



Ensino de História: saberes em lugar de fronteira

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Fernando de Araujo Penna

RESUMO - Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Esse artigo tem por objetivo discutir a construção teórico-metodológica de pesquisa sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar. Contribuições teóricas do campo do Currículo e da Didática foram articuladas a referenciais de teorias da História e da Retórica, uma vez que defendemos que a pesquisa sobre ensino de história é *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças. Nas explicações analisadas, os professores de História utilizaram comparações, ilustrações, exemplos, metáforas, analogias para negociar a distância entre os saberes de seus alunos e os saberes objeto de ensino/aprendizagem, nos processos de produção e atribuição de sentidos aos saberes escolares.

Palavras-chave: **Ensino de História. Lugar de Fronteira. Currículo. Saber Docente. Retórica.**

ABSTRACT - History Teaching: frontier knowledge. This paper discusses the theoretical and methodological foundations of a research on the relation between teacher knowledge and school knowledge in narratives produced in school History. Contributions from the fields of Curriculum and Didactics were articulated with those of History and Rhetoric, once we consider that the research in History teaching takes place in a frontier field, where knowledge is created as a result from dialogues, interactions and the recognition of difference among them. In the analyzed explanations, the teachers used comparisons, analogies, examples, illustrations, metaphors to negotiate the distance between the students' knowledge and that which was taught, in the process of production and attribution of meanings to school knowledge.

Keywords: **History Teaching. Frontier. Curriculum. Teacher Knowledge. Rhetoric.**

Pesquisar o ensino de história considerado como *lugar de fronteira* é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em *lugar de fronteira* no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar possibilidades de abordagens teórico-metodológicas em pesquisa sobre o ensino de história enquanto *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da história, discutindo especificamente como temos pensado e operado com esta articulação, e considerando, também, as possibilidades do uso da análise retórica neste processo.

No desenvolvimento de pesquisa sobre a história ensinada, na qual buscamos estabelecer um caminho possível na fronteira entre esses campos, nos defrontamos com alguns desafios¹. O primeiro deles referia-se à identificação de quais áreas e com quais autores iríamos dialogar. Na área educacional, a contribuição de autores do campo do currículo, em articulação com aquelas de pesquisadores do campo da Didática, foi fundamental para a construção do quadro teórico de configuração do problema da pesquisa.

Do ponto de vista da história, o diálogo estabelecido envolveu autores que se voltam para as questões relacionadas à escrita da história, ou seja, ao processo de produção de conhecimento histórico que se expressa como historiografia. Modelos explicativos, a utilização das fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa histórica, a construção do fato, entre outros, envolvem questões que são abordadas e estruturam, também, o ensino da história.

Mas o desafio que se apresentava decorria do fato de reconhecermos que os saberes ensinados nas aulas de história configuram expressão do que tem sido designado como conhecimento escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007; Gabriel, 2003). O problema da pesquisa, fruto de sua emergência e construção na área da educação, tinha como pressuposto o reconhecimento da especificidade epistemológica da constituição desse conhecimento que, ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações.

Nesse sentido, nossos pressupostos tornaram necessário operar com o instrumental teórico da história, mais especificamente referências e conceitos pertinentes ao campo da historiografia, de modo a realizar a investigação que pudesse tornar possível a análise das diferentes construções do saber escolar considerando e evidenciando, ou não, a especificidade epistemológica desta construção.

As questões formuladas tinham como eixo de suas formulações a relação dos professores com os saberes, portanto questões relacionadas, também, às subjetividades. Por outro lado, implicavam, do ponto de vista metodológico, a realização da pesquisa sobre a prática pedagógica com o foco nos processos de mobilização dos saberes pelos docentes.

Outro desafio se apresentou ao percebermos, no decorrer da análise, o fato de que, para realizar suas explicações, os docentes realizam, muito frequentemente, um movimento para relacionar os fatos estudados com *a realidade dos alunos*. Como fazem isso? Por que fazem isso?

Novas questões foram formuladas e, nesse sentido, verificamos que, neste processo, questões de ordem cultural se apresentavam. Tornou-se necessário investigar os processos de associação realizados pelos docentes, pois verificamos que a racionalidade comparativa era operação teórica frequentemente realizada para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados. A compreensão do currículo como prática de significação (Silva, 1995) emergiu com força, exigindo alternativas teóricas para abordar e analisar estes encaminhamentos.

Tornando mais complexa a investigação, reconhecíamos que opções políticas eram também elementos constituintes dos saberes ensinados.

As aulas, nas quais saberes são articulados em explicações, constituíam os textos objeto de análise. Na busca por instrumental teórico possível de ser utilizado para a análise, nos voltamos para as contribuições do campo da retórica. Existem linhas de pesquisa muito diversas que têm como objeto a retórica, mas trabalhamos em especial com autores que seguem a seara aberta por Perelman e Olbrechts-Tyteca no seu Tratado da Argumentação (1996) e entre os quais destacamos Reboul (2004), Meyer (1998) e Oliveira (2010). Reconhecemos que é possível identificar diferentes apropriações do Tratado da Argumentação, mas nenhum desses autores nega a sua importância e caráter de referência, especialmente no que se refere à extensiva taxionomia das técnicas discursivas. Neste campo, também, foi importante operar com o conceito de retórica como *negociação de distância* entre os sujeitos.

Esta definição muito nos auxiliou em nossas análises das aulas de história na educação básica, especialmente quando articulada à taxionomia das técnicas discursivas proposta por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996). E nos apresentou mais um desafio, ou seja, aquele de operar com mais um instrumental teórico – a análise retórica –, o que reafirmava o ensino de História como *lugar de fronteira*, seja como prática pedagógica, seja como objeto de pesquisa.

Neste artigo, discutimos desafios teóricos relacionados à utilização de contribuições de autores das três áreas envolvidas neste *lugar de fronteira* face às

demandas do problema de pesquisa. O texto está estruturado em três partes: I. A questão dos saberes - uma breve revisão sobre como a *articulação dos conceitos de saber escolar e saberes docentes* tem se mostrado um caminho possível para pensar o objeto *ensino de história*; II. Negociando a distância na fronteira - considerando a relação professor/alunos como relação orador/auditor, discutimos o uso da retórica para investigar argumentos utilizados pelos docentes para *reduzir a distância* entre seus alunos e os saberes ensinados e as possibilidades de articulação com a proposta de Shulman (1986, 1987, 2004) para esta análise; III. Ensino de história - saberes em *lugar de fronteira* - nesta parte analisamos alguns trechos das aulas investigadas, expressão dos saberes ensinados/produzidos em *lugar de fronteira*, com especial destaque para as contribuições da análise retórica neste processo.

A Questão dos Saberes

A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um *lugar de fronteira* utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das *fronteiras*, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – "lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas" (Santos apud Monteiro, 2007b, p. 76). A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.

Em outras palavras, um lugar de *negociação da distância* entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso (Meyer, 1998): seja este o ensino ou a sua pesquisa. No caso em tela, a distância entre os autores com quem dialogávamos no âmbito desta pesquisa, oriundos de diferentes áreas de conhecimento.

Abordar o ensino de História como um *lugar de fronteira* implicou considerar, inicialmente, a relação entre educação e história. Na área da educação, utilizamos referenciais do campo do currículo e da didática para compor o quadro teórico definidor do objeto - os saberes e sua abordagem. No campo do currículo, consideramos questões relacionadas à seleção cultural - saberes afirmados, negados, excluídos - tão caros a autores das perspectivas críticas (Goodson, 1995) e, também, contribuições de autores que entendem o currículo como prática de significação (Silva, 1997, 1999) e, mais além, como "um espaço-tempo de interação entre culturas", onde saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (Macedo, 2006, p. 106).

Reconhecer o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou a questionar os saberes *ensinados*, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, permeados por e que permeiam relações de poder.

Nesse contexto, reafirmamos a centralidade da questão do saber nos estudos e pesquisas de currículo e, conseqüentemente, para se pensar o *ensino de*

História. Nesse sentido, consideramos que os estudos e pesquisas que reconhecem a especificidade da construção epistemológica do saber escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007(a); Gabriel, 2003, 2006) e sua relação com os saberes docentes (Monteiro, 2007a), ou seja, a relação dos professores com os saberes que ensinam, abrem perspectivas bastante férteis para a sua compreensão.

No que se refere à didática, Vera Candau, em texto de 1996, identificava três grandes temas nos quais as pesquisas nessa área se aprofundavam: o multiculturalismo, o cotidiano escolar, e os saberes docentes/saberes escolares. Esses três temas continuam atuais nesse campo, mas podemos perceber um crescimento do número de estudos voltados para a questão da cultura e sua relação com a educação, o que expressa, em nosso entender, um movimento que se desenvolve desde o final da década de 1990, a partir da virada cultural e que atribui à cultura uma centralidade em sua dimensão substantiva e epistemológica, conforme Hall (1997)².

Nesse sentido, foi possível reconhecer que autores como Lopes (1999), Monteiro (2002, 2007) e Gabriel (2003, 2006), que elegem a questão do saber escolar como central, bem como Moreira (1998), têm buscado articular contribuições das duas áreas em suas investigações.

Mais recentemente, esta articulação tem possibilitado focalizar a questão da cultura na busca da compreensão de seu papel constituinte do currículo entendido enquanto espaço-tempo de interação e produção cultural, (Macedo, 2006; Gabriel, 2008) e no contexto de uma epistemologia social escolar³.

As aproximações de autores do campo do currículo com aqueles do campo da Didática nos possibilitaram, na definição do objeto de estudo, problematizar os saberes ensinados a partir da abordagem de sua produção e mobilização pelos docentes na busca de compreender os processos de sua constituição (Monteiro, 2010). Para isso, articulamos os conceitos de saber escolar, na perspectiva de uma epistemologia escolar, com os conceitos de saberes docentes (Tardif, 2002) e, mais especificamente, as contribuições de Shulman (1986, 1987, 2004)⁴ sobre os *conteúdos pedagogizados*, que expressam essa criação específica e própria dos saberes dos professores que, em sua opinião, têm permanecido como o *missing paradigm* (paradigma ausente) nas pesquisas educacionais (Shulman, 1986, p.8).

Com a finalidade de entender a compreensão e transmissão do conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) por parte do professor, Shulman propõe que pensemos em três categorias deste conhecimento: o conhecimento do conteúdo específico das disciplinas; conhecimento do *conteúdo pedagogizado*⁵ e o conhecimento curricular. É, sem dúvida, na categoria conhecimento do *conteúdo pedagogizado* que reside a originalidade de sua proposta: este vai além do conhecimento específico da disciplina em si para a dimensão deste conhecimento para o ensino (Shulman, 1986, p. 9; 2004, p. 203).

Shulman defende que a pesquisa sobre o conhecimento dos *conteúdos pedagogizados* (*pedagogical content matter*) é fundamental para superar o *missing paradigm* e implica a pesquisa sobre as formas de como a matéria de

ensino é transformada de conhecimento do professor em conteúdo de instrução. Inclui "as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um assunto fácil ou difícil, possível" (Shulman, 1986, p.9).

Assim, em nossa pesquisa, a abordagem dos saberes focalizou a sua constituição considerando a proposta de Shulman, articulada àquela que reconhece a especificidade do saber escolar (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007), o que nos orientou o olhar e o recorte analítico. Mais ainda, implicou buscar igualmente outras ferramentas teóricas que possibilitassem, de outro lado, a análise dessas construções na perspectiva do saber ensinado - no caso a história, para o que recorreremos ao diálogo com autores do campo da teoria da história que abordam problemas relacionados à produção, racionalidades, validação e legitimação dos conhecimentos.

Entre eles, Rösen (2001), quando discute os conceitos de *ciência da história e teoria da história* defende que esta deve exercer o papel de uma metateoria – uma teoria reflexiva da teoria que faz parte da práxis do historiador – e que, assim, exerce uma função didática de orientação.

No entanto, em sua visão, esta teoria da história não substitui, de forma alguma, uma disciplina específica para se discutir um quadro dos fundamentos do ensino de história (currículo) ou que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica (didática da história). Inclusive, o próprio autor afirma que a reflexão acerca da função didática especial da teoria da história constitui a contribuição desta para a didática da história.

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história (Rösen, 2001, p. 50-51).

As proposições de Rösen nos confirmaram o acerto dos encaminhamentos adotados. Teórico da História, reconhece a necessidade de uma didática da história que se volte para a análise dos processos envolvidos no ensino, distintos daqueles imbricados na produção historiográfica *stricto sensu*. Nesse

sentido, o diálogo com autores que discutem paradigmas e modelos explicativos da ciência histórica foi buscado de forma a investigar possibilidades de sua utilização para a análise dos saberes ensinados.

O *modelo narrativo* (Reis, 2003, p. 134) representou constructo teórico importante para a abordagem realizada, ao avançar em relação às críticas à *história narrativa* que tiveram grande impacto entre os historiadores, principalmente a partir das contribuições dos *Annales* (Burke, 1997), mas que, na verdade, questionavam uma forma de abordagem que focalizava o acontecimento e não a narrativa em si. "Renunciar à história-narrativa, quer dizer, à *histoire événementielle* era deixar de lado não a narrativa, mas simplesmente uma forma particular de narrativa (Hartog, 1998, p. 200).

Com base nessas proposições teóricas, que reconhecem a *narrativa histórica* como estruturante do discurso historiográfico, articuladas àquelas já explicitadas, realizamos abordagem do saber histórico escolar produzido nas aulas de forma a buscar compreender a construção operada pelos professores, entendidos enquanto narradores, para tornar possível o ensino/aprendizagem naqueles contextos específicos.

O *constructo* teórico do "modelo narrativo" (Reis, 2003, p. 134) nos auxiliou na análise dos saberes de modo a buscar compreender os encaminhamentos utilizados pelos docentes, narradores que "explicam enquanto narram", "explicam ao organizar uma intriga compreensível" para auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo. De acordo com este modelo, "explicar em história significa fazer compreender; mostrar o desenvolvimento de uma intriga, fazer compreender" (Reis, 2003, p. 134) razões, opções e ações que conduzem a determinados desfechos.

A intriga é uma obra de síntese. Ela reúne objetivos, causas e azares em uma unidade temporal, total e completa. Ao reunir o que era disperso, o que era sucessão e devir, essa síntese do heterogêneo que é a intriga (assim como a metáfora) faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito (Reis, 2003, p. 135).

Ao considerar esse instrumental, a articulação com as questões da epistemologia social escolar nos alertava para a busca de indícios referentes a essa especificidade, e que são decorrentes de sua contingência, o que torna a dimensão educativa um elemento estruturante de sua constituição. O que constituía a especificidade de suas narrativas construídas para auxiliar alunos a atribuir sentido ao estudado? Como se definia o fio da narrativa nos diferentes contextos de produção da história escolar?

Outro aspecto, por nós considerado, refere-se à questão da temporalidade e, nesse sentido, o diálogo com Ricoeur trouxe contribuições para entender que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. Esse autor, que defende "o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico... pois essa é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articu-

lar tempo e ordem lógica" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p. 135), ofereceu contribuição valiosa para identificar a chave interpretativa que possibilitava entender que a articulação tempo/ordem lógica passava necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados e daqueles que estavam a estudá-los. Como afirma Ricoeur, "o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p. 136-137).

A questão do saber no ensino de história tornava-se possível de ser objeto de pesquisa a partir deste quadro teórico que, necessariamente, articula contribuições de diferentes campos em *lugar de fronteira*. Mas esta análise necessitava, ainda, de instrumental que possibilitasse a investigação das narrativas e suas intrigas, explicações, argumentações, articulações entre sujeitos, tempo e ordem lógica.

A análise retórica se revelou importante ferramenta teórica ao nos possibilitar focalizar os discursos produzidos pelos docentes em suas aulas e as formas buscadas para torná-los possíveis de serem compreendidos e aprendidos pelos alunos.

Tornava-se necessário, cada vez mais, *negociar distâncias* teóricas para analisar a *negociação de distâncias* nas aulas de história.

Negociando Distâncias na Fronteira

Para a realização das análises das aulas e explicações no âmbito da pesquisa, após estudos iniciais (Penna, 2008, 2009, 2010), optamos por operar com a conceituação proposta por Meyer, autor que percebeu que, dentre as mais diversas definições da retórica, é possível destacar a recorrência de seu entendimento enquanto "uma estrutura muito precisa, respectivamente a relação entre si e outrem (*ethos e pathos*, segundo Aristóteles) via uma linguagem (*logos*), ou simplesmente um instrumento de comunicação" (Meyer, 1998, p. 26). Estes três elementos que compõem esta estrutura são recuperados da retórica aristotélica por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) utilizando a sua terminologia original: discurso, orador e auditório, apesar de algumas mudanças significativas nas concepções articuladas a estes termos:

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava. [...] Mas não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação oral de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça pública. [...] O que conservaremos da retórica tradicional é a idéia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um *auditório*, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material dos leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto está sempre condicionado, consciente ou inconscientemen-

te, por aqueles a quem pretende dirigir-se. Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos "discurso", "orador" e "auditório", entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 6-7).

A noção de auditório é central na retórica: o conjunto daqueles que o orador pretende influenciar com a sua argumentação. No entanto, embora exista uma diferença entre o auditório presumido pelo orador e o auditório real, na retórica o auditório é sempre uma construção do orador.

Os termos gregos utilizados estão associados a três elementos: *logos* está associado ao discurso; *pathos* ao auditório; e *ethos* ao orador. Os termos gregos remetem a dois aspectos diferentes da retórica:

[...] [os meios de persuasão] são de ordem racional alguns, de ordem afetiva outros. Ou melhor dizendo: uns mais racionais, outros mais afetivos, pois em retórica razão e sentimentos são inseparáveis. Os meios de competência da razão são os argumentos. [...] Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado o *ethos*, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o *pathos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido. [...] Em resumo, o persuasivo do discurso comporta dois aspectos: um a que chamaremos de "argumentativo"; e outro, de "oratório". Dois aspectos nem sempre fáceis de distinguir (Reboul, 2004, p. XVII-XVIII).

A retórica engloba, portanto, o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória). O discurso de um professor, dirigido aos seus alunos na busca de uma aprendizagem significativa envolve apenas argumentação racional? Ou, ao contrário, apenas o aspecto emocional? A pesquisa encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: os alunos indicaram como características de seus professores marcantes tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos. Por isso, reconhecemos a importância da definição de retórica proposta por Meyer, que avança em relação a conceituações prévias de retórica que atribuíam maior importância a apenas um destes três termos, em detrimento dos outros dois.

A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos. Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através *da - ou de uma - linguagem*), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação, procura impedir quaisquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado que pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre os jurados e o acusado (Meyer, 1998, p. 26-27).

Esta definição da retórica, que engloba todos os seus aspectos, revelou-se muito profícua para a pesquisa sobre o trabalho do professor, considerado como *negociação de distâncias* em sala de aula para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais.

No entanto, entendemos que esta definição da retórica e a reflexão sobre seus elementos constitutivos (orador, auditório, e discurso; *ethos, pathos e logos*) não é suficiente para a constituição de ferramentas para a análise das aulas de história. Trabalhamos, também, com a taxionomia das técnicas argumentativas proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Para esses autores, o objeto da teoria da argumentação seria o estudo das técnicas argumentativas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos indivíduos às teses que se lhes apresentam ao assentimento. Elas possuem grande variedade e englobam exemplos, ilustrações, comparações, analogias, causalidade, e etc. Consideramos, no contexto da nossa pesquisa, que estas técnicas poderiam ser utilizadas como categorias de análise das explicações nas aulas de história no contexto teórico mais geral já explicitado.

E, nesse sentido, identificamos uma relação entre Shulman e autores do campo da retórica com os quais dialogávamos, e que foi central para o desenvolvimento da análise.

Shulman ao discutir os saberes docentes, destaca o modelo de racionalização e ação docente (*pedagogical reasoning and action*), que, do ponto de vista do professor, representa diferentes momentos do processo que, partindo da compreensão da sua compreensão sobre o objeto, objetiva transformá-lo para a instrução.

De acordo com este autor, a racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do *conteúdo pedagogizado*, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos:

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de idéias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica (Shulman, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237).

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação).

Foi possível, então, perceber os paralelos entre este aspecto da proposta de Shulman e a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca - a ênfase numa argumentação produzida pelo professor sempre em função da sua turma (a noção de auditório e os processos de adaptação e adequação que fazem parte da atividade de transformação) e a importância de analogias, metáforas, exemplos, ilustrações, etc. (técnicas discursivas mais persuasivas ou as formas de representação mais poderosas).

A seguir apresentamos trechos das aulas investigadas nas quais a explicação realizada pelo professor é objeto de análise no contexto explicitado.

Ensino de História - saberes em *lugar de fronteira*

Apresentamos e analisamos, a seguir, trechos de aulas de um professor de história sobre o tema *Política do café com leite*.

O café com... leite. O café representaria quem? Fala: os cafeicultores da onde? São Paulo. E o leite? Minas... Gerais. Ora, dentro desta ótica você tem o café - cafeicultores paulistas - Minas - ah, Minas tem muito gado, tem muita vaca, logo é leite. Isso está ultrapassado. *O que é que você verifica? Que a idéia de café com leite, São Paulo e Minas, né?* Troca das oligarquias no poder. Aquela visão antiga está começando a ficar ultrapassada. O que é que você analisa hoje em dia? O que é que você prova hoje em dia? Minas não é importante pela quantidade de vaca que tinha, pela quantidade de gado que tinha. Minas vai ser importante porque Minas vai ser o segundo maior produtor de café do Brasil naquele momento ⁶.

Esse trecho expressa uma construção do saber escolar, explicação que busca tornar compreensível para os alunos o significado de *café com leite* na caracterização da política desenvolvida na *Primeira República* brasileira. Tema abordado a partir de exigências do currículo escolar é explicado pelo professor com base em referências provavelmente já conhecidas por eles a partir de estudos anteriores. A metonímia configurada na expressão *café com leite* é, ao mesmo tempo, explicada e desconstruída, pois o professor afirma, com base em *prova hoje em dia*, que a questão não era o *leite* pensado a partir da produção de gado, e sim o fato de que Minas era, também, importante produtora de café.

Identificamos, aqui, a ação do professor que age como narrador ao articular sujeitos históricos - os fazendeiros - em um determinado tempo - a primeira República - em uma intriga que ele começa a desvendar - as alianças e interesses desses grupos para a manutenção do poder. Ele busca estabelecer um fio de sentido que organiza as informações apresentadas e, neste processo de mobilização de saberes, ele explica ao mesmo tempo em que narra, sem fazer menções explícitas a autores e suas pesquisas (não é um texto científico). O recurso à *prova* é utilizado, uma vez que permite passar a imagem de um professor atualizado com a produção historiográfica recente.

Por outro lado, tendo por base o referencial da retórica, percebemos um *ethos* bem claro, ou seja, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.

Agora *outra coisa que normalmente a gente aprende errado*. Quando você aprende "café com leite", você tem a noção que era um presidente mineiro e outro presidente paulista, um presidente mineiro e outro presidente paulista. *Não é isso? Seria a alternância de presidentes mineiros e paulistas no poder. Não é isso que você aprendeu? Ou não é pelo menos isso que você acredita que seja? Gente, café com leite não é isso*. O que é que é café com leite? Café com leite é um acordo entre as elites que vão estar dominando o poder. Minas e São Paulo. Mas eles indicam o presidente. Não necessariamente este presidente é um mineiro ou um paulista. [...] Você vai ter *na verdade* a alternância de indicações das elites.

Nesse outro trecho da aula, o professor continua a explicação, como alguém que está corrigindo *alguma coisa que normalmente a gente aprende errado e vai ensinar os alunos o que aconteceu na verdade*. Este *ethos* do professor faz com que ele utilize uma técnica discursiva chamada *argumento de autoridade*:

Muitos argumentos são influenciados pelo prestígio. [...] existe uma série de argumentos cujo alcance é totalmente condicionado pelo prestígio. [...] O argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 137-138).

Quando o professor utiliza um *argumento de autoridade*, ao falar que algo é *o que se prova atualmente*, sem dizer da forma com a qual se prova, ele está usando o prestígio da ciência atualizada para aumentar a força persuasiva de uma afirmativa, sem ter que trazer nenhuma outra explicação ou argumento para reforçá-la. É importante destacar que o *argumento de autoridade* é uma forma muito utilizada para explicar algo na cultura escolar - o auditório não é constituído por seus pares e sim pelos alunos que estão ali para aprender. Além disso, o tempo escolar é rápido e exíguo. O professor precisa selecionar (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Ele deve escolher, com base em seu *saber da experiência* (Tardif, 2002), qual encaminhamento será mais eficaz nesse contexto para atingir os objetivos definidos – *mediação didática* (Lopes, 1999).

Outra característica do *ethos* deste professor, que já remete ao *pathos* da turma, é o fato dele estabelecer uma relação muito pessoal com os alunos, conhecendo os seus nomes e as suas histórias, e sempre destacando as suas participações positivas em aula:

Está proibido a partir de hoje o beijo em praça pública. Medida feita por um presidente chamado Jânio Quadros. A gente vai ver ele. É. É, ué? Beijo em praça pública, briga de galo e o biquíni nas praias. É verdade. É. É. [fala inaudível de um aluno] Ressalva do Gabriel foi excelente agora. "Mas professor - olha a ressalva do Gabriel foi ótima - Mas professor, a única que vigorou foi a briga de galo". Com certeza. Imagina Gabriel: proibido o beijo em praça pública e biquíni. Eu, particularmente, odiaria a praia se ainda houvesse essa proibição.

Nesta passagem, o professor destaca a participação de um aluno chamado Gabriel. Esta aproximação dos alunos em um nível pessoal faz parte da retórica

deste professor. Com isso ele está negociando, neste caso diminuindo, a distância entre ele, no papel de professor, e seus alunos. Na pesquisa, no questionário aplicado para identificar os professores marcantes⁷, os alunos identificaram esta aproximação em nível pessoal como uma das características importantes destes professores. Esta é, certamente, uma das distâncias a ser negociada em sala de aula e, talvez, uma das mais importantes: pois, uma vez estabelecido um abismo entre o professor e seus alunos, dificilmente conseguir-se-á estabelecer um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Reconhecemos, nas explicações sobre a *política do café com leite*, expressões do *conteúdo pedagogizado* (Shulman, 1987), elaborações para tornar possível o ensino/aprendizagem dessas noções. Nesse caso, temos um exemplo da *transformação* operada pelo professor para a realização de sua explicação. Nessa elaboração, *ethos*, *pathos* se articulam/configuram o *logos* - forma de mobilização de saberes para o seu ensino/aprendizagem em processo, no qual o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo. Posicionamento crítico é afirmado ao longo da explicação, expressando uma das finalidades educativas do ensino desta disciplina escolar: desenvolver as possibilidades de participação política na sociedade.

A explicação sobre o funcionamento da *política oligárquica* nos oferece outro interessante contexto para análise:

Gente, entendeu? Há briga entre as oligarquias? Obviamente que há, tá? Mas, mesmo nas brigas entre as oligarquias, você vai ter uma oligarquia que consegue se destacar e chegar ao poder... [...] As oligarquias brigavam pelo poder... Viviane e Luca estão brigando pelo poder da Freguesia [risos dos alunos] [...] É uma briga entre as oligarquias regionais. É uma briga pelo poder. Curral eleitoral aqui. Todo mundo brigando. Mata de um lado, mata do outro. Isso aconteceu direto. Tudo bem. Ai, o que acontece? Chega o presidente da república, que é o Gabriel. Gabriel é o presidente da república, não é Gabriel? Gabriel é o presidente da república... Gabriel chega e faz o seguinte: olha só, o esquema era - "eu não vou me meter na briga de vocês" Não vou! Deixa vocês brigarem pela Freguesia. Podem brigar. Eu vou ficar aqui na minha, com a política federalista.

No trecho acima, o professor faz o uso específico de uma técnica discursiva muito comum nas aulas de história: a *ilustração*.

A ilustração difere do exemplo em razão do estatuto da regra que uma e outro servem para apoiar. Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 407).

A *ilustração*, portanto, é um caso particular que tem a função de reforçar a adesão a uma regra já estabelecida e aumentar a presença na consciência, enquanto o *exemplo*, por sua vez, é o uso de um caso particular para fundamentar

uma regra. Nesta passagem, o professor está explicando que existiam conflitos entre as oligarquias locais, mas o presidente não influenciava nestas disputas - apenas apoiava o vencedor, que, em troca, o apoiaria. O professor recorre a uma ilustração, com base em um caso ficcional, com os alunos assumindo o papel de personagens históricos: os coronéis e o presidente. Diferentemente do *exemplo*, a *ilustração* pode ser um caso ficcional: "[...] a ilustração é um exemplo que pode ser fictício e cuja função não é provar a regra, mas dar-lhe 'presença na consciência' e reforçar a adesão" (Reboul, 2004, p. 182).

Nesta *ilustração*, dois alunos representam coronéis em disputa por um território (Freguesia é o nome do bairro no qual a escola é situada) e outro aluno, representando o presidente, não interfere no conflito, apenas apoiando o vencedor. Este recurso parece despertar a atenção dos alunos (a transcrição apresenta indícios disso), gera brincadeiras entre eles, além de tornar mais concreta a prática política explicada.

Perguntado sobre essa dinâmica, muito utilizada por ele, o professor destacou a importância da dramatização como uma forma de estimular a participação dos alunos. Negociando a distância entre os alunos e os saberes objeto de estudo, o professor, através da encenação realizada de modo informal com estes, que atuaram como personagens históricos do período, possibilitou a compreensão daquelas práticas políticas e suas razões. O fio da narrativa se estendia, incorporando sujeitos e atos, compondo o enredo/explicação integrante da história escolar.

Certamente, no ensino de história, possibilitar a compreensão pelos alunos de práticas e acontecimentos de outros tempos, espaços e culturas, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes.

Vejamos como os conceitos de coronelismo e clientelismo foram objeto de explicação.

[...] para a gente entender a política do coronel. Por que é que as pessoas apoiam o coronel? [alunos falam] Ah, ela falou que as pessoas apoiam o coronel porque o coronel põe medo. Então, segundo ela, as pessoas votam com o coronel porque o coronel tem um bando de capangas, é pela força. Sem dúvida. O coronel consegue apoio político porque ele tem a força. Agora, é só por que ele tem a força? Será que o traficante do morro, ele tem apoio da população do morro só porque ele tem a força? Não, sabe o que acontece, lá na república velha? Bruno, seu filho ficou doente quatro horas da manhã. Você é um agricultor. Você bate na porta do senhor "coroner" (simulando o sotaque do interior) e fala assim: "Senhor coroner, meu filho tá doente. Tá morrendo. Tá lá doente. Coitado dele". O que faz o coronel? Pega o telefone, liga para o médico da cidade e fala assim: "Olha só, eu quero você aqui agora". O médico sai lá de onde ele está, vai lá para Taubaté cuidar de você, cuidar do seu filho. [...] O coronel o que é que tem? O coronel tem capangas, o traficante tem força, ele tem os seus capangas, ele tem a sua quadrilha, mas esses grupos, esses caras que dominam, não dominam só através da força. Eles também dominam através da política, através do apoio político. Mas por que é que ele tem apoio político? Porque eles são clientelistas ["São o quê?" - pergunta uma aluna]. São clientelistas. Eles, quando estão agindo desta forma, estão formando clientes. As pessoas acabam não tendo medo, por que

esse cara não briga comigo, esse cara me apoia, esse cara chama o médico. No morro quando neguinho tá doente, quem é que vai comprar o remédio para o meu filho? É o traficante. Então, olha só este esquema. Da mesma forma que eles dominam através da força, eles dominam através do quê? Através do consenso. As pessoas apoiam sim, e o nome disso é política, o quê? Clientelista. É uma ação emergencial, eu atuo e ajudo a evitá-la. É o clientelismo. É o paternalismo desse coronel. Então, força e clientelismo, essa era a política do coronel.

A comparação no ensino de história⁸ certamente merece uma maior atenção, inclusive na sua fronteira com a analogia, mas, no âmbito deste artigo, a entendemos como a identificação de semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, muitas vezes com a intenção de negociar a distância entre o estranho e familiar (Monteiro, 2005, p. 333-347).

Nesta passagem, o professor tenta explicar como o coronel ganhava o apoio da população, não somente através da força, mas também do consenso e, para tanto, ele faz uma comparação entre o coronel e o traficante. Se ele propõe esta comparação, ele obviamente acredita que os alunos estão familiarizados com a situação do *traficante do morro* e busca, através desta semelhança, fazer com que os alunos compreendam a forma como os coronéis atuavam na República Velha.

Independentemente do sucesso ou não desta comparação na sua intenção de auxiliar os alunos na compreensão da ação dos coronéis, podemos nos questionar sobre a concepção de *traficante do morro* e, conseqüentemente, das comunidades carentes e dos seus moradores presentes nesta explicação, e quais são as marcas identitárias em negociação neste discurso. Além disso, cabe questionar se a referência contemporânea presente no estereótipo do *traficante do morro ou do dono do morro*, ao ser associada aos *coronéis* da república velha brasileira, não estará induzindo a erros na construção conceitual pertinente, ao mesmo tempo que valores estão sendo implicitamente afirmados.

O uso da comparação no ensino de história, tão frequente e comum, necessita de ser objeto de análises mais aprofundadas, de forma a avaliar os riscos e possibilidades implícitos no seu uso. O anacronismo paira sempre como uma *armadilha* para os professores, mas não comparar torna-se quase impossível no ensino. A afirmação de estereótipos, ou sua problematização - não realizada nessa aula - por exemplo, demonstram como a dimensão educativa é estruturante do saber escolar. O trabalho, na perspectiva de identificar semelhanças e diferenças, pode ser uma alternativa promissora para avançarmos neste impasse (Monteiro, 2005).

Considerações Finais

Pesquisar saberes no ensino de história na perspectiva de um *lugar de fronteira* representou um desafio no sentido de viabilizar a articulação de referenciais teóricos de diferentes áreas de conhecimento, de forma a reunir instrumental teórico que nos auxiliasse na formulação e investigação do problema proposto. O trabalho foi realizado com a preocupação de manter o rigor teórico e metodológico, o que implicou estudos para

avaliar as possibilidades de interlocução com os autores com quem estabelecemos diálogos. Buscamos, neste artigo, apresentar os caminhos percorridos nessa construção e as conclusões parciais que nos encaminham para novas buscas e estudos.

Lugar de fronteira foi conceito que, ao longo da realização da pesquisa, tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de *marcação de diferenças*, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. Disputas entre *campos teóricos* nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação.

Ao travar o diálogo e utilizar suas contribuições fomos, aos poucos, delineando um *lugar teórico* para a pesquisa de objeto de grande complexidade que é o saber ensinado – o currículo – *para além da dicotomia entre currículo prescrito, pré-ativo, como fato e currículo em ação, ativo, real*, e sim como "espaço tempo de interação entre culturas", em que "as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos" (Macedo, 2006, p. 106).

O foco era a aula de história, o *saber ensinado*, o currículo de história - espaço-tempo de fronteira. Ao construir o referencial teórico, dialogamos com autores do campo do currículo e da didática, da teoria da história. Saberes *ensinados* - porque focalizamos a relação dos docentes com os saberes, produto de uma experiência de formação e de vida pessoal e profissional desses professores que, com seus saberes docentes, com aqueles alunos daquelas turmas, produziam explicações que articulavam diferentes saberes - inclusive os daqueles alunos - para atribuir e contribuir para a atribuição de sentidos aos processos e fenômenos em estudo.

A teoria da história nos auxiliou a compreender construções típicas dos saberes em estudo: conceitos, temporalidades, narrativas. Por outro lado, a especificidade epistemológica do campo educacional pode ser evidenciada em diversas situações e construções nas quais o docente buscava ao explicar, fazer compreender e, conseqüentemente, promover mudanças de atitudes e comportamentos. Mudanças essas como aquela em que *a proibição de beijo em praça pública* é discutida não como um episódio burlesco para promover risadas e descontração na aula – o que também aconteceu –, mas para ajudá-los a compreender o significado de leis arbitrárias em regimes autoritários. Mais do que aprender quais foram as decisões do governo Jânio Quadros, discutia-se o significado do autoritarismo com base na análise de situações cotidianas, com as quais os alunos tinham empatia. A dimensão educativa deste contexto torna-se clara, e cria configurações próprias, originais da *cultura escolar*, conforme Forquin (1993).

O conceito de *narrativa histórica*, instrumento da área da teoria da história, também contribuiu para que pudéssemos investigar a atuação do docente enquanto narrador e sua construção das explicações que articulavam sujeitos em enredos com desfechos apresentados a partir de resultados de estudos e pesquisas historiográficas, trazidos para compor a argumentação.

Na explicação sobre *política oligárquica*, no exemplo apresentado, e na qual o professor busca explicar o conceito, ele desenvolveu uma trama fictícia

na qual os alunos atuaram como personagens para que pudessem compreender o significado daquele tipo de prática política. Ao fazer isso, ele apresentou e buscou tornar os argumentos - que compõem a contextualização e explicação do conceito que se refere a outro tempo histórico - familiares, vividos e, portanto, possíveis de serem compreendidos. "O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa [...]" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p.139), a articulação tempo/ordem lógica passa necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados, nos ensina Ricoeur.

Nesse movimento, ele realizou implicitamente uma comparação com o presente, para tornar compreensível a prática política e, ao fazer isso, negociava a distância entre o estranho e o familiar com seus alunos.

Para a análise desse procedimento na ação curricular, foi fundamental a contribuição da retórica e seu instrumental para compreender como, no discurso, *logos*, *ethos* e *pathos* são articulados pelo professor na busca da diminuição da distância entre ele e os alunos, entre estes e os saberes em estudo, expressão da mobilização de saberes, portanto.

Por outro lado, a utilização de técnicas argumentativas como categorias de análise de construções do saber escolar ou do *conteúdo pedagogizado*, foi também contribuição importante para a investigação realizada e nos possibilitou explorar a proposta de Shulman na pesquisa da relação dos saberes docentes com os saberes ensinados - o *missing paradigm*, principalmente no que se refere ao processo de *transformação*.

Assim, o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em *lugar de fronteira* foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes *ensinados*, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Pesquisa intitulada "A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar" realizada no Núcleo de Estudos de Currículo - NEC, da Faculdade de Educação da UFRJ, e coordenada por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Teve por objetivo analisar os saberes mobilizados pelos docentes, indicados como marcantes por seus alunos, em aulas de história no ensino médio, considerando características epistemológicas próprias dos saberes escolares e docentes na dinâmica do desenvolvimento curricular.

2. Assim, por exemplo, as questões relacionadas à didática intercultural (Candau, 2005, 2008) ou ao multiculturalismo na formação de professores (Canen e Moreira, 2001) têm sido objeto de pesquisas inovadoras.
3. Epistemologia social escolar é conceito cunhado por Gabriel (2006) e se refere à fabricação social e epistemológica que possibilita compreender os saberes escolares "como resultantes de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articulados com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares. É na dupla dimensão configuradora – seletividade cultural e autonomia epistemológica (Forquin, 1992) – que reside a fertilidade teórico-metodológica dessa categoria" (Gabriel, 2006, p. 2).
4. Os artigos de Lee Shulman de 1986 e de 1987 foram republicados, em 2004, no livro *The Wisdom of Practice*, coletânea de artigos de sua autoria, organizada por Suzanne M. Wilson. Ver referências bibliográficas.
5. Optamos por traduzir este conceito por *conteúdo pedagogizado*, por considerar que este expressa uma nova elaboração e não o *conhecimento pedagógico do conteúdo*.
6. Todos os trechos analisados foram retirados da transcrição de uma aula de história desenvolvida em escola particular tradicional, localizada na Ilha do Governador, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em turma do terceiro ano do ensino médio no dia 25/09/2006.
7. Professores marcantes, na conceituação adotada na pesquisa, seriam aqueles que, no ensino médio, marcaram seus alunos por meio do ensino de história e, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de História na graduação.
8. A comparação é uma técnica discursiva que levanta polêmica tanto no campo da retórica, quanto no campo da teoria da história. Na retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que a comparação seria um argumento que se aproximaria de uma relação matemática (argumento quase-lógico), enquanto Reboul o entende como um argumento que visa fundar a estrutura do real (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 274-281; Reboul, 2004, p. 183-185). Na história, o uso da comparação também é bastante polêmico, devido à especificidade de cada fenômeno histórico - por isso Marcel Detienne fala em *comparar o incomparável* (Detienne, 2004). É inevitável que a comparação também se apresente como objeto de polêmica no ensino de história.

Referências

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**. A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CANEAU, Vera Maria. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, p.1-25, nov. 1996.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo e a Formação Docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001. P. 15-44.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, jul./dez. 1990.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DETIENNE, Marcel. **Comparar o Incomparável**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, jan./jun. 1992.
- GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANEAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GABRIEL, Camem Teresa. O Processo de Produção de Saberes no Âmbito da Disciplina de História: tensões e perspectivas. 2006 (mimeo).
- GABRIEL, Carmem Teresa. **Um Objeto de Ensino Chamado História** - A disciplina escolar história nas tramas da didatização. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HARTOG, François. A Arte da Narrativa Histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos**. Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora da FGV/Editora da UFRJ, 1998. P. 193-204.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.1, p. 95-112, jan./jun. 1997.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- MANELI, Mieczyslaw. **A Nova Retórica de Perelman**: filosofia e metodologia para o século XXI. São Paulo: Manole, 2004.
- MEYER, Michel. **Questões de Retórica**: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998.

- MEYER, Michel. **A Retórica**. São Paulo: Ética, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 479-499.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a).
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: *lugar de fronteira*. **História: guerra e paz**. XXIII Simpósio Nacional de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007(b).
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Caderno CEDES**. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 23 n. 2, p. 11-26, ago./dez. 1998(a).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos Limiões do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998(b). P. 11-36.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas, Identidades**. Porto Ed., 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Renato José de. **A Nova Retórica e a Educação: as contribuições de Chaím Perelman**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.
- PENNA, Fernando de Araujo. Negociando a Distância entre os Professores e os Alunos: discutindo o uso da retórica enquanto um quadro teórico para analisar aulas de ensino médio e fundamental. In: II SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DO CFCH. **Anais...** Rio de Janeiro: 2008.
- PENNA, Fernando de Araujo. Explicação e Argumentação no Ensino de História. In: VII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais...** Uberlândia: 2009.
- PENNA, Fernando de Araujo. Construções do Conhecimento Escolar numa Aula de História. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.
- PERELMAN, Chaím. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- REIS, José Carlos. **História & Teoria**. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.
- RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson) **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v.15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.
- SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolveu a pesquisa *A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar*. Suas pesquisas e publicações estão relacionadas a contribuições teóricas da epistemologia da história e do campo do currículo para a investigação dos saberes mobilizados na prática e formação docentes.
E-mail: anamont@ufrj.br

Fernando de Araujo Penna é doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. Sua pesquisa investiga o processo de formação docente no currículo do curso de graduação em história.
E-mail: f_penna@yahoo.com.br