ENSINO DE HISTÓRIA

Sujeitos, saberes e práticas

Ana Maria Monteiro
Arlette Medeiros Gasparello
Marcelo de Souza Magalhães

Organizadores

FAPERJ

Mauad X

NARRATIVA E NARRADORES NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Ana Maria Monteiro**

> Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora de homens que dialogam.
>
> Paulo Freire

Ao investigar os professores, seus saberes e suas práticas numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino[1], uma questão emerge com força, tela sobre a qual se inscrevem saberes e práticas: como eles próprios vêem esse processo, que aspectos são por eles mais valorizados? Qual é, para eles, o significado do ensino de História?

* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo – NEC da FE/UFRJ. Doutora em Educação pela PUC-Rio.

Ao responder a estas questões, os professores falaram sobre seus modos de ensinar e, indiretamente, sobre objetivos e fins do ensino:

> *...que ele entenda o processo, as condições históricas que permitiram aquele processo... que os fatos, acontecimentos, os movimentos, eles não estão soltos, não estão sozinhos, eles têm relação... e é muito difícil para o aluno estabelecer relações...* (Lucia)

> *A outra questão é a questão relacional, procurar trabalhar com as relações, sempre buscando as relações... a questão relacional para mim é fundamental...Quando eu monto as minhas aulas, a questão da contextualização para mim é fundamental, contextualizar os temas, sejam eles do passado ou do presente, não importa, tentar contextualizar o mais próximo da realidade do aluno mesmo... Quer dizer, é... eu posso contextualizar uma situação da Idade Média hoje com algumas questões, a questão da religião, a questão do teocentrismo... Eu posso trabalhar o contexto daquela época, buscando no contexto de hoje... trabalhando passado e presente...* (Roberto)

Visões, concepções que articulam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados[2].

Em suas aulas, falas e diálogos, questionamentos foram realizados, promovidos. Narrativas foram construídas buscando atribuir sentido às experiências humanas que ali eram objeto de estudo.

Suas narrativas possibilitaram novas leituras do mundo? Puderam ajudar a compreender ou transformar o mundo? Ou serviram para impor o silêncio, para calar alunos, memórias, histórias?

Essas questões, relacionadas com as construções discursivas elaboradas durante as aulas de História, merecem atenção, na medida em que uma investigação focaliza a problemática do saber escolar e de sua **mobilização** pelos professores.[3]

Como analisar o saber escolar implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência, torna-se possível perguntar qual o papel que a **narrativa histórica** desempenha nessa mobilização. Nesse sentido, é importante recuperar alguns aspectos dos debates que têm sido travados em torno do significado da narrativa para a escrita da história.

Este artigo, portanto, tem por objetivo discutir a utilização da narrativa histórica no ensino de História tendo por base a discussão teórica sobre o saber histórico escolar. O conceito de narrativa histórica é abordado de forma sucinta para investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise, visando a melhor compreensão dos processos envolvidos no ensino dessa disciplina.

1. História narrativa e narrativa histórica

A história narrativa, forma de expressão encontrada para a construção do discurso historiográfico no momento de sua constituição como disciplina no século XIX, foi muito criticada e negada por historiadores da escola dos *Annales*, a partir dos anos 30 do século XX.

Na defesa de uma história-problema, propunham o abandono da história-narrativa, vista como sinônimo de história *evenementielle*, dos acontecimentos, em oposição às propostas de construção científica do conhecimento histórico.[4]

Assim, as críticas à história narrativa se multiplicaram até a década de 1970, por parte daqueles que buscavam trabalhar com História na perspectiva do rigor metodológico científico e considerando aspectos de ordem estrutural. Quando o "retorno à narrativa" foi anunciado, provocou grande impacto e questionamentos.[5]

O anúncio desse retorno ocorreu no contexto do movimento de crítica à concepção de história-processo-progresso e às propostas de histórias totalizantes; da retomada de importância do historiador; da necessidade da identificação de suas premissas e instrumental teórico, como produtor de um determinado conhecimento; e do impacto do "*linguistic turn*", tendências estas presentes no contexto do movimento pós-moderno.

Se, por um lado, os historiadores estruturalistas mostravam que a narrativa tradicional passava por cima de aspectos importantes, sendo incapaz de relacionar os acontecimentos com a estrutura econômica e social e de considerar a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns, do outro lado, os defensores da narrativa observavam que a análise das estruturas é estática e, portanto, a-histórica.[6]

Na verdade, de acordo com Burke[7], os historiadores dos dois campos diferem não apenas naquilo que consideram significativo, mas também no modo de realizar a explicação histórica. Enquanto os estruturalistas denunciam a superficialidade da história narrativa dos acontecimentos, seus opositores denunciam a análise estrutural como determinista e reducionista.

Burke chama a atenção para o fato de que, primeiro, seria preciso criticar ambos os lados, por acharem que distinguir acontecimento de estrutura seja uma questão fácil. Segundo, citando Ricoeur[8], que afirma que toda história escrita,

inclusive a história estrutural, assume algum tipo de forma narrativa, ele lembra que, na verdade, esse debate resulta da necessidade sentida por historiadores quanto ao tipo de narrativa a ser escrita, expressão do reconhecimento de que as velhas formas são inadequadas aos novos propósitos.

Avançando nesta direção, Burke identifica trabalhos de alguns historiadores que representam opções distintas de realizar a explicação histórica e que dão origem a formas narrativas que, ao buscar inspiração na literatura e na linguagem cinematográfica, podem apresentar soluções para problemas com os quais os historiadores vêm lutando há muito tempo.

Uma delas se baseia no uso da heteroglossia – conjugação de vozes variadas e opostas. No lugar da Voz da História, apresenta os diferentes pontos de vista dos atores em confronto.

A outra propõe que os historiadores, narradores históricos, deixem claro em suas narrativas que eles não estão ali reproduzindo "aquilo que verdadeiramente aconteceu", mas apresentando aquela que é a sua interpretação, havendo outras possíveis.

Assim, muitos estudiosos consideram que a escrita da história foi empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de expressão que se mostrem adequadas às novas histórias que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa "de frente para trás" e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos.[9]

Nesse sentido, é possível perceber que a narrativa emergiu como problema a partir do esgotamento da concepção moderna de história e da busca da forma textual mais adequada para a escrita do conhecimento histórico, capaz de expressar a racionalidade que sustenta a explicação nas diferentes formas propostas pelos historiadores.

Da polêmica deflagrada, algumas conclusões podem ser tiradas, entre elas, as que nos levam a perceber que mais do que a narrativa em si, o que os historiadores dos *Annales* criticavam era a concepção de história-acontecimento, a idéia de acontecimento como postulada pelos historiadores positivistas, como expressão de uma realidade imanente, independente e exterior ao historiador, manifestação do tempo de curta duração, na dimensão cronológica, e que seria possível de ser recuperada pelo historiador na forma como verdadeiramente aconteceu. O conceito de acontecimento se modificou ao longo do tempo.

> Acontecimento não é sempre, ou simplesmente, esse resplandecer breve, limitado ao terceiro nível, onde o acantona, contudo, Braudel. Com funções diversas, o acontecimento pertence a todos os níveis e pode ser mais precisamente definido como uma variante do enredo.[10]

Portanto, o longo prazo, a longa duração, não exclui o acontecimento, que pode ser analisado como manifestação de uma dinâmica social com origens estruturais e conjunturais. Assim, nem a longa duração nem o acontecimento são incompatíveis com a narrativa.

Como afirma Hartog, autor em quem nos baseamos para apresentar essas considerações, na verdade, a narrativa não deixou de existir.

> A história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas. Da história–retórica à história-Geschichte e para além, as exigências, os pressupostos e as formas de empregá-los variaram sem dúvida amplamente, mas a interrogação acerca da narrativa (a narrativa enquanto tal), esta é recente. Tornaram-na possível a saída ou o abandono da história-Geschichte, processo e progresso, e a reintrodução do historiador na história; mas, também, a partir do papel preponderante ocupado pela linguística nos anos 1960, as interrogações voltadas para o signo e a representação. Também a história pode ser tratada como (e não reduzida a) um texto.[11]

A História como um conhecimento, acrescento eu.[12]

No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos. Da relação entre o real e o discurso, os historiadores elaboram, fabricam a História, criando a historiografia – história e escrita, expressando o paradoxo do relacionamento de dois termos antinômicos – o real e o discurso.[13]

2. Narrativa histórica no ensino de História

Como essa construção se dá no conhecimento histórico escolar?

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de

saberes e de legitimação, o conhecimento histórico "acadêmico" permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social.[14]

O conhecimento de aspectos estruturais, princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais idéias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, é importante para a realização da prática pedagógica com autonomia, possibilitando romper com o senso comum e propor alternativas ética e cientificamente fundamentadas.

Quando da análise das construções realizadas para o ensino, é possível identificar marcas, referências do saber acadêmico. Na pesquisa realizada foi possível identificar, por exemplo, contextualizações do tipo funcionalista[15] e a utilização da racionalidade analógica para a construção conceitual; a concepção de processo histórico, a problematização histórica, as lógicas explicativas que procuravam articular aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos; a localização temporal dos fatos abordados que ia além da simples sucessão linear para explorar as possibilidades da articulação passado-presente-passado na explicação; os conteúdos selecionados que resultavam da orientação paradigmática predominante e na qual se destacavam análises referenciadas à história econômico-social e cultural, em detrimento da história política.

Quanto à utilização da narrativa, muitas questões podem ser levantadas: os professores, ao desenvolver suas aulas, agiam como narradores? Construíram narrativas para "contar" a história que ensinaram? Ou trabalharam na perspectiva da história-problema, problematizando e argumentando, criando oportunidades para que seus alunos desenvolvessem suas argumentações?[16] A construção discursiva elaborada pode ser considerada narrativa?

Como as aulas de História foram construídas? Elas expressavam a concepção da história *evenementielle* do século XIX? Qual o domínio que os professores tiveram sobre sua elaboração? Ela resultou de uma problematização? Ou as aulas foram a expressão da história processo-progresso cujos nexos de causalidade são dados pela dimensão temporal, pela cronologia, de forma aparentemente naturalizada?

Qual o uso feito dos relatos ficcionais e literários? Foram complementares ou constituintes do discurso? Como exemplos, analogias foram utilizadas em sua construção? Qual o tratamento dado à elaboração textual e à dimensão do real? Como foi abordada a questão da verdade? E das diferentes concepções a respeito de um

mesmo tema? A aula se configurou em uma narrativa ou se constituiu num discurso dissertativo ao longo do qual questões foram levantadas, defendidas ou negadas?

3. Narrativas na história escolar

Como foi possível observar, os professores iniciavam as aulas a partir de um tema que era explicado baseado numa estrutura temporal linear ou que articulava diferentes temporalidades.

Para desenvolverem seu trabalho, os professores se basearam em duas orientações pedagógicas principais: as professoras Alice e Lana[17] pautaram seu trabalho pela perspectiva construtivista, criando situações de aprendizagem que ofereciam subsídios aos alunos para construir conceitos e para auxiliá-los a "aprender a aprender", como no caso da pesquisa cujo projeto estavam auxiliando seus alunos a elaborar.

Suas aulas eram estruturadas a partir da perspectiva da história-problema – partiam de um tema, embora a problematização, algumas vezes, ficasse subordinada ou restringida por constrangimentos relacionados ao desenvolvimento das atividades. Ao colocar os alunos para fazê-las, as orientações ocupavam muito tempo, o que reduzia a disponibilidade para explorar a problematização histórica. De qualquer forma, todo trabalho se desenvolvia a partir da questão: "Que país é esse?" O problema ajudava a dar um sentido ao estudo realizado e articulava os diferentes conteúdos abordados a partir do eixo temático dos PCNs para 3º ciclo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho.

É importante destacar aqui que não foi por acaso que essas duas professoras optaram por trabalhar com os eixos temáticos dos PCNs, proposta curricular que busca atualizar o saber escolar aproximando-o do saber acadêmico. Esse tipo de organização curricular vem ao encontro das tendências dominantes no campo, que negam a história linear dos acontecimentos em favor das alternativas propostas pela história-problema e pela Nova História, em que questões focalizam campos a ser investigados por diferentes perspectivas de abordagem.

Assim, dentro do eixo temático do 3º ciclo dos PCNs, Alice e Lana organizaram atividades que possibilitavam aos alunos construir os conceitos de escravo e de escravidão. Foram oferecidos subsídios com informações sobre a escravidão antiga e moderna – formas de obtenção do escravo, trabalho realizado, o cotidiano, a relação com os senhores, punições etc. – num trabalho que se aproxima do que Levi[18] chama de contextualização funcionalista e que permite situar a relação social num sistema coerente que a explica. Não se apresentam as causas da escravidão. Busca-se compreender o significado desta relação em diferentes épo-

cas e sociedades, identificando semelhanças e diferenças para reunir características comuns e compreender o conceito.

Cabe ressaltar que esta forma de contextualização, no entanto, foi usada com o objetivo de ensino, e não para produzir conhecimento novo no campo, a partir de hipóteses que o pesquisador pode confirmar ou não, gerando uma produção que precisa ser validada em uma comunidade científica a partir de critérios teóricos e metodológicos.

A contextualização foi feita para ensinar o saber que foi selecionado, num momento dado e num determinado contexto, como aquele que é útil à formação das novas gerações, de acordo com metodologia considerada mais adequada, mas que apresenta marcas do saber acadêmico. Foi utilizada uma de suas formas como arcabouço explicativo para o ensino.

Portanto, foi possível concluir que as professoras não trabalharam com a história-narrativa tradicional, a história *evenementielle*. Criaram situações de aprendizagem a partir das quais os alunos, com os subsídios por elas apresentados, elaboraram narrativas nas quais articulavam os vários elementos em jogo – aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos –, recontextualizando-os a partir das finalidades educativas.

A dimensão temporal foi trabalhada em movimentos de idas e vindas, passado-presente-passado, articulando os diferentes momentos do passado com o presente: atualidade/Roma Antiga/ decadência de Roma/séculos XVI/XVII/ Europa feudal/atualidade.

Buscavam, assim, romper a naturalização da história que emerge do trabalho com a cronologia linear. Coerentemente com a abordagem adotada, a problematização, além de cotidiana, estruturava todo o trabalho a partir da questão: "Brasil, que país é esse?"

Essas professoras não contavam histórias, nem utilizaram "histórias" ficcionais para ilustrar suas aulas. A narrativa estava para ser construída pelos alunos com os subsídios obtidos através das tarefas propostas, possibilitando a configuração de um texto heteroglóssico, polifônico, que articula as vozes e falas dos diferentes sujeitos históricos estudados com as vozes e falas dos alunos, das professoras e do autor do livro didático.

Marcos e Pedro desenvolviam suas aulas a partir de suas falas, do discurso que iam construindo. Marcos perguntava e explicava, apresentava exemplos, relacionava passado e presente, tecendo um texto significativo que criava condições para que os alunos a ele atribuíssem um sentido, o que muitas vezes se configurava na compreensão dos conceitos em estudo.

Pedro procurava problematizar todos os aspectos mencionados. A crítica e a superação do senso comum eram seus principais objetivos, sendo a História um instrumento para possibilitar uma inserção cidadã dos alunos de forma crítica e consciente de sua historicidade.

O trabalho com a dimensão temporal seguia uma ordenação linear mais clara, embora, durante suas aulas, eles se movimentassem entre passado e presente na busca de relacionar as questões em estudo com as vivências dos alunos e, também, no trabalho com analogias, quando comparavam situações em diferentes épocas do passado. Foi o caso, por exemplo, quando Marcos contrastou a servidão por contrato nos EUA e a imigração por parceria no Brasil.

Vimos também que esses professores utilizaram a contextualização funcionalista e a racionalidade analógica no trabalho para a formação de conceitos pelos alunos, articulando aspectos estruturais, conjunturas e acontecimentos.

As construções do saber histórico escolar elaboradas pelo trabalho desses professores, construtivistas ou não, tinham um objetivo, um sentido, que era primordialmente possibilitar a aprendizagem dos alunos daquilo que eles (professores/as) consideram válido, necessário e relevante de ser aprendido. As coisas têm que fazer sentido, dizem todos eles.

Perguntado sobre o que ele considerava fundamental no trabalho com a questão "Idade média, Idade das trevas", Pedro explicou que ele foi trazendo elementos...

> *...para que eles pudessem ir descobrindo essa questão... sempre tem esse norte na cabeça... nas minhas aulas geralmente, assim o que eu procuro trabalhar a História, com o ensino médio, pra mim o básico é a questão conceitual... eu ainda estou nessa questão e quero ver uma forma diferente de trabalhar que dê certo... porque eu acho que tem outras formas, a questão do conceito para mim é fundamental...*

Como afirma Pedro, **"... sempre tem esse norte na cabeça ..."**, um objetivo – é uma atividade didática, há um sentido...

Explicando a montagem do trabalho, Alice fala:

> *...Eu, primeiro, eu construo a rede, assim, eu faço um trabalho inteiro tendo assim como eixo os conceitos que eu quero trabalhar, que foram definidos pela escola, eles estão todos ali no lugarzinho aonde a gente tem eles marcados, aí eu vou e construo o texto. Eu escrevo mesmo como é que eu faria isso no todo, botando todo o conhecimento que eu tenho de história, que é maior do que aquilo que eu estou querendo*

passar, aí eu tenho um entendimento, eu construí a rede, aí eu vou buscar qual a melhor forma, que perguntas que eu posso fazer pra aquele material que eu selecionei, pra que eu possa chegar lá, na verdade é isso, o trabalho com sociedades no ano passado, que já foi feito, é com as sociedades caçadoras e coletoras, é um aluno uma vez chegou na escola com um livro que eu não vou saber te dizer qual é a referência bibliográfica agora, mas posso depois incluir que era um livro feito com imagens que representavam a vida de caçadores e coletores... Quando eu vi aquele livro, eu disse: caramba, está tudo aqui, se eu trabalhar essas imagens... são belíssimas as imagens... eu acho que eu posso arrumar isso com imagem e não com texto... Aí a gente escaneou todo aquele material, fizemos uma seleção das imagens separando por conceitos de desigualdade social, trabalho coletivo, divisão natural do trabalho, tudo que a gente queria trabalhar e fomos selecionando as imagens e daí a gente foi fazendo perguntas que eram encadeadas para eles observarem aquele material que era a representação, a gente sabe do que a gente estava querendo tratar e aí a gente foi construindo as questões...

Entrevistadora: *Quer dizer, as perguntas vão de uma certa forma conduzindo...*

Alice: ***Conduzindo, é, vão conduzindo, é, é...***

Entrevistadora**: *Conduzindo o raciocínio pra que eles...***

Alice**: *Pra que possam chegar ali onde é eu quero...***

Entrevistadora: *Mas nunca seria uma definição que você chegaria ao trabalho com conceitos, que você chegou e definiu, é essa a definição...*

Alice: *Ela é o final, ela não é o início do trabalho. Eu não chego dizendo o que é, na maioria das vezes tem sido assim, a gente não chega dizendo, alguns conceitos a gente não conseguiu fazer isso, sabe... A gente não tem pesquisa suficiente pra ver que material visual a gente teria, que imagens, que textos, alguns a gente percebe que a gente força a barra pra fechar...*

A rede é construída para que os alunos cheguem a determinadas conclusões.

Os professores não estão ensinando uma história factual, citando acontecimentos em sucessão temporal em que o antes explica o que vem depois. Eles estão preocupados com a construção conceitual. Os caminhos para chegar a ela são diferentes, mas ela está lá.

Narrativas emergem das explicações dos professores ou das construções que eles auxiliam seus alunos a produzir. **Brasil, que país é esse? Idade média, idade de trevas?** São questões problematizadoras que acabam por possibilitar a atribuição de sentido ao que é ensinado.

O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo, é armada para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

O uso da narrativa **não** implica, de modo algum, que o saber escolar derive para o ficcional. Os professores têm muito clara essa distinção. O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção. A fundamentação científica do saber ensinado era clara para esses professores.

Todos os professores agiam com a preocupação de dar voz aos alunos, de abrir espaço para suas contribuições e conclusões, de desenvolver uma perspectiva crítica face ao que era abordado. A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos.

Discussões sobre a verdade não estavam postas para esses professores, assim como aquelas sobre a relação entre história e memória. A distinção entre conhecimento científico e escolar emerge a partir das minhas perguntas nas entrevistas, distinção esta que provoca uma certa surpresa. Trabalhar com os alunos as diferentes versões e concepções é visto como um encaminhamento possível, mas ainda difícil de ser viabilizado.

A distinção entre história vivida e história conhecimento não aparece. História é conhecer para vivê-la. Vivê-la em perspectiva crítica é pedagógico. A concepção moderna da História revela suas marcas...

Perguntados sobre a narrativa no ensino, respondem que acham que pode ser um excelente recurso para exemplificar certas questões, como a história de

Robinson Crusoe contada para que os alunos percebessem a importância do trabalho humano. Mas percebe–se neles um espanto e até um receio em lidar com esta questão.

Considerando que a estrutura narrativa articula:

- uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;
- transformações: os estados e características mudam;
- unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.[19]

Podemos reconhecer esses elementos nas construções didáticas destes professores. Eles afirmam, nos depoimentos, que articulam os diferentes aspectos e informações no tempo para explicar eventos que chegam a um desfecho: para "chegarem onde querem", ou porque "têm esse norte na cabeça", e que, no fundo, é a compreensão que eles têm do fenômeno ou do processo, ou do conceito e que eles desejam ensinar aos alunos. Narradores...

> Qualquer narrativa é uma estrutura imposta sobre eventos, agrupando alguns deles com outros, e descartando alguns mais carentes de relevância. Assim, não seria uma marca distintiva de qualquer espécie de narrativa que faça isso.[20]

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria.

O risco da ideologização paira sobre o trabalho docente. A razão pedagógica precisa assim do constante confronto com a razão sociológica[21] para que, desse diálogo, possamos obter subsídios para fazer nosso trabalho avançar. Pesquisa educacional e ensino em diálogo, não para encontrar soluções mágicas para nossos problemas imediatos, mas para o exercício da crítica sobre as práticas em curso.

No lugar de uma conclusão, temos uma questão que precisa ser melhor investigada, para que possamos ter mais clareza sobre esse aspecto bastante complexo da História escolar. Reconheço, no entanto, que ela pode abrir caminhos para melhor compreender este mundo de características tão próprias mas ainda tão pouco conhecido por nós. Narradores e narrativas na busca dos sentidos da experiência humana. Narrativas de professores e alunos, juntos, dizendo a palavra para viver e transformar o mundo.

Bibliografia

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF Editeur, 1995.

ARAÚJO, R. Benzaquen de.História e Narrativa. In: MATTOS, I. R. de (org.). *Ler & Escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador.* Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

AUDIGIER, F. Savoirs enseignés-Savoirs savants. Autour de la problematique du coloque. *INRP.Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Geographie, des Sciences Économiques et Sociales. 2,3 et 4 Mars 1988. Actes du colloque Savoirs enseignés-Savoirs savants*, pp. 55-69.

BLANCAFORT, H. C. Estructura y funciones de la narración. *Textos 25. La Narración. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, nº 25, Ano VII, Julio 2000.

BOUTIER, J. e JULIA, D. (org.). *Passados recompostos. Campos e canteiros da História.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998.

BURKE, P. (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas.* São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história. Novas perspectivas.* São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

_____. *A escola dos Annales. 1929-1989. A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

CAILLOT, M. La theorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: *Au-delá des didactiques, le didactique. Debats autour des concepts federateurs.* Paris: Claude Raisky et Michel Caillot Éditeurs, 1996.

CARDOSO, C. F. S. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO,C.F.S. e VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história. Ensaios de teoria e metodologia.* Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, M. de. *A escrita da História.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, R. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

DANTO, A. C. *Analytical philosophy of science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

DE DECCA, E. Narrativa e História. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual.* Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

DEVELAY, M. *De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF Editeur, 1992.

_____. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF Editeur, 1995.

DILTHEY, W. *Introduction a l'étude des sciences humaines.* Paris: PUF, 1942.

FALCON, F. História das Idéias. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia.* Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade. Currículo e política de identidade*, Porto Alegre, v.21, nº1, 1996.

_____. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 5, 1992.

FURET, F. O nascimento da História. In: FURET, F. *A oficina da História.* Lisboa: Gradiva, s.d.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Cpdoc/FGV, nº 1, 1988.

HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J. e JULIA, D. (orgs.) *Passados recompostos. Campos e canteiros da História.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Cpdoc/FGV, nº 10, 1992.

_____. Historia Magistra Vitae: The Dissolution of the Topos in the Perspective of a Modernized Historical Process. In: KOSELLECK, R. *Futures Past. On the Semantics of Historical Time.* Cambridge (Mass.) and London: The MIT Press, 1985.

LAUTIER, N. *Enseigner l'Histoire au Lycée. Formation des enseignants. Professeurs des lycées*. Paris: Armand Colin, 1997.

LE GOFF, J. *História e memória.* Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp, 1992.

LIMA, L. C. Clio em questão: a narrativa na escrita da História. In: RIEDEL, D. C. *Narrativa. Ficção e História.* Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999.

_____. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, 22(1), jan-jun. 1997.

MARTINAND, J. L. *Connaître et transformer la matiére.* Berne: Peter Lang, 1986.

MATTOS, I. R. de (org.). *Ler & Escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador.* Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

MATTOS, S. R. de. *O Brasil em Lições. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000. (Aprendizado do Brasil)

MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire.* Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, A. M. História. Inserção da História na área das Ciências Humanas. In: FUNDAR/Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Ciclo de estudos 2004. Formação continuada para professores de escolas na busca do horário integral.* Rio de Janeiro: Fundar, 2004.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, vol. 9, 2003.

_____. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

_____. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, N. (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História.* Niterói: Eduff, 2000.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA. T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994.

PROST, A. *Douze leçons sur l'histoire.* Paris: Editions du Seuil, 1996.

RICOEUR, P. *Temps et récit.* Paris: Le Seuil, v. 1-3, 1983-1985.

RIEDEL, D. C. *Narrativa. Ficção e História.* Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (orgs.). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria&Educação*, Porto Alegre, nº 2, 1990.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, vol. 57, nº 1, February, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986.

STONE, L. The revival of narrative: reflections on a New Old History. *Past and Present*, 85, novembro de 1979.

Notas

[1] Este artigo tem por base subsídios obtidos em pesquisa realizada para a elaboração de minha Tese de Doutoramento, MONTEIRO, A. M. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

[2] Utilizo este conceito conforme proposto por: SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, pp. 4-14. São os saberes reelaborados para o ensino, incluindo a dimensão educacional e as necessidades didáticas.

[3] Não trabalhei com o instrumental teórico da análise do discurso. As questões que são discutidas emergem a partir da abordagem por mim realizada e que focaliza saberes e práticas dos professores na perspectiva teórica de análise epistemológica com bases nos autores citados ao longo do artigo, especialmente Chevallard, Lopes, Develay, Tardif e Shulman.

[4] Burke lembra que as primeiras críticas à história narrativa foram feitas na época do Iluminismo por aqueles (entre eles Voltaire) que lamentavam que a história ficasse restrita à superfície dos acontecimentos, cf. BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história. Novas perspectivas.* São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p. 327.

[5] STONE, L. The revival of narrative: reflections on a New Old History. *Past and Present*, 85, novembro de 1979.

[6] Cf. BURKE, Peter. *Op. cit.*, pp. 330-331.

[7] *Ibid.*

[8] RICOEUR, P. *Temps et récit.* Paris: Le Seuil, v. 1-3, 1983-1985.

[9] BURKE, Peter. *Op. cit.*, p. 347.

[10] HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J. e JULIA, D. (orgs.) *Passados recompostos. Campos e canteiros da História.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/ Editora da FGV, 1998, p. 201.

[11] *Ibid.*, p. 201.

[12] A História não pode ser confundida ou reduzida ao discurso, "pois a história, isto é, os acontecimentos, as personagens, correspondem à realidade que deve ser prefigurada no texto narrativo, ao passo que o discurso seria o modo que um narrador utilizaria para tornar compreensível para os leitores uma determinada realidade. Portanto, a história seria o campo factual ou o lugar de eventos reais que produzem o significado ou, se quisermos, o conteúdo narrativo, e a narrativa seria o modo de expressão utilizado pelo narrador" e que também é denominada História. - TODOROV. *Apud*, DE DECCA, E. Narrativa e História. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual.* Campinas: Editora Autores Associados, 1998, p. 20.

[13] Cf. CERTEAU, M. de. *A escrita da História.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 11.

[14] Para a melhor compreensão do conceito de saber escolar utilizado neste artigo, ver: MONTEIRO, A. M. *Ensino de História:... op. cit.*; *idem.* A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, vol. 9, 2003.

[15] LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp, 1992.

[16] Estou trabalhando com a perspectiva oferecida pelos professores pesquisados. Não estou considerando nesta análise situações infelizmente ainda muito freqüentes, de professores que ditam as aulas ou dependem exclusivamente dos livros didáticos para desenvolvê-las.

[17] Os nomes dos professores são fictícios. Foram criados para resguardar a liberdade do exercício profissional dos docentes que participaram da pesquisa. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2001 em uma instituição de ensino público localizada na cidade do Rio de Janeiro.

[18] LEVI, Giovanni. *Op. cit.*

[19] BLANCAFORT, H. C. Estructura y funciones de la narración. *Textos 25. La Narración. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, nº 25, Ano VII, Julio 2000, pp. 14-15.

[20] DANTO. *Apud*, LIMA, L. C. Clio em questão: a narrativa na escrita da História. In: RIEDEL, D. C. *Narrativa. Ficção e História.* Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988, p. 72.

[21] FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.