

“O PROFESSOR DE HISTÓRIA COMO UM NARRADOR ESCOLAR” ou “os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares” *

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha **

Resumo

Neste artigo busca-se analisar as estratégias metodológicas privilegiadas nas apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. A investigação teve como campo os ciclos finais do ensino fundamental (3º e 4º Ciclos) de quatro escolas da rede citada. Elegemos como sujeitos cinco (5) professores, todos graduados em licenciatura plena em História. Para a coleta dos dados, utilizamos entrevistas (iniciais, durante as observações de sala, e finais) e observações em sala, ambas áudio-gravadas e convertidas em peças protocolares, constituindo nosso corpo documental. No que tange às estratégias metodológicas adotadas pelos professores, detectamos os múltiplos usos da oralidade como forma privilegiada para as apropriações. Percebemos que a oralização do saber histórico escolar mostrou ser um elemento intrínseco à cultura profissional docente, não podendo ser inexoravelmente associada a uma perspectiva inovadora ou conservadora em si mesma. A riqueza e a diversidade dos fenômenos nos possibilitaram vislumbrar a complexidade que caracteriza o ensino de História vivido e praticado nas salas de aula.

Palavras-Chave: Ensino de História; Narrativas Históricas Escolares; Usos da Oralidade.

Abstract: “The history teacher as a scholar narrator” or “The multiple usages of orality in the (re)invention of historic scholar narratives”

This research we analyzed the analyzed the chosen methodological strategies in the school historical narrative appropriations by the history teachers' pedagogical practices. The investigation field covered from the fifth to the eighth grade of primary school in the above mentioned sector. We have elected five (5) teachers as our subjects, all of the graduated in history. To collect the data we worked with interviews (at the beginning, during the classes observations and at the end) and class observations, both of them recorded in audio tapes and converted to protocols, which are our documental corpus. Concerning the methodological strategies adopted by the teachers, we have found out the multiple uses of orality as a privileged way for the appropriations. The historical knowledge oralization turned out to be a intrinsic element to the teaching profession culture, not being possible inexorably associate it with a innovative or conservative perspective itself. The richness and diversity of the phenomena made it possible to perceive the complexity that is peculiar to the history teaching practiced in the classroom.

Key words: History teaching; school historical narrative; uses of orality.

* Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. José Batista Neto, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Contou com o auxílio financeiro da CAPES. A investigação teve como campo os ciclos finais do ensino fundamental (3º e 4º Ciclos) de quatro escolas da rede citada. Elegemos como sujeitos cinco (5) professores, todos graduados em licenciatura plena em História. Para a coleta dos dados, utilizamos entrevistas (iniciais, durante as observações de sala, e finais) e observações em sala, ambas áudio-gravadas e convertidas em peças protocolares, constituindo nosso corpo documental.

** Licenciado em História e Mestre em Educação pela UFPE. Atualmente é Professor da disciplina Prática de Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail-andrevseal@yahoo.com.br.

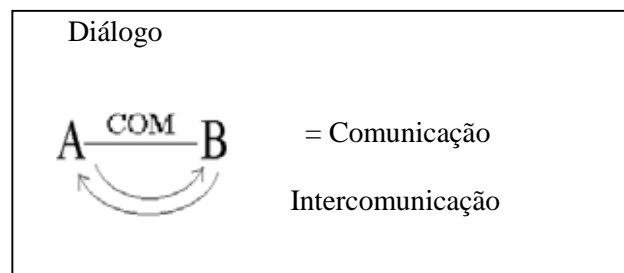
Esse artigo resulta de nossa dissertação de mestrado, na qual analisamos as apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. Abordamos as características e peculiaridades das apropriações realizadas na esfera da transposição didática interna em História,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

No campo pedagógico brasileiro, principalmente no da didática geral, desde o movimento escolanovista da década de 1930, a oralização de conteúdos escolares, enquanto estratégia metodológica, vem sendo amplamente criticada. A partir desse período, se intensificando após a década de 1970, a “aula expositiva passou a ser vista como técnica ultrapassada, sendo os professores que continuavam a utilizá-la, como atividade predominante na sala de aula tachados de conservadores e contrários à inovação” (Ibidem, p. 36).

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

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

Uma das referências acadêmicas, no campo pedagógico, e talvez a preponderante, para a proposição da exposição dialogada são as formulações freireanas. Como não poderia deixar de ser, a categoria central que serve de âncora para essa apropriação é o “diálogo”. Estabelecido a partir da noção de “respeito ao saber dos discentes” (FREIRE, 2000a, p. 33), esta remeteria a uma relação não hierárquica entre partes equivalentes, na qual se permutariam saberes e neste processo mútuo se engendraria educação, que para o autor conduziria à humanização. Em “Educação como Prática da Liberdade”, obra anterior à “Pedagogia do Oprimido”, já estava presente a centralidade de um procedimento dialógico enquanto estratégia para contribuir com a instauração de uma “consciência crítica” dos educandos. Na mesma produção, clássica em sua contemporaneidade para alguns (SOUZA, 2001), Freire (1999, p. 115) apresenta a representação figurativa que materializaria sua concepção sobre este conceito:



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

Esta reflexão, de natureza teórico-metodológica, foi amplamente discutida e experimentada no campo educacional, principalmente com o advento da redemocratização no Brasil, pós 1980. Consideramos, assim, não ser um movimento exclusivo de Lopes (1996) buscar fundamentar uma proposta de exposição dialogada na obra de Freire, e mais especificamente na categoria “diálogo”¹, cunhada por ele,

¹ Vale salientar que em Freire, o diálogo é mais do que um modo de expressar a oralidade, é uma categoria que informa uma epistemologia da prática pedagógica.

constituindo-se em um fenômeno do campo educacional brasileiro, de forte repercussão até os dias atuais. Uma boa síntese desse aspecto da pedagogia freireana pode ser encontrada em Saviani (2001, p. 68):

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc. E advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos.

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

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

Apesar da contribuição valiosa de Neves aos debates sobre o ensino da disciplina, caminhamos no sentido diverso da autora quando esta trata da exigência do professor de História ser necessariamente um historiador de ofício, bem

como quando faz referência à escola como produtora de conhecimento, sem a devida explicitação da sua especificidade. Ambas afirmativas podem contribuir para a perpetuação de relações hierárquicas entre as esferas do saber, com a manutenção da “identidade feliz” entre os campos de conhecimento (o acadêmico e o escolar).

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

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

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

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

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

Buscava-se assim dinamizar as aulas de História para,

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

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

renovado a seu abandono pela prática pedagógica dos professores.

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

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

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

E justamente esse deve ser o ponto de partida da nossa argumentação: a constatação de que o uso da oralidade, na versão **narração**, apresentou-se como a estratégia metodológica preponderante para as reinvenções, o que nos levou a categorizá-la como um dos elementos característicos das apropriações realizadas pelos docentes. Entretanto, ressaltamos que dizer “preponderante” ou “privilegiado” não corresponde a “único” ou “exclusivo”. As *diversas linguagens*, por exemplo, também participaram do “banquete didático”, mas em posição secundária na ordem do cardápio. Como em Nunes (2001, p. 20), elas foram utilizadas em menor escala na prática pedagógica.

Oralidade nas Re-invenções das Narrativas Históricas escolares: entre a “Fala Compulsiva” e a “Ruptura com a Oralização”

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

Não que os sujeitos fossem reativos às perguntas e colocações dos seus alunos; pelo contrário, a situação que encontramos foi bem outra. Percebemos uma nítida receptividade por parte dos docentes, mesmo quando a fala interrompia o curso pré-estabelecido da narração, o que caracterizaria uma posição diferenciada da apontada como a “tradicional”. Nela, “...o uso da linguagem oral como método de ensino centrado no professor e na maneira pela qual ele interpela o conhecimento histórico de referência, transformando-o em saber histórico escolar, não insere o aluno na recriação ou reconstrução deste saber” (SCHMIDT, 2003, p. 9). A não inserção dos discentes passaria necessariamente por conceber qualquer intervenção dos alunos na narração como ato de ousadia no sentido mais pejorativo do termo. Assim, qualquer movimento de se interpor na trilha traçada pelas expectativas dos professores seria interpretado como atitude perniciososa, causando mal-estar. A posição desejável seria a de ouvinte passivo e bom memorizador do texto

de saber verbalizado ou lido. Em depoimento, S5² explicita essa mudança de leitura.

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

(S5, EC).

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

Entretanto, percebemos fortes permanências no ato de narrar “pura e simplesmente” a trama, não se apresentando, na oralização, iniciativas dos professores para motivar a participação do grupo-classe, através de questionamentos. Ao enquadrá-las com o rótulo de narrativas “não-dialogadas”, poderíamos estar cometendo o equívoco de “reduzir todos os gatos a um mesmo saco, como se todos fossem pardos”. Detectamos, nas situações analisadas, finalidades bastante diversificadas com relação à utilização de oralizações. Um primeiro uso que poderia ser lembrado esteve sistematicamente presente na prática pedagógica de S3. Observemos este fragmento de um protocolo:

13:50hs - Professor escreve no quadro:

² Vale salientar que, para fins da preservação da identidade dos sujeitos, estes foram codificados em Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), Sujeito 4 (S4), Sujeito 5 (S5). Prot. representa no texto a abreviação de “protocolo”. Também no texto as entrevistas Iniciais, as realizadas durante a presença no campo de observação e Finais, estão sendo abreviadas de “EI”, “EC” e “EF”, respectivamente.

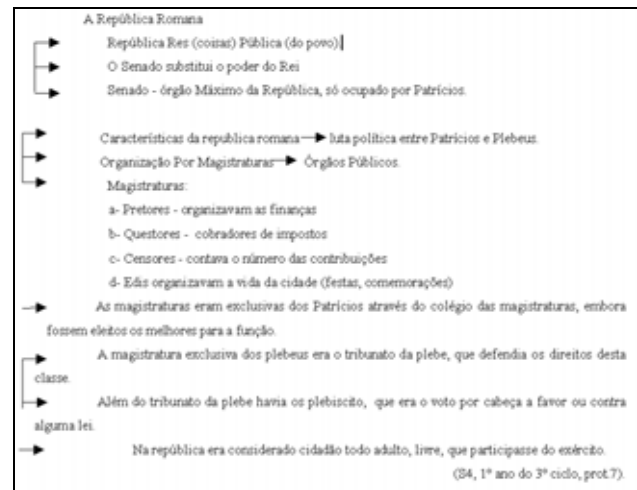
Período da ditadura militar 1964 a 1985.
Características do governo de João Goulart:

- As reformas de base:
 - *Monopólio do Petróleo*
 - *Nacionalização de empresas*
 - *Desapropriações de terra para reforma agrária*
 - *Reforma bancária*
- 13:53hs - Professor inicia a exposição oral.
 14:05 - Professor termina a exposição e começa a escrever no quadro:
- *O governo militar de 1964 - Ato institucional n. 1 (AI-1)*
 - *Os governos militares:*
 - *Castelo Branco – AI-2, AI-3*
 - *Costa e Silva – AI-5*
 - *Médici – Repressão*
 - *Torturas*
 - *O Milagre Econômico*

Nas suas aulas, tendo como suporte da narrativa os tópicos colocados no quadro, a escrita e a narração de S3 apareceram como momentos estanques e desconectados, intercalados por exposições e registros. Assim, terminada a exposição oral, inicia-se a escrita de tópicos para logo a seguir recomençar-se nova exposição. Esta segue literalmente o esquema colocado, dando curso a uma seqüência pré-estabelecida para as atividades didáticas. Dentro deste ritual, os tópicos representam um "roteiro público", socializando já do início os marcos que serão seguidos no desenvolvimento da narrativa. Durante a oralização, em determinadas ocasiões observamos o cessar do lançamento de perguntas, que poderiam revelar uma busca por provocar a participação, era adotada uma postura diametralmente oposta. Surge, então, por parte do docente, uma espécie de "fala compulsiva", verbalizando ininterruptamente o saber histórico escolar. Seria então o professor um reacionário pedagógico?

É interessante perceber que a opção pela "verbalização historiográfica" possui uma forte convergência com sua contrapartida: a ruptura com a oralização de narrativas. Encontramos em um outro sujeito (S4) uma rotina de trabalho pedagógico extremamente sistemática. Uma espécie de "formação para ordem", na qual mantém os alunos em atividade durante todo o tempo da aula. Nela, o docente não oraliza as

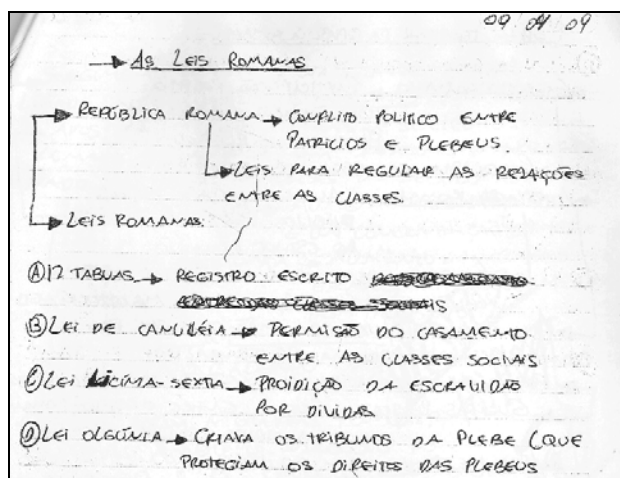
narrativas históricas escolares, fragmentando-as em tópicos escritos no quadro, os quais deveriam ser sistematicamente copiados pelos discentes. Parafraseando McLuhan (apud CASTELLS, 1999), em sua famosa máxima "o meio é a mensagem", poderíamos dizer que os registros postos no quadro representam a própria narrativa. Vejamos:



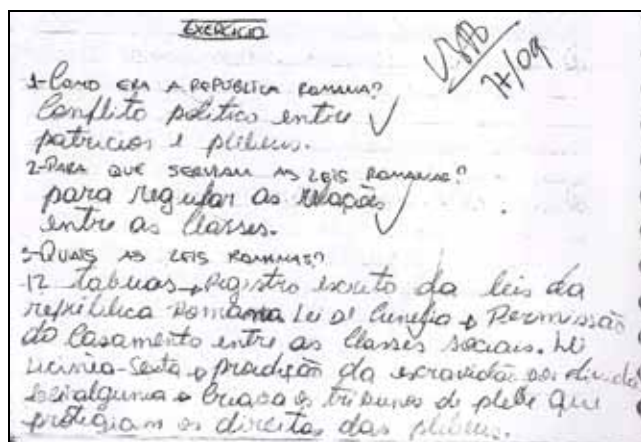
Como pode ser visto no esquema, a temática versou sobre a República Romana. O desenvolvimento da atividade seguiu a trilha convencional, observada em todos os encontros da coleta dos dados. Rotineiramente, o que encontramos foi um ritual quase que "kantiano", ou seja, extremamente sistemático, com raríssimas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

- 1- **Qual** o significado de "República"?
 - 2- **O que** era o Senado?
 - 3- **Qual** a característica da República Romana?
 - 4- **Quais** as magistraturas romanas? O que faziam?
 - 5- **Quais** as magistraturas dos Plebeus?
 - 6- **Quem** podia exercer as magistraturas?
- (S4, 1º ano do 3º ciclo, prot.7)

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



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



Ora, definir ou caracterizar a República Romana da Antiguidade Clássica com a frase “Conflito político entre patrícios e plebeus” não nos parece possuir muito nexos. A resposta

“para regular as relações entre as classes” dada à pergunta “Para que serviam as leis romanas?”, iniciando-se com a letra “P” em minúsculo, pode ser um indício da atividade cognitiva realizada, na qual revela que mentalmente a aluna só identificou o que precisava ser extraído e reproduzido, como se apenas necessitasse recortar o fragmento para colá-lo na resposta.

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

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

Se o caro leitor está vendo neste “mantra pedagógico” uma simples permanência do “modelo tradicional de História”, vale a pena chamar a atenção para algumas especificidades. Como bem lembrou Neves (2004) no artigo comentado anteriormente, na tradição da História ensinada ocupava a centralidade do processo de ensino o ato de narrar a oralização do saber histórico escolar. Os exercícios integravam a prática pedagógica, dentro de uma concepção de aprendizagem que entendia como sinônimos aprender e memorizar, buscando promover a fixação dos conteúdos, tornando os discentes, através da memorização, capazes de reproduzir literalmente as respostas tidas como certas. Como vemos, no caso em estudo, a opção é pela ruptura com a narração,

bem como as questões atreladas aos tópicos não remetem à exigência do ato de “decorar”, do “guardar na memória”, ou seja, nós temos apenas a reprodução literal, mas sem a obrigação do registro memorístico. O processo “avaliativo” realizado pelo docente confirma esta inferência, pois os alunos são “avaliados” a partir dos vistos dados nos cadernos, considerando-se “aprovados” na medida que copiavam e respondiam as questões em sala. Fecha-se assim o circuito, retro-alimentando a atividade.

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

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

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

(S4, EC)

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

o seu discurso sobre a prática pedagógica muito mais para justificá-la do que propriamente servir-lhe de referência na ação. Em outra fala, o docente parece ser ainda mais revelador. E aqui tocaremos no ponto de convergência entre a “fala compulsiva” e o “trabalho de Sísifo”.

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

(S4, EC).

Pareceu-nos que o elemento fundante, o aspecto que explica o estabelecimento do procedimento em análise é o medo da perda de controle por parte do docente. O esquema rígido e mecânico é adotado para garantir, para manter o manejo da turma. O ritual se estabelece para que os alunos permaneçam em atividade, permitindo a manutenção da ordem. E mais, a sobrevivência do professor na sala de aula. A ruptura com a oralidade ocorre para

que não haja o risco do professor ser afrontado ou perder o mando no espaço de poder que caracteriza o ambiente escolar. Não porque o sujeito detenha preponderância deste, mas ao contrário, por se sentir acuado, por se sentir a todo o momento em “cheque”. Oralização só da “voz de comando”, o que sugere semelhança com uma teatralização romântica, cuja peça representa a autoridade perdida. Para termos uma idéia do que estas representaram, selecionamos algumas situações nas quais a fala foi utilizada na perspectiva referida.

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

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

P- Terminou? Não? Sente.

P- Terminou? Não? Copie.

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

P- Sandália no pé.

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

(S4, 1º ano do 3º ciclo, prot. 1)

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

A menor falha desestabiliza o sistema didático, e a relação pedagógica, exceto nas classes em que reina uma harmonia pré-estabelecida, em que os alunos abraçam a causa do professor. Esse controle social sem falha, pressupõe uma violência simbólica considerável e um grande fechamento para a vida, para a diversidade das pessoas. Ninguém confessaria com orgulho que “tranca” tudo para não ser pego desprevenido, para não correr o risco de perder a autoridade e poder (Ibidem, p. 82).

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

Outros Usos da Oralidade na Reinvenção das Narrativas Históricas Escolares.

Sigamos nós com o nosso movimento compreensivo, analisando outros usos da exposição oral, detectados na reinvenção das narrativas históricas escolares. Em especial, destacaremos um tipo que nos pareceu corriqueiro, por isso sentimos a necessidade de explicitá-lo. A existência de vários usos da oralidade remete à importância de, em uma investigação sobre a prática pedagógica dos docentes, perceber uma perspectiva de integralidade/ globalidade. Se realizássemos uma análise fragmentada, compartimentada em momentos estanques, correríamos o risco de modelar em certas categorias muito limitadas a complexidade característica deste fazer. Um bom exemplo para ilustrar este pensamento apresenta-se quando recortamos determinadas falas de S2 em que a professora utiliza a exposição oral nas suas aulas. Percebidas isoladamente, poderiam ser apontadas como permanências do modelo tradicional do ensino de História e a docente uma fiel representante da tradição. Observemos um destes

recortes. Após a retomada do assunto ministrado na aula anterior, S2 desenvolveu a seguinte narração sobre a Revolução Francesa:

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

(S2, 1º ano do 4º ciclo, prot 4)

Nas situações analisadas, descobrimos que exposições orais deste tipo foram recorrentes em momentos específicos na prática pedagógica deste sujeito. Na introdução de cada nova temática, nas diversas salas observadas, a professora se utilizou impreterivelmente do procedimento da narração. A oralização da narrativa dava-se como um ritual de iniciação. A perspectiva do contar ou tecer os fios da trama se apresentava como o primeiro contato dos discentes com o saber histórico escolar a ser aprendido. Seguia-se a partir dela, uma série de atividades como a produção de textos, análises de documentos escritos, imagens e filmes. Mas estas questões, como já o dissemos, ultrapassam a dimensão dessa pesquisa. O que nos interessa é perceber a opção pela narração não-dialogada como procedimento cuja finalidade foi introduzir novos saberes no triângulo didático. Esta não é propriamente uma novidade, estando presente a exposição, enquanto instrumento de aprendizagem, nos manuais sobre o ensino de História desde a década de 1930 (SCHMIDT, 2003). Mas esse procedimento chamou-nos a atenção por apontar a possibilidade ou virtual contribuição da narração ao campo da História ensinada. Em um movimento de intenso repensar, talvez isto implique em reconhecer o espaço ou papel que o ato de narrar o saber histórico escolar, pura e simplesmente, possa vir a desempenhar em uma disciplina “renovada”.

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

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

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot. 6)

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

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

brasileiros, da fuga de escravos e dos estragos da guerra, estavam em ruínas.

(S3, 2ºano do 3º ciclo, Prot. 6)

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

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

Será o docente então um tradicionalista? Observamos o quanto uma análise sobre a diversidade dos usos da oralidade nas reinvenções das narrativas históricas escolares pode contribuir com a superação de leituras que confundem ou restringem determinadas estratégias metodológicas adotadas no ensino com a globalidade da prática pedagógica do docente. Durante o tratamento dos dados, encontramos ainda o mesmo professor utilizando-se de procedimentos quase que diametralmente opostos aos que comentamos anteriormente. A busca por uma intensa participação dos discentes na oralização fica explícita neste trecho:

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

As- não!!

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

As- não!!

P- eles teriam que...

As- plantar!!!

P- plantar a cana.(...)

(S3, 2º ano do 3º ciclo, prot.3)

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

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

A análise das situações observadas nos permite perceber que, de forma equivalente às exposições com ênfase no ato de narrar a trama, as que continham indagações lançadas ao grupo-classe não poderiam ser reduzidas a um determinado modelo explicativo. Múltiplas razões motivaram sua utilização. Elegemos uma determinada noção para nos auxiliar na distinção dos tipos, na identificação das especificidades. Estamos nos referindo à “problematização”. Encontramos nas produções de duas autoras já citadas neste artigo, definições sobre este procedimento:

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

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

Vemos assim que “problematizar” constituiu-se em uma prática complexa, para além do movimento de lançar questões, não podendo estas serem entendidas como similares, enquanto sinônimos. Caracterizam-se por serem fenômenos diferenciados. Voltemos ao caso acima. Quando S3 pergunta sobre o plantio da cana-de-açúcar não está reinventando a narrativa a partir de um problema ou questionamento; não nos pareceu ser o móvel de sua fala a intenção de provocar a dúvida ou o “conflito cognitivo³” no sentido piagetiano do termo, para diante deste se construir o enredo histórico. As perguntas se referiam a um assunto estudado na aula anterior, cuja resposta já era conhecida pelos alunos. Detectamos nas observações e análises questionamentos dos sujeitos dentro dessa mesma perspectiva. Não representavam “problematizações”, contudo, possuíam uma finalidade relacionada ao processo de didatização: a busca por ensinar o saber histórico escolar. Consideramos que quando S3, no trecho que nos serve de ilustração, indaga ao grupo-classe, procurava estabelecer um “feedback” com a turma para manter a atenção do grupo em sua narração. Dessa forma, a inserção das questões provavelmente objetivava promover a manutenção do manejo de sala, o que nos pareceu representar uma estratégia didática importante para a reinvenção das narrativas.

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

E no Brasil, quando dom Pedro I voltou para Portugal, deixou o Brasil em 1831. Ele deixou o filho dele com apenas 5 anos de idade. Ora! Se ele tinha 5 anos

³ Esse representaria um fenômeno desejável, já que nele, a estrutura mental em desequilíbrio caminhará para um salto qualitativo, passando de um estágio de menor conhecimento para um de maior conhecimento (FERREIRO, 2001; POZO, 2002).

de idade, ele poderia governar esse país? (Alunos não respondem).

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

As- A maioria!!! (tom de deboche).

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

(S3, 1º ano do 4º ciclo, prot.2).

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

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

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

Aluna-2- Capim!

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

Aluna-3- Ele come a cana.

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

As- 2- Não!

P- Então vamos raciocinar!

As- Ele vai comer a cana todinha.

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

As- De açúcar!

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

(S3, 2º ano do 3º ciclo, prot.3)

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

Aluna 1 - Com jogos, com festas.

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

Aluna- eles queriam que construísse infra-estrutura.

P- infra-estrutura! Como estradas...

Aa- é.

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

Aa2- que diminuísse os impostos.

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

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

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

Aa- ele queria que investisse no crescimento financeiro.

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

(S2, 1º ano do 4º ciclo, prot. 4).

Em ambos os extratos, as indagações dos sujeitos representam a ferramenta do artista agredindo o mármore. As perguntas são postas para conduzir o raciocínio da turma ao ponto desejado. Não há uma abertura de sentido. Não

é a leitura do aluno sobre determinada problemática que se quer alcançar, não é a sua opinião que se quer ver explicitada. A resposta deverá ser a pretendida pelo docente, previamente conhecida, já anteriormente formatada. Portanto aqui, ainda não temos uma exposição com “problematização”, no sentido estrito do termo. As questões são lançadas pelos professores como instrumentos didáticos via oralização para a reinvenção das narrativas. É reveladora a expressão de S3 quando convida o grupo a “raciocinar com ele”. No percurso, as perguntas aos alunos induziam à conclusão da incompatibilidade entre a criação de gado e a plantação da cana. Da mesma forma, S2 quando insere as indagações sobre os motivos da insatisfação dos burgueses e suas reivindicações no período que antecedeu a Revolução Francesa, nos parece, procurava guiar a turma pela trilha já traçada pelo saber histórico escolar presente no livro didático adotado.

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

No entanto, talvez poderíamos considerar como marcadamente “problematizadoras” as atividades em que as exposições dos profes-

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

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

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

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

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 3)

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

P- dos dois textos que foram lidos...

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

*P- Esses dois textos tem **alguma semelhança**? Tem alguma coisa em comum?*

As- Tem!!!

A 1- A guerra.

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

(S2, 2º ano do 4º ciclo, Prot. 5)

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

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento de si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos.

(...) A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998, p. 36).

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

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

Após a apresentação deste último uso da oralidade nas apropriações das narrativas históricas escolares, faz-se necessária, para fechar o leque que abrimos, a inserção de algumas considerações parciais. Desveladas as múltiplas possibilidades que caracterizam o ato de narrar, aos nossos olhos o professor de História apresentou-se como um "narrador escolar", cujo "fazer" foi marcado intrinsecamente pela orali-

zação do “saber” disciplinar, o que talvez caracterize um certo “habitus dos professores de História, de sua cultura profissional” (MONTEIRO, 2002, p. 08).

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

1. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – História*. Ministério da Educação, 1998.
2. CARRETERO, Mario. Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madri: Vivos, 1989.
3. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* (A era da informação: economia, sociedade e cultura – Vol. I). 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
4. CHARTIER, A-M. L. *L´expertise enseignante entre savoir pratique et savoir théoriques*. Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.
5. _____. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura*. Conferência proferida no Centro de Educação – UFPE, 2002.
6. CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique, 1991.
7. COLLINGWOOD, R. G. *A Idéia de História*. 8.ed. Lisboa: Editora Presença, 1994.
8. FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
9. FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 23.ed. Rio de Janeiro: Ática, 1999.
10. _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
11. LOPES, Antonia Osima. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, Ilma

- Passos Alencastro (org.). *Técnicas de Ensino: Porque Não?* Campinas: Papirus, 1996.
12. MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem Legitima Esses Saberes?* Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.
 13. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre saberes e práticas.* Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2002.
 14. NERI, Anita L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: PENTEADO, W. A. *Psicologia e Ensino.* São Paulo: Papervivos, 1980.
 15. NEVES, Joana. O Ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro e giz. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (org.). *A Formação do Historiador - Tradições e Descobertas.* João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004.
 16. NUNES, Silma do Carmo. *O Pensado e o Vivido no Ensino de História.* Campinas: UNICAMP, 2001.
 17. PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 18. POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2002.
 19. .
 20. REIS, José Carlos. *Escola de Annales: A Inovação da Historiografia.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.
 21. ROCHA, Ubiratan. *História, Currículo e Cotidiano Escolar.* São Paulo: Cortez, 2002.
 22. SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia.* 34.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
 - SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a Relação Conteúdo Método no Ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
 23. _____. *Textos Visíveis e Invisíveis: O Uso da Oralidade como Método de Ensino da História.* Belo Horizonte, II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino. 2003.
 24. SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino.* São Paulo: EPU, 1972.
 25. SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.* Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

Recebido em 15/07/2006

Aprovado para publicação em 07/10/2006

