evolucionismo, muitas pessoas se assustam até hoje com a falsa ideia de que os homens descendem do macaco. Pessoal, eu cansei de explicar isso aqui. A nossa descendência é dos chimpanzés, do orangotango e do macaco prego?

(T13) A: Não.

(T14) P: Eu cansei de dizer isso aí. A nossa descendência é de quem? Vocês acabaram de falar no decorrente. As pessoas falam "macaco" porque os hominídeos, os primeiros, eram mais baixinhos, tinham pelos no corpo e ainda não estavam totalmente eretos; por isso, tá? Não vamos achar que a gente andava pulando em árvore. Tá todo mundo com o livrinho marcado aí até "macaco"? Embaixo, no último parágrafo. Aí tem a teoria do Darwin, olhem só o que ele diz.

(T15) P: Publicada em 24 de novembro de 1859, a obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, é considerada um dos livros mais revolucionários da biologia. Suas ideias básicas são: o processo de evolução das espécies é gradual e contínuo — ou seja, não é uma coisa rápida, está sempre acontecendo, não é de uma hora para outra e também não para. Vocês estão prestando atenção no que eu estou explicando? Todos os seres vivos descendem, em última instância, de um ancestral comum. Ele está querendo dizer que no final, no final, no final, quando a gente pesquisa, pesquisa, pesquisa, nós vamos ver que tivemos um início comum a todos os outros e as espécies foram-se modificando, evoluindo ou involuindo, tá? Ele diz isso. O mecanismo pelo qual os seres vivos mudam e evoluem é a "seleção natural". Os indivíduos mais adaptados ao meio ambiente conseguem melhores resultados na luta pela sobrevivência. Normalmente, quando o animal nasce com uma deficiência, ele não sobrevive; até o ser humano mesmo, se tem uma deficiência muito grave, como crianças que às vezes nascem sem cérebro, acabam não sobrevivendo.

[...]