



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

Tese de Doutorado em Educação:
Ensino de História, retórica e narrativas:
o professor-orador na sala de aula

Marcello Paniz Giacomoni

Porto Alegre, julho de 2018

Marcello Paniz Giacomoni

Ensino de História, retórica e narrativas:
o professor-orador na sala de aula

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Seffner - UFRGS
(Orientador)

Prof. Dr. Anderson Zalewski Vargas – PPG-História – UFRGS

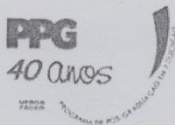
Prof. Dra. Carla Beatriz Meinerz – PPGEDU – UFRGS

Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna – UFF

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – UFRGS

Porto Alegre, 2018

Folha de Aprovação



ATA PARA ASSINATURA Nº _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
EDUCAÇÃO - Doutorado
Ata de defesa de Tese

Aluno: Marcello Paniz Giacomoni, com ingresso em 01/08/2014
Título: **Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula**
Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

Data: 20/07/2018
Horário: 08:30
Local: FACED

Banca Examinadora	Origem
Anderson Zalewski Vargas	UFRGS
Carla Beatriz Meinerz	UFRGS
Nilton Mullet Pereira	UFRGS
Fernando de Araújo Penna	UFF

Porto Alegre, 20 de julho de 2018.

Membros	Assinatura	Avaliação
Anderson Zalewski Vargas		APROVADA
Carla Beatriz Meinerz		APROVADA
Nilton Mullet Pereira		APROVADA
Fernando de Araújo Penna		APROVADA

Conceito Geral da Banca: (APROVADA) Correções solicitadas: () Sim (X) Não

Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno

Orientador

Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Paulo Gama, Predio 12201, 110 7º andar - Bairro Farroupilha - Telefone 33083428
Porto Alegre - RS

A banca enfatiza a admiração pela qualidade e pertinência do trabalho, igualmente a originalidade do manejo dos conceitos e dados produzidos no processo de tese.

À minha família, em todas suas dimensões.

Meus pais, Marcos e Denise, pelo amor e educação que me trouxeram até esse momento. Ao Jonnas, à Alzira e ao nôno Nelson, por estarem amalgamados no que sou.

À família que escolhi e que me escolheu, Tanara, companheira de amor e da vida, sem a qual essa tese não existiria.

E ao pequeno Nelson, que trouxe novos significados à nossa existência.

AGRADECIMENTOS

À sociedade brasileira, que através de seu trabalho e de seus impostos mantém as instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual me sinto sempre orgulhoso de fazer parte.

Aos professores e professoras de História que participaram desta pesquisa, que gentilmente abriram suas salas de aula para minhas observações, tornando estas reflexões possíveis.

Ao meu orientador, Professor Fernando Seffner, pela importância que teve ao longo de toda a minha formação, especialmente como professor, por ter acreditado na proposta dessa pesquisa, e pela sensibilidade em reconhecer que a Pós-Graduação é também um espaço para aqueles que trabalham e vivem seus objetos de estudo na concretude do cotidiano.

Aos membros da banca, cuja presença nesta tese foi para além da própria avaliação:

Ao Professor Anderson Zalewski Vargas, professor essencial em minha formação, por apresentar-me às discussões sobre narrativas e retórica.

À Professora Carla Beatriz Meinerz, cujos sensíveis apontamentos na qualificação alargaram meu olhar sobre a escola e os alunos.

Ao Professor Nilton Mullet Pereira, cuja parceria foi central em minha formação como pesquisador no ensino de História, e cujas reflexões perpassam boa parte destes escritos.

Ao Professor Fernando de Araújo Penna, cuja tese de doutorado foi essencial no desenvolvimento de meus escritos.

E ao professor José Alberto Baldissera que, mesmo sem saber, ensinou-me a valorizar e buscar a construção de aulas que encantem seus ouvintes.

À Professora Clarice Salette Traversini, que gentilmente cedeu-me materiais de pesquisa inéditos que embasaram parte de minhas reflexões sobre a importância da palavra do professor.

Aos colegas do grupo de orientação que sempre acolheram o “alienígena” do ensino de História com muito afeto e gentileza. Pessoas dos mais variados espaços e reflexões que ajudaram muito a ampliar minhas visões do mundo. Em especial ao Gustavo Bandeira, que leu e contribuiu com este texto, e ao Luciano Ferreira da Silva, que traduziu o resumo.

Aos colegas de trabalho do Infante Dom Henrique, do Colégio Israelita Brasileiro e do UniRitter, por todas as parcerias e aprendizados. Mais recentemente aos colegas do Colégio de Aplicação da UFRGS, pela compreensão do momento final da escrita desta tese.

Aos meus alunos e alunas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, com quem as práticas e os diálogos levaram às questões que animaram estes escritos.

Aos meus pais, pelo amor, pelo exemplo, que nunca mediram esforços para garantir-me uma privilegiada vida de estudante, ao longo de todo o ensino básico e da graduação.

À Tanara, amor que a vida me trouxe, cujos esforços, não sem renúncias, tornaram possível que a escrita de uma tese e uma família saudável coexistirem em harmonia. Além, é claro, de ter sido a primeira leitora destes escritos.

A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não serão o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver.
(LARROSA, 2015, p. 36-37)

GIACOMONI, Marcello Paniz. Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

RESUMO

A proposta desta pesquisa é compreender um ator e um lugar centrais para a educação: o professor e a sala de aula de História. Entendo que o professor trabalha com um regime de verdade específico que denomino *verdade histórico-didática*, cuja natureza reside no caráter relacional que congrega o professor (enquanto indivíduo que significa a sua prática a partir de seus valores), seus alunos (com seus interesses, desejos e saberes) e o conhecimento histórico (validado tanto pelo saber historiográfico de referência, quanto pela experiência do professor). Visando compreender essa relação, faço uso das formulações da *retórica*, desde os clássicos antigos até seus intérpretes modernos, com Reboul (1998), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Meyer (1998, 2007 e 2013). Estas reflexões permitem pensar a retórica simultaneamente como ferramenta de análise e como um referencial teórico projetivo, refletindo sobre um tipo-ideal de docente, que defino como *professor-orador*. Defendo que pensar o professor *como um* orador significa situá-lo na delicada intersecção das provas do discurso, conforme Aristóteles constituiu em sua *Retórica*: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. O *ethos* é o orador, a forma como ele constitui e trabalha sobre uma projeção de si, dotada de autoridade, e a forma como essa imagem é apropriada pelo auditório. O *pathos* significa reconhecer que o outro para quem o discurso se dirige (o auditório) possui valores, crenças, significados e emoções, que devem ser levados em conta. O *logos* é o conhecimento histórico, ou a própria *verdade histórico-didática* entendida de forma relacional com as outras provas do discurso. Além disso, a dimensão de prova (*pisteis*) da retórica é cara ao discurso histórico, relacionando a argumentatividade com a comprovação em uma dimensão ética. O professor-orador é um indivíduo consciente de seu lugar neste delicado equilíbrio. A fim de cercar teoricamente esta questão, além dos referenciais da retórica, reflito sobre os seguintes caminhos: 1) a concepção de História enquanto produtora de narrativas sobre o passado, relacionadas às práticas científicas e a um lugar social (CERTEAU, 2008); 2) a noção de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1997), que permite identificar um trânsito entre os saberes históricos produzidos na academia, os saberes preparados visando o ensino e os saberes efetivamente ensinados, em cada sala de aula específica, mediados por decisões epistemológicas, culturais e políticas; 3) a experiência acumulada do professor enquanto uma das práticas de validação *da verdade histórico-didática*, juntamente com os discursos provenientes da historiografia e do campo da educação, que lhe autoriza ou refreia de determinadas decisões. Ao buscar compreender estas premissas em ação, analiso diretamente aulas de cinco professores e professoras de História, coletando dados a partir de observações de aulas, entrevistas, questionários respondidos pelos estudantes e registro de materiais utilizados em aula, e compreendendo um conjunto variado de observações realizadas como puramente retóricas, já que lançam mão de expedientes que visam negociar as distâncias entre o conhecimento histórico e os alunos. Neste processo, os professores e professoras projetam-se como adultos de referência, articulam valores e intencionalidades às suas práticas, dispõem suas aulas em formas estruturadas, animadas por problemáticas e permeadas por formas argumentativas retóricas. Na relação com os estudantes, ressalta-se a importância da palavra e os significados dos estudantes agregando-se nas narrativas construídas nas aulas.

Palavras-chave: ensino de História; retórica; narrativas; verdade histórico-didática; professor-orador.

GIACOMONI, Marcello Paniz. History teaching, rhetoric and narratives: the orator-teacher in the classroom [thesis]. Porto Alegre: Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, 2018.

ABSTRACT

The purpose of this research is comprehending an actor and a place as central for education: the teacher and the History classroom. I understand that the teacher works with an specific truth regime which I nominate *historical-didactic truth*, whose nature stays in the relational character which congregates the teacher (as an individual which signifies his practice from his values), his students (with their interests, desires, and knowledge) and the historical knowledge (validated both by the historiographic knowledge of reference and the teacher's own experience). Aiming to comprehend this relation, I make use of the formulations of the *rhetoric*, from the ancient classical ones to their modern interpreters, as Reboul (1998), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Meyer (1998, 2007 e 2013). Such reflections allow us to think the rhetoric simultaneously as a tool of analysis and as a projective theoretical referential, reflecting about an ideal-type of teacher, which I define as an *orator-teacher*. I defend that thinking the teacher *as an* orator means to situate him in the delicate intersection of the discourse proves, as Aristotle constituted in is *Rhetoric*: the *ethos*, the *pathos* and the *logos*. The *ethos* is the orator, the way he constitutes and works on a projection of the self, gifted of authority, and the way this image is appropriated by the auditorium. The *pathos* means to recognize that the other to whom the discourse is addressed (the auditorium) have values, beliefs, meanings and emotions, which must to be taken in consideration. The *logos* is the historical knowledge, or the *historical-didactic truth* itself understood as a relational form with the other proves of the discourse. Moreover, the dimension of the prove (*pisteis*) of the rhetoric is pricey to the historical discourse, relating the argumentativity to the evidence in an ethical dimension. The orator-teacher is an individual aware of his place in this delicate balance. In order to theoretically search this issue, besides the references of the rhetoric, I reflect about the following ways: 1) the conception of History as a producer of narratives about the past, related to scientific practices and to a social place (CERTEAU, 2008); 2) the notion of *didactic transposition* (CHEVALLARD, 1997), which allows us to identify a movement within the historical knowledge produced in the academy, the prepared knowledge aiming the teaching process and the effectively taught knowledge, in each specific classroom, brokered by epistemological, cultural and political decisions; 3) the teacher's accumulated experience as one of the practices of validation of the *historical-didactic truth*, with the discourses coming from historiography and from the educational field, which allows him or restrains him from some decisions. In order to comprehend these premises in action, I directly analyze classes of five History teachers (men and women), collecting data from classroom observations, interviews, questionnaires answered by students and recording materials used in class, and understanding a varied set of observations made as purely rhetorical, once they make use of expedients which aim to negotiate the distances between the historical knowledge and the students. In this process, teachers project themselves as adults of reference, articulate values and intentionalities to their practices, arrange their classes in structured forms, animated by problematilities and permeated by rhetorical argumentative forms. In the relationship with the students, the importance of the word and the meanings of the students is emphasized in the narratives built in the classrooms.

Key words: History teaching; rhetoric; narratives; historical-didactic truth; orator-teacher.

SUMÁRIO

Da introdução.....	13
PARTE I - Dos caminhos da narratividade no ensino de História	21
Capítulo 1.1 - Da História enquanto narrativa do passado.....	25
1.1.1 – Um longo debate	25
1.1.1.1 – Raymond Aron	27
1.1.1.2 – Paul Veyne	29
1.1.1.3 – Hayden White.....	31
1.1.2 – Uma operação complexa	35
1.1.2.1 – Um lugar.....	36
1.1.2.2 – As práticas científicas	40
1.1.2.3 – A Escrita.....	44
1.1.3 – Ginzburg e a noção de prova	47
Capítulo 1.2 – Das distâncias entre a História e o ensino de História	52
1.2.1 – Conhecer o passado nem sempre depende do professor de História	53
1.2.2 – As aprendizagens significativas; ou por que ainda vale a pena ensinar História?	62
1.2.2.1 – Fantasmas de outra História; não as nossas, não as que queremos.....	64
1.2.2.2 – Formação cidadã.....	68
1.2.2.3 – Problematicidade	72
1.2.2.4 – Leitura e escrita	75
1.2.2.5 – Conceitos históricos.....	77
1.2.2.6 – Alteridade e identidade	80
1.2.2.7 – Consciência histórica e orientação no tempo	82
1.2.3 – O Ensino de História e a transposição didática.....	85
1.2.3.1 – Yves Chevallard e o conceito de <i>transposição didática</i>	88
1.2.3.2 – Transposição ou saberes escolares?	91
1.2.3.3 – Noosfera e a vigilância do professor.....	94
1.2.4 – A escola, a sala de aula e seu produto: a <i>verdade histórico-didática</i>	96
1.2.4.1 – Um primeiro lugar: a escola.....	98
1.2.4.2 – Um segundo lugar: a sala de aula, a ação do professor e os alunos.....	102
1.2.4.3 – Práticas de validação da <i>verdade histórico-didática</i>	105
1.2.4.4 – Os modos de escrever a <i>verdade histórico-didática</i>	114
Capítulo 1.3 – Da Argumentação e da Nova Retórica	118
1.3.1 – A retórica dos antigos.....	121
1.3.1.1 – O nascimento da retórica	123
1.3.1.2 – Um inimigo? A retórica sofística	124
1.3.1.3 – A reabilitação aristotélica da retórica.....	127
1.3.1.4 – Os oradores romanos	134
1.3.2 – Chaim Perelman e a Teoria da argumentação.....	138
1.3.2.1 – Verdade, verossímil e juízos de valor	141
1.3.2.1 – O auditório.....	142
1.3.2.3 – Os tipos argumentativos	145

1.3.3 – Meyer e a negociação de distâncias	152
1.3.3.1 – Retórica como questão e resposta	155
1.3.3.1 – O <i>pathos</i> e as paixões	162
1.3.4 – Caminhos da problematidade: a História e a retórica.....	167
1.3.5 – Caminhos da problematidade: a retórica e a educação.....	173
1.3.6 – Uma pretensão: o professor-orador.....	179
1.3.6.1 – O <i>ethos</i> – Quem ele é?	181
1.3.6.2 – O <i>pathos</i> – Ele não está sozinho	186
1.3.6.3 – O <i>logos</i> – A verdade	189
PARTE II – Dos professores, da História, dos alunos.....	195
Capítulo 2.1 – Da metodologia	197
2.1.1 – Um marcador de leitura: o gênero	200
2.1.2 – Considerações éticas.....	204
2.1.3 – Atrizes e atores	206
Capítulo 2.2 – Do <i>ethos</i> dos professores.....	208
2.2.1 – Das escolhas e dos valores.....	209
2.2.2 – Para que serve essa História?.....	216
2.2.3 – Do caminho formativo: os professores, a experiência e a consciência persuasiva	224
2.2.4 – Professores ou professoras?.....	233
2.2.5 – Adultos de referência como construção emocional.....	238
Capítulo 2.3 – Dos professores e os argumentos	248
2.3.1 – A <i>dispositio</i> : a construção narrativa das aulas	249
2.3.1.1 – O presente como referência condutiva.....	250
2.3.1.2 – Correção comentada	253
2.3.1.3 – Grande narrativa condutora	255
2.3.1.4 – Metáfora como <i>dispositio</i>	259
2.3.1.5 – Aula temática como fio narrativo	262
2.3.2 – O movimento das aulas: problematidades implícitas e explícitas	267
2.3.3 – Os tipos argumentativos: construindo o sentido das narrativas.....	279
2.3.3.1 – Argumentos baseados na estrutura do real.....	281
2.3.3.2 – Argumentos que fundam a estrutura do real a partir dos casos particulares	290
2.3.3.3 – Argumentos que fundam a estrutura do real a partir das figuras retóricas	299
2.3.3.4 – Argumentos de dissociação	307
Capítulo 2.4 – Dos saberes juvenis na dialética com o professor	310
2.4.1 – O Lugar da palavra	311
2.4.2 - <i>Pathos</i> que desvia e a retórica que responde: as narrativas em diálogo.....	317
2.4.2.1 – <i>Dispositio</i> dialógica: possibilidades e limites	319
2.4.2.2 – Colagens na narrativa	323
2.4.2.3 – Eixo hermenêutico do diálogo	324
2.4.2.4 – Visões políticas dos alunos.....	326
2.4.2.5 – Problematidades em diálogo	329
2.4.2.6 – Figuras e os imprevistos dialógicos	332

Da conclusão.....	336
Referências Bibliográficas	350
Apêndice A – Questionário respondido pelos alunos.....	357
Apêndice B – Questões guia para a entrevista com os professores	359
Apêndice C – Termo de consentimento entregue para os professores observados.....	360
Apêndice D – Termo de consentimento entregue para os responsáveis pelos menores participantes	361
Apêndice E – Termo de assentimento entregue para os menores participantes	363

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Memes políticos sobre o governo da ex-presidenta Dilma Roussef, criados no contexto político de 2016.	58
Figura 2 - Exemplos das produções dos alunos, na atividade "Todo o conhecimento do mundo".	211
Figura 3 - Quadro montado pela professora Isadora a partir da palavra "Luz"	260
Figura 4 - Gravura “El sueño de la razón produce monstruos”, de Francisco de Goya, utilizado pela professora Isadora	270
Figura 5 - Desenho de uma balança clássica, durante a aula 2 -201 da professora Renata....	274
Figura 6 - Texto para reflexão, entregue pelo professor Juliano ao final da aula 3 - C33	278
Figura 7 - Mapas conceituais sobre a Sociedade do Açúcar, produzidos pelos alunos da professora Isadora.	284
Figura 8 - Mapa do Brasil em 1821, utilizado pela professora Isadora na aula 6 - 92	309

Da introdução

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2002, p. 17)

Este andar intelectual problematiza uma figura e um lugar centrais para a educação escolar: o professor¹ e a sala de aula, entendidos como um ator (que podemos chamar de adulto de referência, além de professor) e um lugar político e pedagógico. Podemos dizer que em educação, para além de planos, currículos, diretrizes, teorias educacionais, o lugar onde tudo acontece (ou não acontece) é a sala de aula, e a figura central nestas proposições é o professor. Um professor que lança mão de variados expedientes. Em especial, ele narra, fala, conta histórias. Não apenas narra; quer também convencer o outro de que aquilo que narra é a verdade, fazendo que este outro a compreenda. Esta é a essência do ensino.

Parto da ideia de que os professores de história, no processo cotidiano de construção e execução de suas aulas para variados grupos de alunos, engendram uma *operação historiográfica escolar* (PENNA, 2013), que relaciona um lugar social (que congrega a escola e a sala de aula, e também outras esferas de produção do conhecimento historiográfico, como a universidade, a produção de livros didáticos, e *cetera*), um conjunto de práticas científicas (que validam determinada visão do passado como verdade) e uma escrita (no caso da aula, essa escrita se materializa pela fala do professor e nos demais materiais por ele utilizados).

¹ Por “professor” entendendo professores e professoras, mas por economia textual farei uso, na maior parte das vezes, da forma no masculino, assumindo que se refere a professores e professoras. Quando for necessário evidenciar o gênero, procurarei diferenciá-los na escrita.

Outros elementos entram nessa equação, como os saberes dos alunos e as marcas das culturas juvenis.

A partir disto, o **problema central** que percorre esta tese é como os professores, entendidos como *professores-oradores*, constituem suas aulas para auditórios escolares específicos, transitando em processos de escolha de conteúdos, caminhos argumentativos, figuras de estilo e a construção de um *ethos* específico para o *professor-orador* em sua relação com o auditório. Neste trânsito, lançam mão de estratégias narrativas puramente retóricas, que visam uma negociação de distâncias entre a *verdade histórico-didática* e o conjunto de alunos para os quais ela se destina. Entendo a aula expositiva e a capacidade de *tomar a palavra* como um componente essencial para a sala de aula, momento singular de explicação, persuasão, encantamento e convencimento dos alunos, além de projeção do professor como um indivíduo digno de confiança².

O processo de resolução desta problemática constitui alguns caminhos, teóricos e práticos. Primeiramente é necessário apresentar e desenvolver noções da historiografia, como o entendimento da História enquanto narrativa do passado, como construção (que relaciona o as dimensões do social e do individual) e como uma busca pela verdade. O ensinar e o aprender da História são desenvolvidos, e na sequência problematizo a Nova Retórica enquanto ferramenta teórica e de análise dos dados empíricos coletados. Tais formulações permitem construir as duas formulações teóricas principais desta tese, a noção de *verdade histórico-didática*³, enquanto produto específico da operação historiográfica escolar em consonância com os recursos retóricos, e o *professor-orador*, compreendendo que os docentes

² Esta tese carrega, com a evidência dos processos de convencimento, uma relação com aqueles que veem a História (ou as humanidades de forma mais ampla) como perigosa justamente por seu potencial persuasivo, tomado como doutrinação. O pânico moral funda-se no receio de que um conjunto de valores, entendidos como ameaçadores aos valores do grupo que reage, pudesse, a partir de processos de convencimento, tornar-se presente àqueles que os recebem, especialmente na sala de aula. A reação não se dá apenas na sala de aula: ações como a que resultou no fechamento da exposição *Queermuseu* no Santander Cultural de Porto Alegre, em setembro de 2017, ou na campanha que rotulava a Rede Globo como “satanista”, também em 2017, evidenciam que este pânico encontra-se disseminado pela sociedade, muitas vezes manipulado de forma oportunista por grupos políticos conservadores ou reacionários. Este pânico estimulou o surgimento de movimentos tais como o “Escola Sem Partido”, que defende desde 2004 o fim da “doutrinação ideológica de esquerda” nas escolas, propondo projetos de lei que desejam proibir que os professores emitissem opiniões que contrariem os valores familiares e defendendo um ensino “neutro”. A este movimento soma-se a “ideologia de gênero”, termo utilizado por críticos da ideia de que os gêneros são, na realidade, construções sociais, defendendo que os gêneros masculino e feminino são imutáveis, ora recorrendo a argumentos biológicos, ora a argumentos religiosos. Ambos movimentos percebem a escola e as salas de aula como lugares privilegiados para a luta política que estimulam.

³ Agradeço ao professor Anderson Zalewski Vargas pela sugestão deste conceito. Mesmo que Perelman não venha a ressuscitar, acredito que será produtivo para compreender as dinâmicas exploradas nesta tese.

em suas aulas portam-se repetidamente como oradores, lançando mão de estratégias de convencimento que relacionam professores, alunos e o conhecimento histórico.

Paul Veyne (1971) nos ajuda a pensar, mesmo que de forma provocativa, o quanto a História mantém-se fundamentalmente como uma narrativa da verdade, um “romance verdadeiro do que aconteceu”, objetivando organizar essa verdade em uma intriga compreensível. Para ele, o historiador, que prescindir de métodos já que se compraz em contar as coisas verdadeiras, lê as fontes, identifica a autenticidade e literalidade das mesmas, e finaliza completando as lacunas das fontes e dos sentidos na retrodicção, lançando mão de processos retóricos e poéticos. O fim deste processo é o “fazer compreender”, que não difere substancialmente do que fazemos na vida cotidiana. Também o professor produz este processo de retrodicção, completando as lacunas dos conteúdos históricos escolares, sempre em diálogo com seu auditório.

Da mesma forma que Hayden White (1995) retirou a inocência da historiografia acadêmica, evidenciando as construções subjetivas no narrador e nos textos, é preciso retirar outra inocência a respeito da atuação do professor: ele não é um mero reproduzidor ou vulgarizador, mas um profissional criativo que constantemente constitui sua prática e seus discursos, mobilizando e manipulando conteúdos conforme suas balizas e os auditórios para quem se direciona. Mesmo com este alerta, mantenho uma distância em relação à White em dois pontos: não abandono a ideia de verdade histórica, mesmo que repleta de condicionantes, e percebo as narrativas históricas como fruto de uma operação onde práticas científicas são mobilizadas para produzir um conhecimento controlado. Por isso lanço mão de Michel de Certeau (2008), que compreende a historiografia em uma intersecção entre um lugar social de produção, procedimentos científicos de análise e a construção escrita de um texto. A partir de uma projeção do modelo da historiografia acadêmica, nas três dimensões de Certeau, penso na operação historiográfica desenvolvida na escola e nas salas de aula, como lugares de produção, por professores e professoras, enquanto produtores de conhecimento.

A pluralidade de saberes que circulam no espaço escolar é ampla: advindos ora da historiografia, ora da pedagogia, ora das culturas juvenis, se relacionam com a escola e a sala de aula e, especialmente, com os professores, imersos em suas experiências profissionais e de vida. Essa inter-relação de saberes produz um regime de verdade que denomino *verdade histórico-didática*. Tal qual a tríade de Michel de Certeau, situo a emergência deste regime de verdade na intersecção de dois lugares, a escola e a sala de aula (complementares, mas diversos um do outro), de procedimentos de validação (que situo no encontro entre os saberes historiográficos de referência, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência), e de

formas de materialização das narrativas, em textos, materiais e explicações orais, com as seguintes características: são planejadas, são programáveis, enunciam-se em condições de incerteza, são limitadas no tempo, são dotadas de sentidos atribuídos, são socialmente controladas, são híbridas e são retóricas.

O processo de compreensão deste conceito abre para algumas necessidades teóricas. Primeiramente, situar o ensino de História enquanto campo do conhecimento. Segundo, compreender que existem dois regimes de saber, o acadêmico e o escolar, sendo o primeiro o principal referente do segundo, envolvidos em processos de transposição que se relacionam também com instâncias políticas. Terceiro, na sua dimensão de escrita, seja textualmente, seja oralmente, aquilo que os professores produzem dialoga diretamente com processos retóricos.

Nenhuma ciência, da mais “exata” à mais “humana”, exime-se de contextos políticos e ideológicos, que as contextualizam e permitem sua emergência e operatividade. Mesmo assim, após séculos de consolidação, muitas dessas ciências ganharam relativa autonomia em relação aos interesses políticos mais imediatos, como acontece com a historiografia acadêmica, ocupando o que Michel de Certeau denomina de “lugar científico”. Já com a História escolar, a relação com contextos religiosos e nacionalistas sempre a dotou de sentidos que iam além da simples transmissão dos conhecimentos. Por séculos esta disciplina foi um lugar por excelência de formar espírito e memória cívica, além de reforçar os valores cristãos hegemônicos. O contexto brasileiro pós 1985 trouxe uma série de modificações nestes objetivos, passando o ensino de História a ser entendido como um espaço para formação da cidadania, fomentando a leitura e a escrita, a formação de conceitos históricos, a preocupação com processos de alteridade e diferença e a problematidade do mundo. Deparamo-nos com um novo formato do ensino de História, especialmente como proposta, indo além da simples substituição de narrativas, atuando nos processos de constituição destas narrativas.

O fato de considerar a *verdade histórico-didática* diversa à História acadêmica não implica esquecer que ambas mantêm elos, e que a primeira possuiu como uma de suas referências um processo de *transposição didática* que parte da segunda. Este conceito, apropriado a partir de Yves Chevallard (1997), permite compreender que determinadas sociedades constituíram *saberes sábios*, ou científicos, dotados de tal pertinência epistemológica e cultural que se considera necessário que os mesmos sejam ensinados às novas gerações. Este ensino demanda processos de adaptação, transformando o saber de referência em um *saber a ser ensinado*, explicitado em programas de ensino, livros didáticos e outros materiais de ensino. Procuro também dialogar os conceitos acima com a noção de

cultura escolar, de André Chervel (1990), que aponta grande autonomia das disciplinas escolares em relação aos seus saberes de referência.

Por estar imersa em relações de poder, essas escolhas são fruto de uma complexa disputa política. Chevallard denominou o espaço social em que estas disputas acontecem como *noosfera*, congregando pesquisadores, professores, gestores públicos, políticos, editores e autores de livros didáticos e outros materiais, entidades de classe, organizações não governamentais, pais de alunos, e *cetera*. Convergências e divergências nos jogos de poder executados na *noosfera* acabam por produzir parâmetros (nunca completamente estáveis) que definem como o saber será ensinado.

O processo de transposição acarreta em duas etapas diversas: a primeira, tratada acima, estabelece quais recortes devem ser ensinados nas escolas, e de quais formas; a segunda é produzida diretamente pelos professores no cotidiano de suas salas de aula, tomando os referentes e adaptando-os, a partir de seus saberes da experiência, para alunos e alunas sempre específicos. É este segundo processo de transposição que encontra-se ligado intrinsecamente aos objetivos desta tese: compreender o que os professores e professoras efetivamente fazem em suas salas de aula, a partir dos referenciais da retórica. O professor de História, na escola básica, é um indivíduo que diz verdades, e esse é o compromisso básico de sua prática. Todavia vê-se envolvido em contextos de enunciação mais amplos, que demandam escolhas, em que seus valores transparecem em práticas consideradas significativas.

Desta forma, utilizo as conceitualizações da Nova Retórica, adaptando-as à realidade da educação, especialmente para a análise das aulas de História. Estas leituras constituem-se simultaneamente em um método de leitura – permitindo-me constituir uma taxonomia de argumentos, uma compreensão das figuras retóricas e a identificação de aspectos ligados aos oradores e aos auditórios – e uma construção teórica que permite projetar nas professoras e professores observados, bem como em suas aulas, um tipo-ideal de orador, constituindo assim a segunda construção teórica desta tese: o *professor-orador*. Além disso, procuro relacionar a retórica à constituição das narrativas históricas bem como à educação como um todo.

A construção do *professor-orador* situa o professor, e sua eficácia como orador, na intersecção das provas do discurso, conforme Aristóteles constituiu em sua *Retórica*: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Esse caráter de prova da retórica é retomado por Perelman e Olbrechts-Tyteca, que se posicionam em uma perspectiva cara ao discurso histórico: restituem a dimensão que concebe a aliança entre prova e técnicas argumentativas, e com ela a

possibilidade de enunciar a realidade passada e separar o verdadeiro (ou ao menos o verossímil) do falso.

O *ethos* é o orador, a forma como o mesmo se projeta e a forma como o auditório apropria-se desta projeção. É um princípio de autoridade construído cotidianamente, e se assenta na capacidade (real ou aparente) do orador responder aos questionamentos que envolvem o seu discurso. Não apenas questões diretas, mas uma capacidade complexa de mostrar-se dotado de caráter (ou, como escreveu Aristóteles, dotado de prudência, virtude ou benevolência) frente aos seus interlocutores.

Este orador nunca está sozinho. Existem outros que fazem parte do que é dito. Ele se relaciona com interlocutores, que Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) denominaram como *auditório*, o conjunto de indivíduos para quem o discurso é direcionado. A retórica clássica compreendeu esses indivíduos como dotados de valores e paixões, ou o *pathos*, que o orador deve levar em conta caso deseje persuadi-los. O auditório forma-se a partir de um acordo de subjetividades, em que um locutor julga que *vale a pena* falar para alguém, e um público julga que *vale a pena* ouvir o que é dito. Se nos depararmos com um contexto de enunciação em que os valores forem muito conflitantes, isso pode (e por vezes deve) inviabilizar o acordo: o primeiro desejará não falar, e o segundo não ouvir.

Além disso, compreendo a *verdade histórico-didática* na dimensão do *logos*, entendendo que os conhecimentos históricos em situação escolar são relacionais, não podendo ser tomados de forma independente do público a quem eles se destinam, ou seja, dos alunos e alunas, e do próprio *professor-orador* e seus valores.

Outra dimensão essencial para o *professor-orador* é a constatação de que, na medida em que os saberes apresentam-se como relacionais, abrem-se para a perspectiva argumentativa. Como aponta Michel Meyer (1998), a argumentatividade existe sempre que podemos negar a existência de qualquer elemento posto à nossa aferição, a partir de interrogativos: quem? O que? Por quê? Onde? Quando? Como? Por que meios? Lançar qualquer uma dessas questões é, com o perdão da redundância, colocar algo em questão. Questionar-se sobre algo é abrir sempre a possibilidade da negação deste algo, e cujo processo de resposta (seja para afirmar, seja para refutar) ressalta a importância da argumentação. Concebo que a sala de aula e o ensino dos conhecimentos históricos são sempre questões, colocadas à prova pelos alunos e alunas, mesmo que pelo seu silêncio. A argumentação, nos materiais, textos, vídeos, avaliações, mas especialmente na fala, é o caminho para negociar essas distâncias.

O delicado equilíbrio entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos* é o centro da retórica, sem que um aspecto reduza os outros dois, de forma que ao longo dos discursos eficazes as três dimensões deslizam-se e misturam-se. Assim conceberei o *professor-orador*, não como alguém que apenas profere um discurso de forma autocentrada, mas como um indivíduo capaz de dimensionar estas três categorias visando negociar distâncias entre os conhecimentos a serem ensinados e seus alunos, concebendo as narrativas em sua dimensão problematológica, ou seja, centradas em perguntas e na busca das respostas (tão ou mais importantes do que as próprias respostas). Além disso, projeto um profissional que pensa a aula expositiva em uma dimensão que vai muito além da passividade e do tédio. Procuo produzir, como grande linha que atravessa essa tese, uma defesa da aula expositiva como momento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Aberta à problematização do presente, do passado e do futuro, além da própria narrativa constituída por este professor ou professora.

Os princípios teóricos apresentados acima serão desenvolvidos na Parte I desta tese, relacionando-os com a escola e com a sala de aula sempre que possível. A Parte II tem como objetivo analisar diretamente aulas de professores e professoras de História e, a partir dessa análise, aprofundar e relacionar os dados observados com os marcos teóricos da Parte I.

A metodologia desenvolvida caracteriza-se como uma observação participante, com análise qualitativa de dados. A observação torna-se *participante* em duas dimensões: tanto na minha presença direta nas salas de aula, observando as aulas, quanto como professor de História. A subjetividade do pesquisador/historiador, como abordarei no decorrer desta tese, não o abandona ao longo dos processos de sua pesquisa. Para o pesquisador desta tese, não foi diferente. A mesma inscreve-se diretamente em minha trajetória implicada como aluno, historiador e professor de História. Paulo Freire (2002, p. 9) lembra o quanto sua trajetória nunca o permitiu ter uma observação “acizentadamente imparcial”; partiu sempre de um ponto de vista, o que não significa situar o observado no erro. O erro surge apenas quando o pesquisador toma esse ponto como absoluto, despindo-se de uma posição rigorosamente ética em relação ao outro. É esta posição cuidadosa em relação aos outros implicados nessa pesquisa que procurei constituir.

A observação é parte essencial para a resolução dos questionamentos da pesquisa, primando pela análise das aulas expositivas, sem descartar as demais formatações. Observei de forma sistemática cinco professoras e professores, distribuídos conforme os marcadores de gênero, geração e mantenedora escolar (se pública ou privada), cumprindo os seguintes passos: observação e gravação de áudios das aulas; questionários respondidos pelos alunos (ver Apêndice A); entrevistas com os professores (ver Apêndice B) e análise dos materiais

diretamente mobilizados pelos professores (livro didático, textos, imagens, esquemas e textos no quadro e apresentações de slides).

Procuro com esta metodologia estabelecer, com os devidos parâmetros teóricos apresentados na Parte I, um *mapa do que acontece*. Isso porque, como aponta Javier Marrero Acosta (2013), os questionamentos em torno do que os professores de fato ensinam é sempre nebuloso, sendo mais fácil falar sobre o que eles devem ensinar. Esta tese percorre este caminho nebuloso, procurando compreender como os professores e professoras ensinam História para seus alunos e alunas, percebendo quais são os conhecimentos, o saber fazer, as competências e habilidades, que os professores mobilizam cotidianamente (TARDIFF, 2010). Em outros termos, apreender a *verdade histórico-didática* em ação, a partir de uma leitura retórica da sala de aula. Perceber que as estratégias de manejo do conhecimento histórico em sala de aula lançam mão de procedimentos e artifícios retóricos, visando uma negociação de distâncias e apontar que a sala de aula não pode ser reduzida ao conteúdo de História, mas sim à uma tríade que envolve o professor, os alunos e os saberes da disciplina, cada um interferindo sobre o outro. Minha tese pretende perceber esta relação, descrevendo ações por parte dos professores de forma a contemplar esse processo. Não é pretensão saber o que efetivamente os alunos aprenderam, mesmo que eventuais manifestações destes serão problematizadas.

Interessa-me também problematizar o conceito de gênero como um elemento que atua de modo transversal nessa operação, indagando se a construção do masculino e do feminino pauta a mobilização de determinados argumentos, uso de figuras ou o *ethos* do orador/professor, além de compreender a ligação do conceito de experiência com o cotidiano das salas de aula, pensando a prática do professor relacionada a um saber da experiência. Além disso, o caráter dialógico das aulas de História, permeadas por interrupções à narrativa do professor a partir das questões feitas pelos alunos, transforma estes momentos em espaços excelentes para compreensão de como os saberes juvenis dialogam com os saberes formais, e como as respostas dos professores agem diretamente em um processo de negociação de distâncias entre estes saberes.

Por fim, optei por apontar com mais acuidade os detalhes de cada capítulo e subcapítulo nas respectivas apresentações da Parte I e Parte II desta tese.

PARTE I - Dos caminhos da narratividade no Ensino de História

Batia nos noventa anos, o corpo magro mas sempre teso do Jango Jorge, um que foi capitão duma maloca de contrabandistas que fez cancha nos banhados do Ibiroçai. Esse gaúcho desabotinado levou a existencia inteira a cruzar os campos de fronteira, à luz do sol, no desmaiado de lua, na escuridão das noites, na cerração das madrugadas... Ainda que chovesse reinos acorelhados ou que ventasse como por alma de padre, nunca errou vau, nunca perdeu atalho, nunca desandou cruzada. Conhecia as querencias pelo faro: aqui era o cheiro do açouta-cavalo florescido, lá o dos trevais, o das guabirobas rasteiras, do capim-limão pelo ouvido: aqui cancha de grachains, lá os pastos que ensurdecem ou estalam no casco do cavalo; adiante, o chape-chape, noutro o areião. Até pelo gosto ele dizia a parada, porque sabia onde estavam águas salobras e águas leves, com sabor de barro ou sabendo a limo.⁴

Jango Jorge é nosso personagem. Vive nos entremeios, nos não-lugares. Vive na fronteira, e dela faz sua vida; cruza-a habitualmente como um contrabandista, buscando sempre o que o outro lado pode lhe oferecer, e o seu não pode. Fruto da pena de Simões Lopes Neto, é ele mesmo uma fronteira, entre a literatura e a História; não existiu, mas poderia...

É nesse caminho, seguindo a conceitualização desenvolvida por Ana Maria Monteiro (2011), que penso o Ensino de História: uma fronteira. Fronteira entre a educação e a historiografia; entre a intencionalidade do professor e os interesses dos alunos; entre o valor de determinados acontecimentos e processos (conferidos por aqueles que os ensinam) e a elaboração da historiografia acadêmica. O professor de História, meu objeto de reflexão e inquietação, transita por essa fronteira, e pode por vezes assumir o papel de um contrabandista; atravessa fronteiras nem sempre amistosas e toma de outras áreas aquilo que lhe agrada; caminha entre a História e entre a Educação, mas também entre a Geografia, a Arte, o Teatro, o Cinema, a Oratória, as fábulas; Percorre também a distância nem sempre nítida entre a historiografia acadêmica e a História ensinada. Mas conhecerá tão bem esses caminhos quanto Jango Jorge conhecia os seus?

⁴ LOPES NETO, Simões. O Contrabandista. In: LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos**. 9ª ed., Porto Alegre: Globo, 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em: 03/12/2015.

Ao pensar essa fronteira me indago das possibilidades que a metáfora oferece. Se por um lado marca distâncias entre dois pontos que se encontram, por outro marca o próprio encontro. Quiçá este encontro, tortuoso e complexo como qualquer encontro, possa representar mais do que isso; quiçá surja deste encontro um novo, algo inesperado àqueles que se encontraram.

Para construir essa novidade sigo a tese defendida por Fernando Araújo Penna (2013), que concebe o processo de construção do saber a ser ensinado em sala de aula como uma operação historiográfica⁵ que, por estar nesta fronteira, aproxima-se e distancia-se do fazer historiográfico da academia. Aproxima-se pois pauta-se em processos de conceituação, busca por objetividade e criticidade das narrativas construídas; mas afasta-se pois os objetivos e valores dos saberes são mutáveis conforme as realidades das salas de aula, e a constituição argumentativa das narrativas varia conforme esses valores e objetivos.

Desta forma, lanço os caminhos que nortearão a escrita desta primeira parte desta tese. O conhecimento histórico é construído através de uma operação historiográfica, e materializa-se na forma de narrativas sobre o passado. Tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento escolar lançam mão de estratégias argumentativas (que serão devidamente analisadas a partir de referenciais da Nova Retórica). Estas estratégias, que visam negociar distâncias entre os saberes e àqueles a quem esses saberes são destinados constroem-se a partir de um saber da experiência, exercitado permanentemente no movimento “trinitário” entre *saber histórico – professor – alunos*, ou entre o *logos*, o *ethos* e o *pathos*.

Primeiramente, no capítulo 1.1, desenvolvo alguns matizes do conhecimento historiográfico em amplo diálogo com seu caráter narrativo, problematizando autores como Raymond Aron, Paul Veyne, Hayden White e Luiz Costa Lima. O entendimento do conhecimento historiográfico em uma tripla operação (que envolve um lugar, práticas científicas e uma escrita) leva até Michel De Certeau. Por fim, recorro a Carlo Ginzburg para pensar a noção de prova dentro da historiografia, em relação próxima com a retórica filosófica.

⁵ A tese de doutorado do professor Fernando Penna (2013) situa-se em um lugar chave nas minhas reflexões. A descoberta dessa tese teve, em um primeiro momento, uma dubiedade. Por um lado demonstrou que os caminhos de pesquisa que congregavam retórica, narrativa e ensino de História, sobre os quais eu já vinha refletindo, tinham produtividade; e por outro criou uma necessidade de diferenciação em relação ao caminho de pesquisa e às conclusões da mesma. Portanto, alguns caminhos são compartilhados, especialmente no entendimento da ação pedagógica do professor como uma operação historiográfica que opera um processo de transposição didática entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. A diferença maior, presente ao longo dos meus escritos, será no foco específico da operação historiográfica executada pelos professores e professoras, em uma postura essencialmente retórica na busca pelo convencimento de seu auditório, ou seja, de seus alunos.

Em seguida, no capítulo 1.2, o Ensino de História é pensado como um espaço específico de produção do conhecimento acerca do passado. O subcapítulo *1.2.1 – Conhecer o passado nem sempre depende do professor de História* problematiza, a partir do conceito de pedagogias culturais, como informações sobre o passado humano, via de regra respondendo a urgências políticas do presente, são problematizadas na mídia e nas redes sociais.

O subcapítulo *1.2.2 – As aprendizagens significativas; ou porque ainda vale a pena ensinar História?* analisará especificamente o *valor* do ensino de História, enquanto um conjunto de conhecimentos sobre o passado que opera no presente, na constituição de uma formação ética e cidadã, na problematidade do mundo, no desenvolvimento de habilidades e competências especialmente ligadas à leitura e escrita, na construção e expansão dos conceitos, na constituição de processos de alteridade e identidade, bem como na constituição de uma consciência histórica.

O subcapítulo seguinte, o 1.2.3, problematiza o conceito de *transposição didática*, de Yves Chevallard, relacionando-o ao conceito de *saberes escolares*, procurando compreender o saber histórico ensinado em sala de aula como diverso do produzido na academia, já que ambos respondem a urgências diversas. Para este autor, os conhecimentos científicos (conceituados por ele como *saberes sábios*) considerados pertinentes a serem ensinados a uma parcela ampla da população (processo este que nada tem de neutro, já que a constituição dos currículos se insere em uma prática de significação que afirma, nega e exclui saberes (SILVA, 1995) passam por processos de transposição operados por lugares sociais (chamados de noosfera) que os transformam em *saberes a serem ensinados*. Esse processo ocorre, no caso do Ensino de História, através dos autores de livros didáticos e paradidáticos, dos responsáveis pela formulação de políticas públicas, das associações de professores e pesquisadores, e *cetera*.

No último subcapítulo, o *1.2.4 – A escola, a sala de aula e seu produto: a verdade histórico-didática*, situo a operação historiográfica escolar como produtora de um regime de verdade específico, denominado *verdade histórico-didática*, na medida em que se situa na intersecção de dois lugares (a escola e a sala de aula), congrega procedimentos de análise ou práticas científicas (na intersecção entre o saber historiográfico de referência e os saberes da experiência) e materializa-se em argumentos orais, textos e modos de escrever narrativas (planejadas, programáveis, em condições de incerteza, limitadas no tempo, dotadas de sentidos atribuídos, socialmente controladas, híbridas e retóricas).

O capítulo 1.3 apresenta a retórica como base epistemológica e filosófica para mapear a produção dos argumentos, das figuras de estilo, do próprio orador, além da negociação das

distâncias no ensino de História. Inicia problematizando a herança retórica da antiguidade clássica, passando pelo nascimento da retórica, pelos sofistas, Aristóteles e os oradores romanos, especialmente com Cícero e Quintiliano. Na sequência, apresento a obra essencial da Nova Retórica, o Tratado da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, focando de forma mais apurada nas noções de verdade e verossímil, auditório e os tipos argumentativos. O subcapítulo 1.3.3 problematiza a obra de outro autor importante da Nova Retórica, Michel Meyer, com focos específicos em sua definição da retórica como *negociação de distâncias* entre indivíduos, na noção de problematidade e no reconhecimento das paixões e emoções como componentes importantes nessa negociação, articulando especialmente com a obra de António Damásio. Os dois subcapítulos seguintes relacionam a retórica à História disciplinar e à educação, problematizando os pontos de convergência desses campos. O último subcapítulo, síntese e projeção dos anteriores, constrói uma figura-ideal, o *professor-orador*, cuja efetividade encontra-se na justa medida entre a projeção do *ethos* (Quem ele é? Que imagens projeta? Como problematiza em suas aulas?), o reconhecimento do *pathos* (Para quem ele se dirige? Como ele faz o seu auditório compreender? Como ele lida com os imprevistos?) e a constituição do *logos* (Que conhecimentos mobiliza? Em qual regime de verdade? Como ele constitui argumentativamente essa verdade? Ele busca convencer?).

Capítulo 1.1 - Da História enquanto narrativa do passado

[A definição de História] não mudou, mesmo após dois mil e duzentos anos, [d]aquela que os sucessores de Aristóteles encontraram: os historiadores contam os acontecimentos verdadeiros que têm o homem como ator. (VEYNE, 1971, p. 10)

Os historiadores contam verdades. Parece-nos demasiado simples perceber que as verdades às quais os historiadores se referem são, simplesmente, contadas a partir de narrativas, via de regra escritas. O conjunto de debates a respeito de como os historiadores escrevem o passado é vasto e possui, ele mesmo, uma história. Variados autores compõem esse largo processo como fossem atos que ajudam a compor determinada peça teatral. Podemos listar Raymond Aron, Paul Veyne, Hayden White, Michel de Certeau, Roger Chartier, Paul Ricoeur enquanto autores que se dedicaram a problematizar essa escrita.

O que pode significar *narrar* algo? Aqui lanço a definição de Luiz Costa Lima, que entende “por narrativa (...) o estabelecimento de uma organização temporal, através de que o diverso, irregular e acidental entram em uma ordem; ordem que não é anterior ao ato da escrita mas coincidente com ela; que é pois *constitutiva* de seu objeto” (1989, p. 17). Para além da própria linguagem, a narrativa é uma construção situada no tempo, que ordena uma série de elementos diversos e dispersos em uma ordem de sentido, sendo que essa ordem não é anterior, mas nasce no próprio ato de escrita.

A percepção, hoje um tanto óbvia, de que os historiadores narravam e seus objetos, e que essa narrativa é que os constituía, deu origem a um longo debate quem percorreu o campo historiográfico a partir da década de 60 do século XX, tendo como mote a questão da verdade nos relatos dos historiadores.

1.1.1 – Um longo debate

Por que, duradouramente, a história ignorou sua pertença à classe das narrativas? (CHARTIER, 2002, p. 14)

Roger Chartier, logo ao início de seu livro *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes* (2002), problematiza a imagem a partir da qual Michel de Certeau caracterizava a obra de Michel Foucault: à beira de uma falésia. Ele parecia problematizar o quão instáveis e inseguras estavam as disciplinas que pensavam as relações entre os discursos e as práticas sociais. Cânones da então historiografia triunfante, aceitos pela maioria dos historiadores até pelo menos os anos 60 do século passado, passaram a ser colocados em questão após o *linguistic turn*:

a perda de confiança nas certezas da quantificação, o abandono dos recortes clássicos, primeiramente geográficos, dos objetos históricos, ou ainda, o questionamento das noções (“mentalidades”, “cultura popular”, etc.), das categorias (classes sociais, classificações socioprofissionais, etc.), dos modelos de interpretação (estruturalista, marxista, demográfico, etc.). (CHARTIER, 2002, p. 8)

Esses modelos e princípios de inteligibilidade foram postos a termo, com a quebra específica de dois projetos: o paradigma estruturalista e os procedimentos de série (CHARTIER, 2002, p. 82-83). A perda para a História era dupla: de um lado, perdia sua posição de disciplina central no seio das ciências sociais, e por outro tendia à dispersão, já que as grandes tradições historiográficas perderam sua unidade e fragmentaram-se em diferentes propostas, multiplicando os objetos, os métodos e as “histórias” (CHARTIER, 2002, p. 8). Mais que uma fragmentação de unidades ou objetos, um grande pânico surgiu pela possibilidade de quebra na noção de verdade.

Chartier (2002, p. 14) nos ensina que, atualmente, os historiadores passaram a ter clareza de que são produtores de textos, e que sua escrita compartilha com as narrativas de ficção uma mesma maneira de fazer agir seus personagens, uma mesma maneira de construir a temporalidade e uma mesma concepção de causalidade – entendidas no sentido aristotélico da “*mise em intrigue* de ações representadas” (CHARTIER, 2002, p. 86). Mesmo as tradições que buscaram negar sua dimensão narrativa (repudiando, por exemplo, a história factual, que por muito tempo significou o que seria o “narrar” em História), pressupondo não haver distância entre os fatos históricos e os discursos que tinham por objetivo recriá-los (a tradição dos *exempla* latinos, o historicismo alemão e a história “científica”, por exemplo). Chartier ironiza essa pretensão, afirmando que “os historiadores, assim como os outros, nem sempre fazem o que pensam fazer e que as rupturas orgulhosamente reivindicadas mascaram com frequência continuidades ignoradas” (2002, p. 14). Em suma, a grande questão não é o ato de narrar, mas o quanto o discurso histórico transita entre os polos da verdade e da ficção.

Obras como as de Paul Veyne (*A Escrita da História*, publicado originalmente em 1971) e de Hayden White (*Meta-história*, publicado originalmente em 1972) transitaram por esses polos, e atacaram princípios considerados estáveis como a aplicação de paradigmas estruturalistas ao estudo das sociedades passadas e os procedimentos de número e série. Veyne, ao recusar as certezas que fundavam a cientificidade da história quantitativa e serial, diz que a História não poderia ser separada das formas literárias tradicionais. Além disso, afirma de forma altamente provocativa que ela não poderia servir para nada senão para fins de curiosidade. (VEYNE, 1971; CHARTIER, 2002, p. 101-102). White, por seu turno, não vê no discurso da história nada mais que um livre jogo de figuras retóricas que expressam uma invenção ficcional.

Ambas polêmicas inserem-se na questão da linguagem, e na tensão que esta linguagem possui entre o real e o ficcional. Mas não são as únicas, nem tampouco as mais antigas. Enquanto Veyne e White dialogam com a historiografia herdeira dos *Annales*, outro autor, Raymond Aron, em 1938, problematizava a questão da objetividade na História.

1.1.1.1 – Raymond Aron

Raymond Aron dedica-se em sua tese de doutorado *Introduction à la philosophie de l'histoire – Essai sur les limites de l'objectivité historique* (Introdução à filosofia da história – Ensaio sobre os limites da objetividade histórica), de 1938, a analisar a construção do relato histórico, problematizando um dos principais pressupostos do positivismo: a ideia de transparência da linguagem. Para os positivistas, a capacidade de um historiador seria medida pela “docilidade” de sua linguagem, não passando esta de um meio material que devolveria aos fatos a voz que lhes pertence por direito (LIMA, 1989, p. 25). Ledo engano, e Aron dirá que a tarefa do historiador não se cumpre por uma fidelidade passiva, mas sim por um esforço de recriação (ARON, 1946, p. 119-121).

Este esforço aparece de forma mais evidente quando ele trabalha as contradições do passado, no momento em que são examinadas pelos historiadores. Enquanto os positivistas dirão que o historiador é obrigado a expô-las tal como descobre nos textos, respeitando a transparência da linguagem, Aron responde que, ainda que “deba desembocar en una interpretación *una* donde las diversas tendencias no estén conciliadas, no estén yuxtapuestas, sino organizadas. Ahora bien, esta organización, *que no está inscrita en los documentos*, es la

obra del historiador mismo.” (ARON, 1946, p. 151). É impossível fugir das incertezas dos significados já que esta incerteza é inerente aos seres do passado que o historiador se esforça por captar, selecionando, analisando e recriando, o que derroga qualquer autonomia do documento. Por exemplo, interpretações racionais e interpretações psicológicas são complementares, e muitas vezes contraditórias umas em relação às outras; um historiador que se inquieta quanto a um “motivo que no coincide com el acto” buscará suprir as insuficiências da interpretação racional. Como diz Aron (1946, p. 162), isso se dá pois “en todos estos casos, la pluralidad y la incertidumbre son, por decirlo así, datos en los documentos, en la vida misma.” Nesta relação da vida com a complexidade reside o desfecho da pretensão positivista de alcançar a verdade una. Por tratar-se do humano, a realidade histórica é potencialmente equívoca e inesgotável, e sua provisória reconstrução depende da ação de seleção e interpretação do intérprete.

Interessa também tomar a categoria de causalidade histórica desenvolvida por Aron. A perspectiva filosófica de Kant compreende a causa como uma antecedência constante e geradora que determina certa ordem no tempo (seja anterior ou simultâneo) e imprimindo a esta sua lei de sucessão. Esta ordem é inflexível, pois não é produzida pela experiência, mas impõe-se a ela, sendo assim *necessária e universal*. Não havendo essa ordem subjacente, segundo Kant, não há como denominar qualquer disciplina como verdadeiramente científica (LIMA, 1989, p. 28-29).

Aron aproxima-se da perspectiva weberiana que divide as ciências entre ciências da explicação e ciências da compreensão, sendo que esta última estaria atrelada diretamente aos valores daqueles que a operam. Esse historiador “profeta voltado para trás” opera uma interpretação que é, ela própria, histórica, na medida em que abre uma perspectiva do passado que deriva do seu presente, ou seja, do futuro do passado. Não mais nomotética, criadora de leis, mas sim compreensiva das probabilidades do futuro do passado. A indagação causal do historiador tem por sentido menos desenhar os grandes traços do relevo histórico do que conservar ou restituir ao passado a incerteza do futuro, tendo como qualidade nos fazer escapar da “ilusão retrospectiva da fatalidade”.

Poder-se-ia mesmo acrescentar: à recusa do nomotético corresponde, por um lado, a negação de uma concepção substancialista de verdade – a verdade de como as coisas necessariamente são - e, por outro, a sua afirmação como *construção probabilista*; (LIMA, 1989, p. 31)

Mesmo sem ainda adentrar na sensível seara de questões ligadas à narratividade na historiografia (pelo contrário, em momentos ele reafirma o primado da explicação causal

sobre o relato, que esse associa com o “gosto pela anedota” (LIMA, 1989: 31)), Aron constitui um quadro de “relatividade histórica” que destaca uma multiplicidade de filosofias pessoais travestidas de historiadores onde antes se via uma totalidade histórica (CERTEAU, 2008, p. 67).

1.1.1.2 – Paul Veyne

A História é a narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. (VEYNE, 1971, p. 14)

O clássico livro de Paul Veyne chamado *Comment on écrit l'histoire* (*Como se escreve a História*, 1971) foi sem dúvidas um dos mais polêmicos do século XX para a historiografia (ao menos de tradição francesa). Recheada de frases diretas, provocativas e mesmo grosseiras, Veyne avança nas questões propostas por Aron deslocando-se deste na questão do estatuto da História, que para Veyne não passa de um relato:

A história não ultrapassa nunca este nível de explicação muito simples; permanece fundamentalmente uma narrativa e o que chamamos explicação não é mais do que o modo que a narração tem de se organizar numa intriga compreensível (VEYNE, 1971, p. 107)

Esse seria o resultado final daquilo que os historiadores produzem quando “mimetizam”, isto é, produzem a história: um romance verdadeiro do que aconteceu. Essa produção não possui um método, não explica, não é científica e não é o que os historiadores dizem fazer ou lamentam não poder fazer, mas tem possibilidades de renovação infinita, se bem utilizada.

Por se tratar de uma narrativa, a História é uma *diegesis*, uma realidade *fora* da sua pretensa presença que pretende fazer renascer. Não é a *mimisis* que recria aquilo que narra. Contenta-se (ou deve contentar-se) em selecionar, simplificar e organizar os *tekmeria*, os indícios do passado (VEYNE, 1971, p. 14-15).

É interessante apontar que, mesmo afirmando que a História não possui um método (pois ela não teria nenhuma exigência, já que se satisfaz em contar as coisas verdadeiras), Veyne distingue três momentos no trabalho histórico: a leitura dos documentos, a crítica e a retrodicção. Desde que tenhamos acesso aos documentos em língua compreensível, todos podemos lê-los, e a “síntese dos acontecimentos far-se-á rapidamente no meu espírito”; será

preciso também saber, através da crítica, se as informações são autênticas ou o quanto determinada linguagem é literal, metafórica ou irônica. Por fim, sendo que os acontecimentos são sempre conhecidos por indícios incompletos e indiretos, haverá neles lacunas que serão completadas pelo historiador na operação denominada por retrodicção⁶ (VEYNE, 1971, p. 22, nota 10). Tal operação faz da história algo necessariamente lacunar, e da narrativa um processo que visa ocultar essas lacunas⁷.

Dado que, neste caminho aberto, a História é aquilo que nos é possível saber do passado, o “campo” histórico é potencialmente indefinível, e qualquer pretensão de uma história total ou de uma filosofia da história são, para Veyne, impossível e *non sense*, respectivamente. Os fatos não possuem dimensões absolutas, e um acontecimento⁸ só tem sentido dentro de uma série. O número de séries é indefinido e as mesmas não se ordenam hierarquicamente de forma natural. A ordem vem de uma ação direta do historiador que interroga o passado, e o tece na forma de uma intriga, situada no universo sublunar⁹:

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)

Veyne, dessa forma, segue o caminho de Aron, diferenciando explicação de compreensão. Para ele, a história é narração e o que se denomina explicação não é mais do que a maneira da narração se organizar de forma inteligível, ou seja, tornada compreensível. Essa compreensão leva em conta a ação humana, livre e inventiva, considera o acaso (Fortuna), as causas e os fins. O historiador se coloca no plano horizontal do vivido, contando uma história que será clara na medida em que a narração for suficientemente documentada e completa (tal qual um romance) (VEYNE, 1971, p. 110-118). Essa proximidade do

⁶ “uma indução que consiste em estabelecer uma verdade universal ou uma proposição geral com base no conhecimento de certo número de dados singulares ou de proposições de menor generalidade.” (VEYNE, 1971, p. 167-168)

⁷ “(...) duma página à outra, o historiador muda de tempo sem prevenir, segundo o *tempo* das fontes, que qualquer livro de história é, nesse sentido, um tecido de incoerências e que não pode ser de outro modo; este estado de coisas é certamente insuportável para um espírito lógico e suficiente para provar que a história não é lógica, mas não há remédio para isso e não pode havê-lo.” (VEYNE, 1971, p. 26-27)

⁸ O próprio acontecimento não é uma coisa, mas um corte que o historiador opera na realidade, em um agregado de processos que agem e padecem substâncias em interação, homens e coisas. (VEYNE, 1971, p. 49)

⁹ “(...) no nosso mundo situado abaixo da lua, reina o devir e tudo aí é acontecimento. Deste devir não pode haver ciência segura; as leis não são mais que prováveis porque é preciso contar com as particularidades que a ‘matéria’ introduz nos raciocínios que fazemos sobre a forma e os conceitos puros. O homem é livre, o acaso existe, os acontecimentos têm causas cujo efeito parece duvidoso, o futuro é incerto e o devir é contingente.” (VEYNE, 1971, p. 40)

historiador com o contador de histórias é o que o distancia da ciência supralunar, já que o “fazer compreender” e contar como as coisas aconteceram não diverge substancialmente do que fazemos na vida cotidiana (VEYNE, 1971, p. 168).

Em suma, para Veyne a história (sempre “história”, em letra minúscula) é sempre subjetiva e circunstancial, que responde a questões (que são infinitas e cujo interesse, em último grau, depende “do estado da documentação, dos gostos [do historiador], de uma ideia que lhe atravessa o espírito, da encomenda de um editor (...)” (VEYNE, 1971, p. 39)), descreve o devir (intrigas de acontecimentos lacunares) que será preenchido pela retrodicção e materializado em relatos que a caracterizam como uma arte, e não uma ciência (VEYNE, 1971, p. 182-183). Veyne tira a consequência do que a tese de Aron preparara: o relato, em vez de se confundir com seu aspecto anedótico, é a parte fundamental na escrita da história (LIMA, 1989, p. 34).

1.1.1.3 – Hayden White

Em uma perspectiva mais polêmica que a do próprio Paul Veyne, comumente rechaçada por muitos historiadores (em especial Arnaldo Momigliano e Carlo Ginzburg, dentre outros), encontra-se a proposição do *form of fiction making operation* de Hayden White, que relaciona a História especialmente com um estatuto ficcional, afirmando que aquilo que o historiador escreve é governando pelas mesmas regras que estruturam outras formas de narrativas. Para ele, toda a explanação histórica é retórica e poética por excelência (1995, p. 11).

Mas White vai mais além. Sua ambição tem a amplitude de compreender “a estrutura profunda da imaginação histórica” que comanda possíveis combinações entre os modelos narrativos (romanesco, trágico, cômico, satírico), os diferentes paradigmas da explicação histórica (formista, mecanicista, organicista, contextualista) e as diferentes posições ideológicas (anarquista, radical, conservadora, liberal). Os diversos tipos de associações entre esses elementos definem estilos historiográficos coerentes (mesmo que alguns sejam incompatíveis). White afirma que essas estruturas devem ser localizadas nas prefigurações linguísticas e poéticas do campo histórico, que “cria simultaneamente seu objeto de análise e predetermina a modalidade das estratégias conceituais que utilizará para dar conta dele” (WHITE apud CHARTIER, 2002, p. 103). Ou seja, esses modelos tropológicos formatariam a

disposição de acontecimentos e conceitos, formando uma estrutura anterior à escrita e à reflexão dos historiadores, que se apresenta mesmo de forma inconsciente:

Pré-críticas, pré-cognitivas, as matrizes tropológicas dos discursos históricos podem ser assim interpretadas como estruturas impostas, desconhecidas, comandando as ‘escolhas’ dos historiadores independentemente de sua vontade e de sua consciência. (CHARTIER, 2002, p. 104)

Tal entendimento é problematizado por Chartier, que observa no prefácio de *Meta-história* um repertório de palavras como *historical consciousness* (que aparece quatro vezes) e *choice* ou *to choose* (três vezes). Isso ofereceria uma capacidade de decidir livremente por determinado jogo de estilos narrativos, pensando “as prefigurações tropológicas [como] um conjunto de formas possíveis entre as quais o historiador pode escolher em função de suas inclinações morais e ideológicas” (CHARTIER, 2002, p. 105). Essa liberdade, fugindo de um determinismo linguístico, será ampliada inclusive para as questões do método, que para White são absolutamente livres, lembrando muito as reflexões de Paul Veyne (1971) quando afirma que a história não possui método, já que lhe bastaria o princípio de contar a verdade (independente do modo como se chegaria nela).

Para chegar a tais conclusões, White analisa quatro historiadores: Jules Michelet, Leopold von Ranke, Alexis de Tocqueville, e Jacob Burckhardt, e quatro filósofos da história, G. W. F. Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Benedetto Croce. Nessa análise ele identifica quatro estilos retóricos – *tropos* – considerados como estratégias poéticas que os historiadores usam para construir seus textos: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Interessado em identificar as estruturas fundamentais a partir dos quais podem ser produzidos todos os discursos figurativos, White acaba por transformar um conjunto de categorias tradicionalmente restritas à descrição das figuras de estilo em uma base genérica para produção discursiva (CHARTIER, 2002, p. 108). Ele também identifica quatro gêneros literários pelos quais os historiadores entendiam o processo histórico em seus trabalhos: estória romanesca, tragédia, comédia e sátira. A partir desses gêneros literários os historiadores elaborariam o seu enredo narrativo (WHITE, 1995, p. 12), além de conduzir suavemente seus leitores a conclusões pré-determinadas e já prefiguradas no desenvolvimento das narrativas por ele analisadas (SUTERMEISTER, 2009, p. 44). Por se tratar de uma perspectiva pré-figurativa, uma base a partir da qual o discurso é pensado, os

(...) quatro tropos fundamentais (metáfora, metonímia, sinédoque e ironia) devem ser entendidos como categorias *a priori* do entendimento ocidental (...). Essa perspectiva é explicitamente formalista (*My method, is short, is*

formalista, Metahistory, p. 3), postulando a existência de estruturas mentais invariantes que podem ser identificadas nas obras, independentemente de sua época e meio de produção (uma vez que foi definido o espaço cultural a que pertencem). Nesse sentido, a constituição tropológica da imaginação histórica e, mais geralmente, de todas as operações de figuração é totalmente dissociada das formas históricas da retórica, entendida como a arte do discurso e da persuasão. (CHARTIER, 2002, p. 108-109)

Na sequência, Chartier se pergunta se seria possível pensar que tal modelo formalista tropológico poderia ser aplicado sem levar em conta os lugares e contextos intelectuais. Parece-nos que tais modelos dependem de que a retórica clássica seja de tal forma disseminada que acabe por constituir esse *a priori*. E nesse ponto reside uma grande questão: a vasta pluralidade do mundo intelectual ocidental (que engloba todo o espaço ocidental em um recorte temporal que vai da Renascença ao século XX) poderia singularizar-se (ao nível da consciência e do discurso a respeito do próprio discurso) em poucas categorias que remetem à retórica clássica e neoclássica, que não são hegemônicas nesta vasta pluralidade?

Porém, o pânico moral suscitado por White deveu-se a outra de suas conclusões. Seus textos contêm uma crítica radical à historiografia, pondo em questão as pretensões de verdade e objetividade do trabalho dos historiadores. Na medida em que as narrativas históricas vêm de fatos ou eventos empiricamente válidos, precisa-se necessariamente de passos ‘imaginativos’ para colocar esses ‘fatos’ em uma história coerente, sendo que as narrativas somente representam uma seleção de eventos históricos. (SUTERMEISTER, 2009, p. 45). Esses passos, para ele, degeneram qualquer pretensão de estabelecer um saber “científico” sobre o passado:

a história tal como escrita pelo historiador não depende nem da realidade do passado, nem das operações próprias à disciplina. A escolha que ele faz de uma matriz tropológica, de uma modalidade de *mise em intrigue*, de uma estratégia explicativa é totalmente semelhante àquela do romancista (...). Deve-se aceitar a evidência segundo a qual quando se chega a apreender o documento histórico, não há nenhuma razão no próprio documento para preferir uma maneira de interpretar sua significação em detrimento de outra. (CHARTIER, 2002, p. 111)

A História passa a ser compreendida como uma ficção, que compartilha com a literatura as mesmas estratégias e procedimentos, e sem um regime de verdade que lhe seja próprio. Uma série de questionamentos advém dessa compreensão, sendo os principais relacionados ao lugar das operações historiográficas e da polêmica em torno dos historiadores revisionistas e negacionistas.

Para Chartier (2002, p. 112), não é possível falar da História sem levar em conta suas operações próprias, como a construção e o tratamento dos dados em um *corpus* documental, produção de hipóteses, verificação crítica dos resultados e validação da coerência e plausibilidade da interpretação. Se o conhecimento é idêntico à ficção, por que seria preciso executar tantas e tão complexas operações? E se essas operações não são necessárias, como enfrentar posições altamente relativistas como a negação do holocausto?

White procura responder a estas questões de algumas formas. Primeiramente ressalta que existe uma verdade na ficção, e que considerar a narrativa histórica como *a fiction-making operation* significa que pode existir nela uma potência de força e lucidez atinente ao tropo poético. Ao deparar-se com os relatos de historiadores revisionistas, que pretendiam minimizar ou negar a existência das câmaras de gás, dos grandes deslocamentos forçados da população judia e cigana, do número de mortos e do próprio projeto da “solução final”, White responde da seguinte forma:

Evidentemente, consideradas como narrativas de acontecimentos já estabelecidas como fatos, as “narrações concorrentes” podem ser avaliadas, criticadas e classificadas segundo sua fidelidade aos dados factuais, sua completude e a coerência da sua argumentação, seja ela qual for. Mas **as narrações não consistem unicamente em enunciados factuais (proposições existenciais singulares) e argumentos: elas são igualmente compostas por elementos poéticos e retóricos graças aos quais o que seria apenas uma lista de fatos é transformado em uma história.** Dentre esses elementos, há os modelos genéricos que organizam as maneiras de contar as histórias e que identificamos como fornecendo as “intrigas” [...]. Nesse sentido, o conflito entre “narrações concorrentes” tem menos a ver com os fatos relativos ao assunto tratado do que com as diferentes significações atribuídas a esses fatos pela *mise en intrigue*. (WHITE, “Historical Emplotment and the Problems of Truth”, in *Probing the Limits of Representation* apud CHARTIER, 2002, p. 115; grifo meu)

Primeiramente, ele reintroduz uma noção de fato histórico bastante tradicional, na fórmula de “proposições existenciais singulares”, que pressuporia fatos densamente conhecidos e registrados. Porém, “conhecidos e registrados” pressupõe uma existência linguística para esses fatos e, se desprezada toda e qualquer ferramenta de crítica historiográfica, como ter segurança de que lidamos com fatos verdadeiros ou verossímeis? Além disso, essas proposições acabam por limitar o espaço em que o discurso historiográfico pode operar com a oposição entre verdadeiro e falso. Em realidades onde as fontes históricas são mais escassas, e conseqüentemente não seria possível construir uma proposição existencial singular, não poderíamos operar com a noção de verdade. Aqui podemos pensar desde processos históricos mais recuados no tempo (como a História Antiga e Medieval),

quanto no espaço (História da África, Oriente, e *cetera*), quanto na abundância de fontes escritas (excluindo dessa forma a história dos indígenas, das sociedades africanas tradicionais, por exemplo) e também quanto às relações de poder (pensando na vida de indivíduos ligados à grupos subalternos, povos conquistados, e *cetera*).

O prosseguir da citação, a partir da passagem grifada, não é posta em questão, muito pelo contrário. Concordo que o arranjo da miríade de fatos históricos dá-se através da narrativa, que por sua vez é tramada por elementos poéticos e retóricos. É inegável que a obra de White ajudou a retirar da historiografia sua “inocência”, percebendo que as narrativas são subjetivas, necessariamente influenciadas pelo narrador, a partir de circunstâncias políticas, classe social, contexto histórico no qual o historiador vive, cultura, sua localização, perspectiva geográfica, região, raça, sexo e *cetera*. Então, enquanto fragmentos do passado podem ser verdadeiros, a narrativa como uma coleção ordenada desses fragmentos é mais que sua soma (MUNSLOW, 1997, p. 10 apud SUTERMEISTER, 2009, p. 46). Minha distância em relação à White caminha em dois pontos: não abandono a ideia de verdade histórica como o grande singularizador das narrativas históricas (e assim me aproximo de Paul Veyne), e percebo estas narrativas balizadas por uma complexa operação na qual práticas científicas são mobilizadas com o objetivo de produzir um conhecimento controlado.

1.1.2 – Uma operação complexa

Para ele, a história continua sendo, de todas as ciências humanas, a que tem mais condições, por herança ou por programa, de representar a diferença, de por em cena a alteridade. Por isso, ela retém algo desta busca da palavra do Outro, que foi a paixão, até a desesperança, dos cristãos antigos dos quais Michel de Certeau se fizera historiador; (CHARTIER, 2002, p. 151)

Para que serve a História? A pergunta simples e repleta de implicações marca a sequência de debates que iniciamos nos subcapítulos anteriores. O texto clássico de Michel de Certeau chamado *A operação historiográfica* vai dialogar diretamente com afirmativas de Veyne¹⁰ tais como “a história serve apenas para fins de curiosidade” ou “explicação não passa

¹⁰ Como aponta Chartier (2002, p. 101), a obra de Paul Veyne *Como se escreve a história* foi publicada na França em 1971 e o ensaio de Michel de Certeau em 1974. Nesse meio tempo, em 1972, Hayden White publica *Meta-história*, que, apesar da proximidade temporal, não entra na rede de discussões desses autores.

de uma maneira de organizar a narrativa em uma intriga compreensível”¹¹. Certeau admite que a história seja uma narrativa cujo discurso se constrói por processos de “narrativização” que reorganizam e reordenam as operações de pesquisa, porém suas determinações não são pautadas pelas convenções do gênero literário, mas sim por práticas determinadas pelas instituições técnicas de uma disciplina. É essa disciplina que determina, enquanto um lugar de produção do conhecimento, muito mais as escolhas dos historiadores (na forma de recortar os objetos, metodologia e modo de escrita) do que simplesmente a sua subjetividade (CHARTIER, 2002, p. 102). Todo processo de construção do conhecimento histórico é compreendido por Certeau como uma operação historiográfica ampla:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nessa perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*. (CERTEAU, 2002, p. 66)

Pensar a historiografia como uma operação que articula *um lugar, uma prática e uma escrita* significa reconhecer essa narratividade, mas sem negar sua pretensão à cientificidade, definida por Certeau (2008, p. 109, nota 5) como a possibilidade de um grupo estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações destinadas à produção de objetos determinados, cuja pertinência das operações também dizem respeito a temporalidades e processos estruturais das sociedades.

1.1.2.1 – Um lugar

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os

¹¹ Dialoga com a obra de Paul Veyne, mas também com Serge Moscovici (*Ensaio sobre a história humana e da natureza*) e Michel Foucault (*Arqueologia do saber*), autores aos quais Certeau credits atestarem um “despertar epistemológico” da disciplina da História (2008, p. 66).

documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2008, p. 66-67)

Certeau tomou-se de um grande trabalho: situar o gesto do historiador com a ligação entre as “ideias” e as “coisas”, ou situar a história intrinsecamente ligada à sociedade, desvendando aquilo que é o seu “não-dito” com um objetivo bastante claro: repolitizar a História.

Repolitizar pois, segundo ele, houve um lento processo de afastamento dos sábios em relação à sociedade. As redes de correspondências, círculos de intelectuais e criação de academias marcam o nascimento das disciplinas que, na medida em que se afastam dos assuntos públicos e dos assuntos religiosos, criaram um novo espaço, o lugar “científico”. Os indivíduos que ocupam esses lugares organizam simultaneamente a sociedade interna e as próprias ideias que nela circulam, e a marcação desse lugar necessita da ideia de distância (na linguagem, nos procedimentos, nos espaços), que afaste indivíduos e práticas das dimensões públicas, políticas e do vulgo. Certeau exemplifica esse processo com os professores universitários que alcançam altas posições, e passam a decidir carreiras universitárias, ou com o tabu da tese monumental (modelo na academia francesa, até pelo menos os anos 70 do século XX). É a instituição universitária, hierarquizada e centralizada, que controla a evolução científica da História. Trata-se de uma situação social que remete a um estatuto científico: o não-dito. E o não dito deve ser enfrentado por uma repolitização, uma teoria que problematize a situação dessa construção dos saberes na sociedade (CERTEAU, 2008, p. 67-70).

O próprio uso do “nós” como sujeito de escrita remete a este lugar de legitimidade, seja remetendo a uma escrita que depende do lugar para constituir-se (já que sempre abundam as referências a outros historiadores), seja correspondendo aos verdadeiros leitores do livro historiográfico:

Ao ‘nós’ do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus ‘pares’ e seus ‘colegas’, que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma ‘polícia’ do trabalho. Não ‘recebido’ pelo grupo, o livro cairá na categoria de ‘vulgarização’ que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como ‘historiográfico’. Ser-lhe-á necessário o ser ‘acreditado’ para aceder à enunciação historiográfica. O estatuto dos indivíduos que tem – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou

espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma ‘agregação’ que classifica o ‘eu’ do escritor no ‘nós’ de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão ‘liberal’ mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história. (CERTEAU, 2008, p. 72)

É esse meio que pauta e produz a obra historiográfica “cientificamente” válida, enquanto outras publicações não referendadas caem na categoria de “vulgarização”, ou seja, muito próximas do grande público e distantes das práticas de validação aceitas. Trata-se de um meio dotado de autoridade frente ao restante da sociedade, fruto da construção de uma distância e de um respeito a determinados métodos. É a observância aos métodos que garante ao historiador a presença em certos círculos, e esboçam tanto um comportamento institucional quanto as leis do meio. Estes métodos caracterizariam um comportamento institucional, ao qual os novos membros devem ser iniciados – é preciso aprender os métodos corretos para ser introduzido no grupo. E, mais do que seu valor de iniciação, os métodos tem o valor de lei do meio para os já iniciados – as suas pesquisas serão avaliadas por seus pares tendo como critérios justamente as regras do método. O argumento mais relevante de Certeau é que este comportamento institucional e essas leis do meio não reduziriam a sua pretensão de cientificidade ancorada também em procedimentos e métodos. Esse meio coloca-se justamente como o guardião desses procedimentos e métodos.

Mesmo assim, uma “obra de valor” deve ser assim reconhecida não apenas pelos seus pares, mas por circuitos mais amplos da sociedade que a percebem como dotada de pertinência, além de relações com outros estudos contemporâneos.

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da escrita: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sócio-cultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um ensino, logo, às flutuações de uma clientela; às pressões que esta exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos que os estudantes provocam entre os mestres; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre pesquisa e pedagogia. O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao ‘grande público’ (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila dos circuitos de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem ‘constitui autoridade’ e o esoterismo científico de quem ‘faz pesquisa’. (CERTEAU, 2008, p. 73-74)

O lugar desenvolvido por Certeau constitui-se em um meio, porém intrinsecamente ligado com o mundo social mais amplo, marcando uma distância em relação a Aron, que pensava os historiadores como um “grupo isolável da sociedade”. Como aponta Luís Costa Lima (1989, p. 35-36), para Certeau de nada adianta compreender o meio historiográfico se não for indagado como esse meio liga-se a ao corpo social e ao poder, percebendo que ele não é isento de infiltrações ideológicas mais amplas. Por exemplo, o trabalho a partir de equipes e líderes que vinculam-se a meios financeiros, além de privilégios conferidos por proximidades sociais e políticas, influem diretamente nos modos de trabalho e na produção discursiva dos historiadores. Não por acaso, como aponta Certeau, os estudos sobre história econômica foram abundantes durante o período entreguerras (especialmente após a grande crise de 1929) ou a história cultural projeta-se a partir dos anos 1960, com a hegemonia de uma cultura de massas ligada aos lazeres e prazeres, via de regra ligados ao consumo. Podemos inclusive pensar em exemplos mais próximos, e perceber como a historiografia sobre história da África e dos povos indígenas brasileiros desenvolveu-se grandemente a partir de urgências como o combate ao racismo, os debates a respeito da diversidade cultural e, mais concretamente, a aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e afrodescendentes na escola básica.

Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com qualquer coisa. É igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la. (CERTEAU, 2008, p. 76-77)

Partindo do corpo social, a história define-se por uma relação ao nível da linguagem, simultaneamente com uma relação com os limites impostos por este corpo, seja do lugar específico de onde se fala, seja pela natureza do objeto histórico de que se fala.

Se por um lado o lugar social condiciona que algo possa ser dito (e conseqüentemente recebido) com validade epistêmica e pertinência, esse mesmo lugar não explica todo o funcionamento de um discurso histórico. O que de fato explica os processos de fabricação deste discurso são as suas práticas científicas.

1.1.2.2 – As práticas científicas

Mas, o que faz o historiador? Pensar esta pergunta significa colocar em evidência seu verbo: o historiador *faz*. Parte do mundo, das materialidades que restaram dos tempos passados (“de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’”, como diz o próprio Certeau (2008, p. 79)) para *fazer outra coisa*: a História, essa “artificialização da natureza”, que todavia obedece a certas regras. Certeau afirma que seria demasiado dizer que o historiador trabalha com o tempo, enquanto mais correto seria dizer que trabalha com objetos físicos que distinguem, no *continuum* do percebido, as diferentes realidades passadas.

A História enquanto prática desloca discursivamente os objetos, no bojo de uma ação humana que transforma a natureza em símbolos (uma floresta transformada em local a ser explorado, ou uma montanha transformada em paisagem) ou instituições que tem o seu estatuto modificado (uma igreja transformada em um museu). Como afirma Certeau (2008, p. 80) “desde a sua documentação [onde ele introduz pedras, sons, emoções, entes variados, e *cetera*] até o seu livro [onde plantas, micróbios, geleiras, adquirem o estatuto de objetos simbólicos], ele procede a um deslocamento da articulação natureza/cultura”.

Não se pode pensar o passado como um *dado* passivo, que o historiador recebe de forma *dada*. A cientificidade da História pressupõe um movimento entre os polos da natureza e da cultura, entre o passado e o presente, de forma que “a operação (...) transforma o ‘meio’ – ou (...) faz de uma organização [social, literária, e *cetera*] a condição e o lugar de uma *transformação*” (CERTEAU, 2008, p. 80). Aqui penso o historiador acadêmico, sediado nas universidades e centros de pesquisa, mas também os professores nas escolas básicas como meio e lugar que *transforma* um conhecimento em outro.

Como primeiro ato criativo o historiador constitui suas fontes. Separa, reúne e transforma em documentos objetos distribuídos de outra maneira, produzidos pelo simples fato de que foram copiados, transcritos ou fotografados. Certeau remete aos colecionadores dos séculos XVI e XVII, que no ato de colecionar fabricam os objetos e as categorias dos mesmos, em processos de cópia, impressão, reunião, classificação, e onde a própria linguagem destinada a organizá-los deve ser criada. A relação do lugar e das técnicas cria e também desloca a constituição das fontes. Se na lógica positivista havia uma predominância de fontes oficiais escritas, novas pertinências sociais fazem com que novos objetos (utensílios, composições literárias, cantos, topografias urbanas, e *cetera*) sejam movidos de seus lugares e

funcionamentos primeiros para serem *outras coisas*. Outro exemplo é a ressignificação pela qual passam as coleções de erudições, transformadas em arquivos, o lugar de enunciação central para a nova História. Em suma, “um trabalho é ‘científico’ quando opera uma *redistribuição do espaço* e consiste, primordialmente, em *se dar* um lugar, pelo ‘estabelecimento das fontes’ – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras” (CERTEAU, 2008, p. 83).

O alargamento do processo de constituição das fontes (para além dos arquivos) leva à necessidade de separar um processo antes uno: a acumulação de “dados” e a arrumação destes em lugares onde possam ser classificados. Essa arrumação é um processo eminentemente intelectual, cujos pressupostos alteram-se historicamente. Certeau (2008, p. 85-86) aponta uma mudança significativa no trabalho do historiador: enquanto a história do passado partia dos vestígios necessariamente diversos para chegar a uma compreensão coerente de certo recorte do passado, a história serial, a partir de combinações informáticas, constitui modelos. Todavia não são estes modelos o foco do historiador; ele parte deles (e da relação entre eles) para encontrar a diferença, o desvio, o heterogêneo¹². Não é mais a história ontológica que procurava exprimir um *espírito* de época, espaço ou grupo. É antes um lugar de “controle”, onde são evidenciados “os limites de significabilidade relativos aos ‘modelos’ que são ‘experimentados’, um de cada vez, pela história, em campos estranhos ao de sua elaboração” (CERTEAU, 2008, p. 88). O historiador que antes buscou e esperou uma totalização do passado, conciliando diferentes tipos de interpretação, depara-se agora com as manifestações complexas destas diferenças.

Como forma de compreender essas diferenças, lanço mão da análise efetuada por Paulo Knauss (2005). Alinhado aos modelos perspectivistas e processualistas do conhecimento científico moderno, para este autor as lógicas de construção do conhecimento histórico podem ser relacionadas a quatro grandes premissas do conhecimento científico moderno: explicações dedutivas; explicações probabilísticas; explicações funcionais ou teleológicas e explicações genéticas.

As explicações de ordem dedutiva são recorrentes em análises formais de sociedades, que possuem como objetivo formar modelos gerais que articulem os níveis econômico, político, social, cultural e simbólico. Mesmo que Certeau aponte um abandono das pretensões totalizantes, essa linha de interpretações forma imagens ditas “generalistas” sobre

¹² “a ‘interpretação’ antiga se torna, em função do material produzido pela constituição de séries e de suas combinações, a evidenciação dos *desvios relativos quanto aos modelos*.” (CERTEAU, 2008, p. 85)

determinados períodos ou sociedades, como a Europa medieval vinculada ao Feudalismo, servidão e Cristianismo, ou a Europa Moderna ao Absolutismo, Mercantilismo e Iluminismo.

Já o modelo probabilístico instaura a história como um campo de possibilidades de ação para os diferentes agentes sociais. Não apenas uma história pautada em subjetividades, mas também permeada por jogos de escalas onde podemos compreender as histórias do imaginário e a Micro-história. Menocchio (GINZBURG, 1987) pode ser entendido como personagem emblemático desta perspectiva, onde podemos também pensar em estudos sobre as trajetórias de escravos brasileiros dentro das estruturas do sistema escravista.

As explicações funcionais, por sua vez, remetem à escatologia cristã, pautada em um *continuum* temporal que teria fim no retorno de Cristo à terra, no juízo final. Essa mesma lógica teleológica, de que o tempo e a história caminham de forma determinada para um fim específico, pautou as noções de tempo da ciência, em especial nas perspectivas evolucionistas, e do marxismo. Categorias como a “luta de classes”, para o marxismo, ou “inconsciente coletivo”, na história das mentalidades são grandes modelos de pensamento nesta perspectiva.

Sobre as explicações de caráter genético, Knauss (2005, p. 287-288) aponta se basearem na “descrição da sequência de evolução de um objeto ou sistema originário a partir da transformação de outro anterior”. Avançando nessa explicação, o autor nos ensina que existem duas formas de compreender essas explicações: por uma sequência de causas e efeitos (como quando interpretamos o fim do Império Romano ocidental, com as invasões bárbaras), ou por um processo de visualizar na descrição dos processos sociais estruturas de maior complexidade.

Estas diversas formas de categorizar práticas científicas remetem a Certeau, que compreende o real como uma relação entre variados termos de uma operação. A reconstrução do passado, compreendido como esse real, é relativa a uma combinação de séries racionalmente isoladas, cujos cruzamentos permitem analisar as condições onde esses modelos são válidos, auxiliando inclusive outras disciplinas, na medida em que atua como um processo crítico:

(...) a epistemologia das ciências parte de uma teoria presente (na biologia, por exemplo) e reencontra a história sob forma *daquilo que não era esclarecido, ou pensado, ou articulado outrora*. O passado surgiu ali, inicialmente, como ‘ausente’. O entendimento da história está ligado à capacidade de organizar as diferenças ou ausências *pertinentes* e hierarquizáveis porque relativas às formalizações científicas atuais. (CERTEAU, 2008, p. 90)

Este imperativo crítico leva Certeau (2008, p. 91) a três conclusões sobre as práticas científicas na disciplina histórica. Inicialmente, as pesquisas historiográficas do século XIX (mesmo que narrassem objetos diversos como a biologia, a economia, a política, e *cetera*) mantinham uma regularidade na lógica da evolução, um devir que costurava as descontinuidades em um processo (muitas vezes teleológico) dotado de um sentido. Na atualidade (de Certeau, ao menos), o conhecimento histórico interessa-se mais pelos desvios que possam haver em um modelo formal, seja quantitativo (curvas de população, salários, publicações, e *cetera*), seja qualitativo (diferenças estruturais). As palavras iniciais presentes em textos históricos do século XIX (sejam literalmente, sejam como lógica) eram “outrora não era como hoje”, colocadas como postulado a partir o qual toda a pesquisa se desenvolvia. A historiografia que Certeau problematiza transformou esse postulado no resultado da pesquisa, eliminando o sentido e fazendo aparecer as exceções, produzidas nos cruzamentos entre a documentação.

Próximo a esta lógica insere-se o lugar do particular, como um lócus de tensão permanente com as regularidades já que se encontra nos limites do pensável, na fronteira das regularidades seriadas. Certeau defende que “a ‘compreensão histórica’ (...) terá como característica, não primordialmente tornar pensáveis séries de dados triados (ainda que isto seja a sua “base”), mas *não renunciar nunca à relação que estas ‘regularidades’ mantém com ‘particularidades’ que lhe escapam*” (CERTEAU, 2008, p. 92). Cabe a essas particularidades a inserção da interrogação, não apenas de si, mas de toda a realidade que permanece exterior ao saber e ao discurso.

Ao combinar os modelos com os desvios, a história acaba por criar uma falha da coerência científica no presente, que ao objetificar o passado marca uma significação de alteridade. Ao encenar o outro, o passado torna-se uma forma de representar uma diferença; o presente e as questões do presente constituem o seu outro, marcando no discurso a distância que possibilita o distanciamento. O efeito, segundo Certeau (2008, p. 93), é duplo: historiciza o atual, presentificando uma situação vivida, o que obriga a razão do presente a simultaneamente estabelecer esta razão (definida por um movimento de alteridade), e tornar o passado inteligível a partir desta razão, representando “aquilo que falta”.

1.1.2.3 – A Escrita

O ponto de chegada da operação constitutiva da História é a sua representação na forma escrita, mas que só merecerá o título de “histórica” na medida em que se articule com o lugar social e com as práticas científicas.

Certeau (2008, p. 94) inicia suas considerações sobre a escrita apontando que a mesma funciona intrinsecamente como uma inversão: prescreve como início aquilo que é um ponto de chegada. Enquanto as práticas científicas que constituem a pesquisa partem das problemáticas de um lugar social do presente, a escrita parte do passado, via de regra cronologicamente disposto do início até o fim do recorte. Ademais, a prioridade destinada à busca do desvio, em relação aos modelos, tem um limite materializado no fechamento imposto pela escrita. Se a pesquisa potencialmente não tem fim, a escrita precisa ter, e o limite é estabelecido na própria introdução do texto. Não apenas limite, mas também homogeneidade: enquanto a pesquisa produzirá faltas e lacunas, a escrita operará para ocultar essas lacunas, tornando o texto um todo unificado (em uma ação conceituada por Paul Veyne como *retrodição*) que produz a *representação* do passado, em sua dupla dimensão de uma ausência que evoca uma presença (o passado que é apresentado), e uma presença que evoca uma ausência (a escrita que apresenta o passado) (CHARTIER, 2002, p. 165-166).

Na medida em que a narrativa histórica lida com o tempo, abrem-se duas dimensões do mesmo: *o tempo das coisas* e *o tempo da narrativa*, que avança e recua com velocidades variadas, e tem a capacidade de produzir efeitos de sentido, redistribuições e condensações conforme o tempo corre. Essa quebra das dimensões tem algumas implicações para a escrita da História: 1) torna compatíveis os contrários: enquanto um sistema lógico não poderia admitir proposições contrárias como “estou feliz” ou “estou triste”, a *diferença* no tempo permite que em um dia eu esteja feliz, e noutra triste. Este jogo narrativo “cria uma ‘espessura’ que permite colocar, *ao lado* do sistema¹³, o seu contrário ou o seu resto” (CERTEAU, 2008, p. 96). Essa conclusão limita a possibilidade da historiografia em funcionar silogisticamente (para além da aparência), e remete novamente sua legitimidade, enquanto discurso organizado sobre o passado, para o lugar social ocupado pelo produtor do

¹³ “É também o instrumento por excelência de todo discurso que pretenda ‘compreender’ posições antinômicas (basta que um dos termos em conflito seja classificado como passado), ‘reduzir’ o elemento aberrante (que se torna um caso ‘particular’ que se inscreve como detalhe positivo num relato) ou a considerar como ‘ausente’ (num outro período) aquilo que foge a um sistema do presente e nele assume um aspecto de estranheza.” (CERTEAU, 2008, p. 97)

texto; 2) qualquer discurso do passado parte do presente, que é simultaneamente o “término de um percurso, mais ou menos longo, na trajetória cronológica” (CERTEAU, 2008, p. 97-98), mas também, na medida em que é postulado pelo discurso, é ele mesmo produzido pelo texto.

A História produz textos que possuem uma dupla característica de combinar uma *semantização* (ou seja, a construção de um texto dotado de um sistema de sentidos) com uma *seleção* (a triagem de elementos e recortes, que tem seu início no lugar onde um presente se separa de um passado). Essa relação, “na ordem de um texto, constitui uma ‘*inteligibilidade*’ por meio de uma *normatividade*.” (CERTEAU, 2008, p. 100). Na medida em que o texto constitui uma semantização, ele interlocuta com a sociedade e com o poder, cujos temas e linhas de interesse demarcam tanto aquilo que é possível de indagação quanto aquilo que não pode ser dito ou sequer é cogitável (LIMA, 1989, p. 37).

Em vista de uma tipologia geral dos discursos, uma primeira aproximação se refere ao modo pelo qual se organiza, em cada discurso, a relação entre seu "conteúdo" e sua "expansão". Na narração, um e outro remetem a uma ordem de sucessão, o tempo referencial (uma série A, B, C, D, E, etc. de momentos) pode ser, no exposto, o objeto de omissões e de inversões susceptíveis de produzir efeitos de sentido (por exemplo, o relato literário ou cinematográfico apresenta a série: E, C, A, B, etc.). No discurso "lógico", o conteúdo, definido pelo estatuto de verdade (e/ou de verificabilidade) atribuível a enunciados, implica em relações silogísticas (ou 'legais') entre eles, que determinam a maneira da exposição (indução e dedução). Ele, o discurso histórico, pretende dar um conteúdo verdadeiro (que vem da verificabilidade) mas sob a forma de uma narração.

	Conteúdo	Expansão
Narração	Série temporal A, B, C, D	Sucessividade temporal (E, C, A)
Discurso Histórico	"Verdade"	Sucessividade temporal
Discurso lógico	Verdade das proposições	Silogismo, (indução, dedução)

Combinando sistemas heteróclitos, este discurso misto (feito de dois, situado entre dois) vai se construir seguindo dois movimentos contrários: uma narrativização faz passar do conteúdo à sua expansão, de modelos acrônicos a uma cronologização, de uma doutrina a uma manifestação de tipo narrativo; inversamente, uma semantização do material faz passar dos elementos descritivos a um encadeamento sintagmático dos enunciados e à constituição de seqüências históricas programadas. Mas estes procedimentos geradores do texto não poderiam ocultar o **deslizamento metafórico** que, segundo a definição aristotélica, opera a "passagem de um gênero para outro". Indício deste misto, a metáfora está presente em toda parte. Ela disfarça a explicação histórica com um **caráter entimemático**. Deporta a causalidade para a sucessividade (*post hoc, ergo propter hoc*). Representa

relações de coexistência como relações de coerência, etc. A plausibilidade dos enunciados se substitui constantemente à sua verificabilidade. Daí a autoridade que este discurso necessita para se sustentar: aquilo que perde em rigor deve ser compensado por um acréscimo de credibilidade. (CERTEAU, 2008, p. 100-101; grifos meus)

Esta rica passagem de Certeau merece algumas considerações. Primeiramente, na medida em que constitui uma semantização pela narrativização, o discurso historiográfico marca uma impossibilidade (a de constituir leis a que as sociedades estariam submetidas) e uma porosidade (das diversas ideologias que perpassam o corpo social) que o posiciona no entremeio da pura narrativa e da lógica pura. Desta forma, não é orientado nem pela cadeia de sucessão nem pela cadeia de verdade, sendo um discurso “impuro” que passa constantemente da narrativização para o exame lógico, e vice-versa (LIMA, 1989, p. 37-38). Segundo, Certeau cita dois termos importantes: o deslocamento metafórico e o entimema. Lima (1989, p. 38) remete os termos à *Retórica* de Aristóteles, lembrando que o mesmo considerava o entimema uma espécie de silogismo abreviado, próprio dos três principais gêneros do discurso (jurídico, deliberativo e demonstrativo), que se fundava não na verdade, mas no verossímil. Em terceiro lugar, esse conhecimento verossímil deve construir a sua credibilidade, passando por variadas técnicas discursivas, como o uso da primeira pessoa do plural (remetendo novamente ao lugar social / institucional) e o recurso dos remetimentos. Na medida em que o discurso historiográfico lida com um “outro” (homens e mulheres no passado), o historiador deve comprovar que compreende este outro, e suas formas de apreensão no presente (a crônica, o arquivo, o documento), fazendo-o através do recurso das citações. Esse conjunto disperso de remetimentos (pelas referências, pelas notas, pelas citações, pelos nomes próprios) estabelece um “saber do outro”, que comprova o discurso do historiador introduzindo nele um efeito de real, dotando-o de credibilidade. Todavia, por mais que se trate de um saber do outro, o historiador processa uma singularização destas falas plurais dos documentos citados, tendo como limite a unicidade necessária a uma recomposição narrativa (CERTEAU, 2008, p. 101).

Remetendo à citação anterior, o processo de semantização necessita do recurso da citação, uma metalinguagem que articula o texto com a sua exterioridade. Metalinguagem pois estes extratextos são decodificados na própria língua que o interpreta, em um nível mais interpretativo do que explicativo. E é este processo de interpretação que consegue reproduzir, no interior do discurso, a relação entre o lugar do saber e a sua exterioridade. Na medida em

que se situa no lugar social, a escrita é ela própria uma prática social, didática e magisterial¹⁴, que confere performaticamente ao leitor um lugar de aprendente (CERTEAU, 2008, p. 95).

Por fim, Certeau (2008, p. 103) problematiza as noções de *acontecimento* e *fato*, ligando-as ao processo da escrita: enquanto o acontecimento é uma abstração que recorta e organiza o caos do passado, os fatos são os significantes que, dentro da narrativa, preencherão os espaços com seus significados. Na medida em que são possíveis organizações prévias aos fatos, torna-se pensável uma “razão” histórica: “os fatos a enunciam, fornecendo-lhe uma linguagem referencial; o acontecimento lhe oculta as falhas através de uma palavra própria, que se acrescenta ao relato contínuo e lhe mascara os recortes” (CERTEAU, 2008, p. 104). São essas ordens que formam as categorias históricas, ou os conceitos, ordenados e mesclados em níveis e lógicas variáveis.

Regras situadas no nível do discurso constituem um edifício conceitual que, mesmo não sendo igual às práticas científicas, constitui um “conjunto coerente de grandes unidades, uma estrutura análoga à arquitetura de lugares e de personagens numa tragédia” (CERTEAU, 2008, p. 105). Todavia esse texto é o lugar onde os conteúdos trabalham sobre a forma, e não o contrário. A baliza do conhecimento historiográfico como prática científica reside no trabalho de construir um edifício conceitual para em seguida desconstruí-lo, combinando permanentemente processos de construção e erosão das unidades, relacionando o “discurso com aquilo que ele designa perdendo, quer dizer, com o passado que ele não é, mas que não seria pensável sem a escrita que articula ‘composições de lugar’ com uma erosão destes lugares” (CERTEAU, 2008, p. 106).

1.1.3 – Ginzburg e a noção de prova

Tomar o discurso histórico como entimemático, na dimensão do verossímil, significa dizer que coexistem as dimensões sucessividade junto às de causalidade e as de coexistência

¹⁴ Funciona como discurso didático, e o faz tanto melhor na medida em que dissimule o lugar de onde fala (ele suprime o eu do autor), ou se apresente sob a forma de uma linguagem referencial (é o “real” que lhes fala), ou conte mais do que raciocine (não se discute um relato) e na medida em que tome os seus leitores lá onde estão (ele fala sua língua, ainda que de outra maneira e melhor do que eles). Semanticamente saturado (não tem mais falhas da inteligibilidade), “comprimido” (graças a “uma diminuição máxima do trajeto e da distância entre os focos funcionais da narrativa”), e fechado (uma rede de catáforas e de anáforas assegura incessantes remetimentos do texto a ele mesmo, enquanto totalidade orientada), este discurso não deixa escapatória. (CERTEAU, 2008, p. 102-103)

junto às de coerência, plasmadas e ordenadas e tornadas inteligíveis nas narrativas. Mas, no retomar da *Retórica* de Aristóteles, percebemos que essa forma discursiva não é contrária a uma noção de prova, em um componente claramente ético. O “longo debate” iniciado anteriormente possui outro interlocutor: Carlo Ginzburg.

O historiador italiano construiu uma das mais veementes críticas às obras de Hayden White que, segundo ele, fariam parte de uma “máquina de guerra cética” destinada a apagar os limites entre o real e o ficcional, entre a verdade e a mentira, dialogando diretamente com o contexto do surgimento de historiadores revisionistas e negacionistas quanto à existência do holocausto efetuado pelos nazistas durante a segunda guerra mundial:

Ainda que não totalmente coincidentes, os seus respectivos pontos de vista [de Roland Barthes e Hayden White] são associados pelos seguintes pressupostos, formulados de maneira ora mais ora menos explícita: a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade; de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere; e textos historiográficos e textos de ficção são auto-referenciais tendo em vista que são unidos por uma dimensão retórica. Essas afirmações giram em torno da retórica, dos seus objetivos e limites. Mas de que retórica trata? Certamente não daquela analisada no mais antigo tratado de retórica que chegou até nós, isto é: a *Retórica* de Aristóteles. (GINZBURG, 2002, p. 47-48)

Para Ginzburg, o pensamento destes autores apontaria para dois caminhos: primeiramente a História tem como objetivo convencer de forma eficaz (independente de uma referência à verdade), além do fato de que os discursos construídos não possuem uma relação demonstrável com uma realidade extratextual. É caracterizado assim como retórico, na medida em que serve apenas para persuadir pela palavra, sem qualquer compromisso com as coisas. Mas, Ginzburg problematiza: à que retórica esses autores se referem? E responde: uma retórica autorreferencial, sem provas (ou mesmo refratária às provas), e certamente não a *Retórica* de Aristóteles (construída a partir da eloquência judiciária), onde o processo de convencimento possui uma ligação ética com o referencial da verdade.

Em suas obras, Ginzburg (2002 e 2007) fundamenta a distância entre as posições antagônicas do real e do ficcional desenvolvendo a noção de prova em uma perspectiva mais ampla, identificando nela um núcleo racional a partir do qual se pode definir todo o discurso histórico:

a) a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios, *semeia*; b) tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de

conexões naturais e necessárias (*tekmeria*) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes etc. e c) fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (*eikos*), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo – mesmo que, nos seus textos, a distinção entre “extremamente verossímil” e certo tenda a desvanecer. (GINZBURG, 2002, p. 57-58)

Buscando as noções de *semeia*, *tekmeria* e *eikos* na *Retórica* de Aristóteles, Ginzburg vincula seu pensamento a uma forma de retórica onde reside o próprio cerne da historiografia, tal qual a entendemos em nossos dias. Os indícios deixados pelo passado permitem ao historiador constituir narrativas que lidam com a verdade, mesmo que na maior parte do tempo na dimensão do verossímil, devido especialmente à natureza do objeto da História e de suas fontes.

No objeto próprio da História, o passado, reside a complexidade de um discurso que se pretende científico. Como aponta Luís Costa Lima (1989, p. 41-42), remetendo a Isaiah Berlin (historiador da tradição anglo-saxônica), ao contrário das ciências naturais que validam suas leis em um número limitado de constantes, o passado (qualquer que seja) possui tantas variáveis que o destaque de qualquer constância compromete a própria inteligência do objeto. Para além da discussão da história como ciência (e especialmente a qual modelo de ciência remeteria), a reflexão nos permite compreender que o passado humano possui variáveis infinitas (finitas apenas na disposição das fontes) e que todo processo de recorte ilumina algumas destas variáveis, e obscurece outras. E estes recortes agem sobre o próprio estatuto das provas, “inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda de uma documentação que também é diferente” (GINZBURG, 2002, p. 333-334). O caráter amplo das variáveis torna impossível uma narrativa completa da verdade única, mas apenas verossimilhanças, o que não significa abandonar a referencialidade do discurso histórico quanto ao passado que ele narra, a partir de suas fontes:

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção, como procuro mostrar nas páginas que se seguem, não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmedidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível. (GINZBURG, 2002, p. 44-45)

Ao fazer uso da metáfora de um espelho deformado, Ginzburg não nega que exista um reflexo referencial da realidade narrada pelo historiador, mesmo que a deformação deva ser mediada e ressalte o caráter construtivo do ato do historiador. A noção de prova é desenvolvida por ele como um caminho para negociar essa distância entre as palavras e as coisas. Mais que isso, ele se indaga: “como foi possível dar por certo a ideia, profundamente ingênua, de que a noção de prova é uma ilusão positivista?” (GINZBURG, 2002, p. 74). Ginzburg recupera a *Retórica* de Aristóteles por um motivo bastante simples: porque ela permite não só compatibilizar a noção de retórica com a de prova, mas, mais do que isso, transforma a segunda no núcleo racional da primeira. (PENNA, 2013, p. 39-40)

Essa aproximação da retórica com a História terá grandes implicações para o desenvolvimento desta tese. Por hora é pertinente introduzir as noções de prova resgatadas e desenvolvidas por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca em sua clássica obra *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* (2005):

Com efeito, conquanto não passe pela cabeça de ninguém negar que o poder de deliberar e argumentar seja um sinal distintivo do ser racional, faz três séculos que o estudo dos meios de prova utilizados para obter a adesão foi completamente descurado pelos lógicos e teóricos do conhecimento. Este fato deveu-se ao que há de não-coercivo nos argumentos que vêm ao apoio de uma tese. A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1)

Novamente há uma divisão entre aquilo que é necessário a uma lógica formal do conhecimento e o verossímil, já que as coisas humanas (por suas incontáveis variáveis) não são suscetíveis à necessidade do cálculo. Argumentar e, por fim, persuadir tem como significado levar alguém a crer em uma tese que não é aceita de antemão, e argumenta-se pois entre a certeza lógico-matemática da evidência e o caos da irracionalidade e da violência existe um largo campo de possibilidades. Possibilidades estas que são “controladas” pelas provas retóricas, marcando uma prioridade dos argumentos objetivos. A conjugação da capacidade de persuadir a outrem com a necessidade de provas formam o edifício da retórica filosófica de Aristóteles, apropriada tanto por Perelman quanto pelo próprio Ginzburg:

Estes meios de prova utilizados para obter a adesão haviam sido estudados por Aristóteles, que fala em dois tipos de prova: as *atekhnai* – traduzido como extra-retóricas, extrínsecas ou não técnicas – e *entekhnai* – intra-retóricas, intrínsecas ou técnicas. As provas não técnicas são aquelas das quais o orador obterá as informações para produzir a sua argumentação: testemunhas, confissões, documentos escritos, leis, contratos, etc. As provas técnicas são os argumentos criados pelo orador e Aristóteles cita duas: o

exemplo (*paradeigma*) e o entimema, que correspondem, em âmbito retórico, à indução e ao silogismo em âmbito dialético. Os entimemas derivariam de quatro pontos: o verossímil (*eikos*), o exemplo (*paradeigma*), a prova necessária (*tekmerion*) e signo (*semeion*). (GINZBURG, 2002, p. 47-53)

A noção de prova desenvolvida por Ginzburg situa para a história um regime de verdade bastante específico, inerente à própria natureza do seu objeto e de seu lugar social. Sua potência de persuasão destina-se a um grupo privilegiado que, retomando novamente Certeau, seria antes os pares da academia do que o grande público. O texto destinado a este grupo, para constituir-se como persuasivo, deve remeter a toda gama de provas, sejam elas as extra-retóricas (as fontes históricas em amplos sentidos) e intra-retóricas (os arranjos argumentativos que ordenarão os dados retirados das fontes em uma narrativa coerente).

Em suma, a História é narração, é construção, e opera com a verdade provada a partir de um lugar social que é o trânsito da academia com o mundo social mais amplo (trânsito este que é possível compreender no bojo de uma operação historiográfica). É inegável que a História constitui grande parte de sua estrutura narrativa de forma bem próxima das narrativas da ficção. Todavia a demarcação encontra-se nos cortes epistemológicos (ou nas práticas científicas de Certeau) imprescindíveis para situar as duas posições. Essa narrativa também não é neutra, pretende convencer o leitor de que lida com a verdade, e por tal mobiliza recursos retóricos dos mais variados. Uma verdade em que não se coloca um ponto final, já que está sempre aberta a ressignificações, descoberta de novas fontes ou novos processos de escrita. Mas chega-se a uma verdade, provisória, mas ainda sim uma verdade. De cá adiante procurarei pensar o Ensino de História nessa mesma tríade da narração, operação e verdade.

Capítulo 1.2 – Das distâncias entre a História e o ensino de História

Qual História?

Assim inicia, logo ao título, um livro famoso entre os professores de História do Rio Grande do Sul, organizado pelos professores Fernando Seffner e José Alberto Baldissera (1997). Pergunta simples e, ao mesmo tempo, repleta de implicações. Libertamo-nos dos fantasmas da História sagrada e da formação da nacionalidade, que buscava constituir a memória do povo e da nação, bem como sua herdeira direta, a História dita positivista, que comemorava as datas e os heróis. Não são mais essas as nossas preocupações (mesmo que ainda persista esse modelo, em variados espaços, e mesmo dentro de muitas escolas). Qual é então, a “nossa História”?

Se tomarmos por base alguns dos elementos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente da área de História, perceberemos as seguintes preocupações: análise das relações de trabalho, bem como os processos de lutas de classes e movimentos sociais; diferenças culturais, étnicas, geracionais, econômicas e *cetera*; relações dos homens com a natureza, em uma perspectiva histórica; construção da cidadania; história da sexualidade e do corpo. Em termos de constituição do conhecimento histórico, os PCN propõem que aos alunos sejam oferecidos os processos pelos quais a História é construída pelo ofício do historiador, problematizando fontes, referenciais teóricos e buscando explicações através de conexões causais.

A História linear é tensionada, surgindo recomendações para uso de eixos temáticos desdobrados em subtemas como: as histórias locais e do cotidiano; as histórias das organizações populacionais, suas lutas e deslocamentos; as histórias das relações sociais, da cultura e do trabalho; e a história das representações e das relações de poder, no nível das nações e das cidadanias. Somam-se também os temas transversais, tais como saúde, meio ambiente, sexualidade, trabalho e consumo (GUIMARÃES, 2012, p. 62). Este documento, em consonância com desdobramentos acadêmicos e dos movimentos sociais, reforçou a História como local privilegiado de problematização da identidade, cidadania, (re)conhecimento do outro, respeito às pluralidades e defesa da democracia (SILVA e FONSECA, 2010, p. 18).

Nessa “nova História”, formulada especialmente a partir do processo de luta contra a ditadura civil-militar e o processo de redemocratização no Brasil, o foco parece ter migrado para a questão da aprendizagem com intensos contatos entre a historiografia acadêmica e o

ensino. Os livros didáticos foram sistematicamente fiscalizados pelos historiadores profissionais e novos temas – como os indígenas, a África e as populações negras no Brasil – entraram na pauta das salas de aula e dos departamentos de História. Metodologicamente, uma grande quantidade de inovações surge nos meios pedagógicos: literatura, jornais, história oral, teatro, imagens, músicas, artes visuais, cinema, jogos, museus, mapas conceituais, computadores e redes sociais, patrimônios da cidade, redes sociais, experiências de vida com *griots*, dentre outros. Emaranham-se nesse processo saberes advindos da produção historiográfica, educacionais, processos de comunicação, políticas públicas e formação de professores (ZAMBONI, 2001, p. 105), que tornam o Ensino de História um campo de ação vasto e complexo.

1.2.1 – Conhecer o passado nem sempre depende do professor de História

Um título autoevidente! Parece-nos claro que se aprende nos mais variados espaços, e não apenas no espaço escolar. Construir valores, posturas, comportamentos, visões de mundo ou práticas prescinde os espaços escolares. Nascer na interação com a família, amigos, mídias, redes sociais, grupos variados, muitas vezes em franca contradição com os ensinamentos dos professores. Entre tantos caminhos tortuosos, fronteiras e desvios, pretendo nesta reflexão galgar outro, problematizando como estudos/conceitos/problematizações advindos do campo dos Estudos Culturais podem ser mobilizados para compreender o ensino de História.

Os Estudos Culturais se caracterizam como um campo híbrido e articulador, que relaciona diversas áreas do conhecimento e objetos de estudo com o objetivo de mapear as redes de práticas e relações sociais que constituem e significam a vida cotidiana. Existe uma ênfase específica na comunicação e na recepção, de onde emana o interesse pelo texto e pela textualidade. Ao optar pelos processos de recepção cultural, a dimensão etnográfica dos processos metodológicos de pesquisa passa a ser central. É preciso, a partir de descrições densas, captar os detalhes, aquilo que é mais trivial e costuma, justamente pela naturalidade, não chamar a atenção. Ou, como aponta Ana Escosteguy (1998, p. 90):

Com a extensão do significado de cultura de textos e representações para práticas vividas, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (poder) e o contexto histórico

enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como, o desprendimento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas.

A primeira e mais abrangente noção é o próprio conceito de cultura. Sendo os seres humanos intrinsecamente seres interpretativos, criadores de sentidos para suas ações, esses sentidos hierarquizam-se em sistemas ou códigos de significado que permitem interpretar significativamente tanto nossas ações quanto as alheias. Tomados em conjunto, esses sistemas constituem nossas “culturas” (HALL, 1997, p. 16), organizando e regulando as práticas sociais, influenciando nossas condutas e gerando efeitos reais e práticos. Imersa em relações sociais e históricas, atravessa tudo o que nos constitui, e, como dito, é a partir da cultura que atribuímos sentido às coisas. Esses sentidos vão desde grandes e complexos processos sociais, como escravizar ou não outros seres humanos ou o incesto, até práticas cotidianas e triviais, como fumar ou cuspir no chão em público.

Um dos efeitos dessas formulações para o campo da educação, pensando especialmente nas contribuições de Stuart Hall, é o alargamento da noção de “educação” para além da escola. Brinquedos, televisão, livros, toda uma gama de produtos culturais que educam, criam significados sobre o mundo, especialmente naqueles campos que julgamos ser responsabilidade da escola. Basta pensarmos em nosso contexto político atual, onde conceitos importantes das ciências políticas como “comunismo”, “liberalismo” ou “capitalismo”, ao invés de serem trabalhados e apropriados na escola, em disciplinas como História, Geografia ou Sociologia, o são em redes sociais, muitas vezes a partir de *memes*¹⁵ e outras formas no mínimo merecedoras de reflexão quando tomadas como fontes para construção do conhecimento. Percebe-se então que os artefatos culturais são portadores de pedagogias, ou pedagogias culturais, com isso alargando o conceito de pedagogia para regiões muito afastadas da escola.

Essas pedagogias culturais permeiam os espaços de dentro e de fora da escola. Mesmo dentro da escola as escolhas curriculares se devem a escolhas de ordem cultural, construídas e reconstruídas em consonância com as relações de poder. Como aponta Viviane Castro Camozzato (2014, p. 574), existe grande complexidade na ideia de uma multiplicidade de pedagogias atuando:

¹⁵Conceito que aparece pela primeira vez na obra de Richard Dawkins – *O Gene Egoísta*, de 1976 (publicado no Brasil pela Companhia das Letras, em 2007). Memes seriam unidades de informação que se propagam de cérebro em cérebro, e podem ser ideias ou fragmentos de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida enquanto unidade autônoma.

Talvez não se trate de outras pedagogias em atuação, mas de novas ênfases, de reconfigurações, formas atualizadas de funcionamento e de colocar em operação discursos de hoje. É assim que o conceito “[...] nomeia o gesto de uma apreensão, é uma captura” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 14). Está implicado nas estratégias de reformulação a partir das descontinuidades, dos limiares, das mutações, das transformações.

E a autora completa (2014, p. 576):

O que ofereço, em suma, é uma problematização sobre o conceito de pedagogia, mostrando as necessidades de estilizar a pretensão unitária de falar em uma pedagogia e a necessidade de comportar análises que tematizem sobre a multiplicidade do termo em um tempo em que há uma infinidade de estratégias direcionadas ao governo das pessoas.

Partindo destas considerações, múltiplas são as vozes que narram o passado, e lutam discursivamente para estabelecerem verdades. Suponhamos um jovem que frequenta a escola e constrói sua consciência a respeito do passado humano a partir de uma série de discursos, provenientes de locais de produção muito variados. Ele assiste canais de televisão como o *History Channel* ou *Discovery Channel* onde acessa determinados conteúdos históricos, grandemente relacionados com história política e militar, além de fortes apelos a *aliens*, sociedades secretas e ocultismos variados. Na internet, especialmente a partir de redes sociais e grupos de *whatsapp*, existe uma grande troca de informações a partir de *memes*, textos curtos, notícias de meios de comunicação duvidosos e muitas informações falsas ligadas a interesses políticos variados. Muitas destas informações tocam em temas históricos, como em debates sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira ou sobre conceitos das ciências políticas. Este jovem, eventualmente, pode ler publicações do tipo “politicamente incorreto” que visam desconstruir certos conhecimentos históricos hegemônicos, como o Guia politicamente incorreto de História do Brasil¹⁶. Para além da verdade histórica contida (ou não) nesses discursos, opera-se um processo com clara intencionalidade política, que visa atacar uma historiografia “dos de baixo”, desconstruindo conceitos caros especialmente ao marxismo (mesmo que vulgar) como de luta de classes, opressão, ideologia, e *cetera*. Uma das consequências possíveis dessa pedagogia cultural pode ser mesmo diminuir a autoridade do professor de História como detentor e articulador dos conhecimentos históricos, associando-o a um “doutrinador”, ou “ideólogo”. Em outro movimento, esse mesmo jovem (e não apenas ele) assiste novelas de época, que vão desde o Brasil Colônia até os anos 80/90, e nessas

¹⁶ NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto de História do Brasil**. São Paulo: LEYA, 2009.

narrativas constrói imagens do cotidiano, dos casamentos, dos comportamentos, nem sempre verossímeis às épocas em questão.

Levar em conta as pedagogias que agem na construção dos conhecimentos históricos fora da sala de aula não significa abandonar a ideia de uma pedagogia institucionalizada. Não se abandona, mas claramente abre-se uma tensão, onde múltiplas vozes passam a ser ouvidas. Podemos inserir esse momento no estado da cultura que advém com a condição pós-moderna e a virada linguística. Como afirma o professor Alfredo Veiga-Neto (2003), uma das principais consequências destes processos foi o estilhaçamento e pluralização de termos antes empregados de forma una, como *a* linguagem, *a* cultura ou *a* História. É importante apontar que tal mudança

não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. (...) [Mais fortemente], tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. (...) [Essa dimensão política implica considerar que] as atribuições de significados são sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

A este processo articula-se uma constatação de Maurice Tardiff, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991, p. 226), de que a partir dos anos 1980 erodiu-se o capital de confiança de variados grupos sociais em relação aos saberes transmitidos pela escola e pelos professores: a grave crise econômica que atingiu o conjunto de países industrializados (alcançando inclusive o Brasil) teria destruído a crença de que os saberes transmitidos pela escola eram necessários para a renovação das funções sociais, técnicas e econômicas, sendo antes entendidos como inadequados àquilo que o mercado esperava. Surgem assim questões relativamente novas: “para que exatamente serve isso que você ensina?”

Essa perda de legitimidade da escola e o alargamento das possibilidades de enunciar o passado histórico tem consequências, potencializando a possibilidade de agência discursiva a indivíduos “comuns”. O status de enunciação de que nos fala Michel Foucault (2009), que autoriza o discurso a partir do local de enunciação, não deixa de existir, mas flexibiliza-se. Uma mesma temática, dentro do modelo modernista, deveria fazer parte de um campo unificado de discurso, a partir de sociedades de discurso (grupos que se organizam, criam conceitos que por sua vez criam campos de compartilhamento de narrativas). Para Foucault, a possibilidade de enunciação remete a questões como: 1) quem fala?; quem, entre todos os sujeitos falantes possui legitimidade para enunciar; 2) de quais lugares institucionais ele obtém o seu discurso?; de qual lugar advém tanto os objetos e enunciados quanto sua

legitimidade; 3) que posições o sujeito ocupa em relação aos domínios ou grupos de objetos?; como estes percebem, observam, descrevem, ensinam, e *cetera.*; Estes três questionamentos põem o discurso em um jogo de relações, uma prática que articula *status*, lugares e posições e, em plena expressão discursiva, produzem um campo de regularidades para as diversas (e dispersas) posições de subjetividade (FOUCAULT, 2009, p. 60-61).

Um exemplo, para não sairmos da nossa temática, é pensar que apenas poderia falar sobre o passado humano aquele que estudou e apropriou-se dos conceitos e práticas da historiografia, sendo que os demais indivíduos que falam sobre história não estariam no mesmo nível dos historiadores. O historiador ou professor de história *fala* a partir da universidade e da escola: qual a sua formação? Quantos livros ele publicou? Qual a sua trajetória acadêmica ou profissional? São questões deste tipo que criam posições-sujeito com uma fala legítima ou não legítima.

Isso não significa que Foucault compreenda esse processo como estável. Ele próprio trabalhou de forma destacada com conceitos como “(...) descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação, em um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (2009, p. 23). Menciona ainda o quanto os conceitos são atingidos por deslocamentos e transformações (sendo, portanto, cingidos, descontínuos, dispersos, apontando para a diferença e não à unicidade). A movimentação de cada conceito estaria associada à história de seus múltiplos campos de constituição e validade, bem como das sucessivas regras de uso e dos meios teóricos variados que serviram para a sua elaboração.

Nessa lógica, a ilustração do nosso jovem sugere que as transformações na esfera dos saberes e nas tecnologias vêm cada vez mais desalojando as certezas e as permanências, provocando, também, que os sujeitos fluam entre as diversas posições-sujeito que lhes são oferecidas a ocupar. O saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna (CAMOZZATO, 2014, p. 578). Como aponta Lyotard (apud CAMOZZATO, 2014, p. 578),

pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento”, proporcionando que “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”. Com a ênfase nas tecnologias, o saber é diluído na massa informacional que circula na sociedade, sendo exteriorizado e, ao mesmo tempo, acessível e presente na vida das pessoas de variadas maneiras, operando em conjunto com artefatos culturais que tem contribuído para disseminar os saberes socialmente mais legitimados.

Essa diluição do saber e perda de vinculação entre sujeito-conhecimento afeta diretamente o ensino dos conhecimentos históricos. Se concordo com a ideia de que existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, reproduzido e passível de construir verdades, então devo considerar que nosso jovem constrói suas verdades sobre o passado nos variados espaços em que transita. Aqui se abre um potencial perigo. Reproduzo abaixo três exemplos de um fenômeno da construção e disseminação de informações nos últimos anos, os *memes*:



Figura 1 - Memes políticos sobre o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, criados no contexto político de 2016.

Não é preciso muito esforço para perceber as incongruências nas informações vinculadas. Primeiramente, no período de 2016, teríamos vivido uma ditadura, o que não era percebido. O PT (Partido dos Trabalhadores) controlava a mídia, o judiciário, o congresso, os eleitores pobres e doutrina os estudantes nas escolas (habitualmente através da própria disciplina de História). No *meme* ao lado, o resultado é estampado na própria imagem da presidenta Dilma Rousseff travestida como o líder da Alemanha Nazista, Adolf Hitler. A relação de conceitos coroa o argumento: “democracia ditatorial cubana”. Na terceira imagem o anarquismo é classificado como de extrema direita, porque é contra o Estado. A partir da ideia de Estado forte *versus* Estado fraco, cria-se esta classificação política, no mínimo, original, com direito inclusive a uma discussão que virou moda em 2017: o nazismo como movimento de esquerda. Nada se diz sobre posição em relação à propriedade privada, conceito de economia, objetivos e estratégias de luta política e *cetera*. Quem pensa assim,

segundo a imagem, é "pessoa normal", o que vincula uma posição-sujeito desejável, um aprendizado fim¹⁷.

Ou seja, se a pedagogia está implicada nas operações que fazem parte da produção das pessoas, ela encontra-se, centralmente, também em contínua relação com a cultura. Contudo, essa relação não deixa de implicar, do mesmo modo, em aprendizagens que se dão sobre atuações sobre si mesmo, produzindo tanto ideias quanto comportamentos (CAMOZZATO, 2014, p. 585). A vinculação de ideias a partir destes *memes* cria verdades (nem tão verdadeiras, sob vários aspectos), e que forjam um determinado tipo de indivíduo, situado em relação a posições políticas, culturais e de poder. Esses *memes* alçam também

uma das mais notáveis características do tempo presente: hoje há a ausência de valores incontestáveis e universais para se erguer julgamentos e hierarquias frente às produções e práticas analisadas a partir de seu viés cultural, ao mesmo tempo em que tem havido '[...] uma mudança vertiginosa das instituições que podem emitir interpretações autorizadas' (Sarlo, 2005, p. 59). (CAMOZZATO, 2014, p. 585)

Essa discussão, a meu ver, dialoga diretamente com a noção ampla de currículo, não apenas o escolar, mas todo um conjunto de saberes e práticas que tem por fim constituir sujeitos. Neste sentido, Maria Lucia Wortmann (2005), define três níveis para a formulação de uma intencionalidade pedagógica, ou um currículo: epistemológico, político e estratégico.

No nível *epistemológico*, a articulação corresponde a um modo de pensar as estruturas que conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, ou como fragmentos constituintes daquilo que nós consideramos serem as suas unidades; no nível *político*, a articulação é um caminho para colocar em destaque a estrutura e os jogos de poder vinculados a relações de dominação e de subordinação. [...] E, finalmente, em um nível *estratégico*, a articulação provê mecanismos para configurar a intervenção no interior de uma particular formação, conjuntura ou contexto social. (WORTMANN, 2005, p. 178-179)

Luta-se para instituir e manter um currículo, especialmente na escola básica, e essa luta é pautada pelas relações de poder, pelo valor e pela intencionalidade. Costa (1999, p. 41) define o currículo como uma “arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e os

¹⁷ *Memés* postados na página do Facebook *TV Revolta*. Os dois primeiros estão disponíveis em: <http://consciencia.blog.br/2014/05/60-perolas-de-paginas-de-direita-facebook-13-especial-tv-revolta.html#.Vp2ocvkrJD8>. Acesso em: 17/01/2016. O terceiro está disponível em: <https://www.facebook.com/prof.leandrokarnal/photos/a.1603727593202940.1073741829.1603132246595808/1671005249808507/?type=3&theater>. Acesso em 18/01/2016.

seres do mundo”. Se hoje nossos alunos aprendem na escola básica o evolucionismo ao invés do criacionismo, isso se deve a uma complexa luta que envolveu a capacidade de um discurso impor-se sobre o outro. Esse currículo envolve um conjunto de conteúdos, conhecimentos e saberes, mas também um conjunto de posturas, valores, significados que circulam na escola. Metodologias, avaliação, objetivos, arquitetura escolar, políticas de ensino e aprendizagem fazem parte das teorias tradicionais do currículo, como questões internas ao espaço escolar.

Todavia existem outras teorias que pretendem analisar os currículos que permeiam a escola, provenientes do meio externo e pautadas pelo poder em uma perspectiva mais ampla: as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias críticas, grandemente ligadas a correntes marxistas de análise, tendem a observar a escola como uma reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, reforçando a ideologia do sistema capitalista e a dominação de classe. Em contraponto a essa leitura, estes teóricos propõem que esse mesmo espaço, através de uma inversão ideológica das práticas, possa ser um espaço de conscientização, emancipação, libertação e resistência.

Mais recentemente, e alinhada com processos pós-estruturalistas, surgem as chamadas teorias pós-críticas, que alargam o poder para além das classes sociais (ainda que não as neguem). Para essas teorias existem diversos outros marcadores e conceitos, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, dentre outros. Como a lista acima torna evidente, é nesta perspectiva que se enquadram os Estudos Culturais, especialmente em seu componente multicultural de dar visibilidade e voz para minorias muitas vezes ocultadas e silenciadas.

Os currículos podem ser entendidos como um entremeio destas teorias, que se materializam em práticas muitas vezes contraditórias que ocupam um mesmo espaço escolar. Por exemplo, em uma mesma escola pública onde o evolucionismo é ensinado como um saber cientificamente aceito podemos ter imagens de santos Católicos espalhadas pela escola em conflito com uma pretensa laicidade da escola pública. É nessa tentativa sempre tensa de capturar e controlar o sentido das coisas que os professores, dentre os quais me situo, procuram constituir suas práticas; um contrabandista como Jango Jorge, que mesmo habilidoso nem sempre controla os efeitos do que produz. Viviane Camozzato novamente traz uma soberba contribuição:

Larrosa (2001, p. 286) nomeia como “[...] nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever”, bem como “[...] com aquilo que não se fabrica, mas que nasce [...], com

aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade”. Parece-me que é nesse limiar que se encontram as múltiplas pedagogias do presente. Apesar da vontade de fixar, controlar, construir um gestual particular para a obtenção de certos efeitos específicos, o reiteradamente planejado não cessa de ser desfeito. Dito de outra forma, o que alimenta as pedagogias é a intencionalidade, sempre reiterada, mas, ao mesmo tempo, nem sempre atingida. (CAMOZZATO, 2014, p. 588)

Perceber e compreender a indeterminação dessas pedagogias do presente parece-me fundamental para compreender o atual estado da educação. Ilustro essa perspectiva com uma cena de sala de aula, colhida no ano de 2014, em uma das escolas que atuava. Um aluno estava lendo o “Guia politicamente incorreto da História do Brasil”, anteriormente mencionado, e me indagou sobre o fato de que a escravidão era uma prática comum na África pré-colonial, e mesmo no Brasil muitos negros libertos também tinham escravos. A indagação era acompanhada de uma “sensação” de transgressão a uma verdade hegemônica, como se ele houvesse descoberto uma verdade em meio a muitas mentiras, justamente a intenção do referido livro. Além disso, essa construção carrega uma visão política evidente, de retirar das populações brancas parte da “culpa” pela escravidão, materializando-se em argumentos contra as políticas de ações afirmativas.

Frente a estas indagações, respondi a partir de dois caminhos: primeiramente afirmei que sim, a escravidão existia enquanto prática cultural na África, mas apenas tornou-se um processo amplo (envolvendo etnias que se “profissionalizaram” na captura de negros para venda como cativos, grandes migrações populacionais, vasto e complexo mercado) com a entrada dos europeus nesse circuito. E sobre o fato de que negros libertos tinham escravos, respondi que a escravidão se coloca como uma lógica de mundo, que divide os homens entre os que são livres e os que são propriedade desses homens livres, ou entre aqueles que são superiores e aqueles que são inferiores. Esse discurso torna-se tão poderoso que muitos aderem a ele, inclusive os próprios negros. Também apontei que haviam movimentos de resistência a esta lógica de mundo, como nos quilombos e no movimento abolicionista, composto em grande parte por negros libertos. O aluno em questão ouviu atentamente as minhas explicações, mas o quanto elas alteraram a narrativa que ele havia formado não há como saber. É outra das inúmeras incertezas com que nós professores nos deparamos, em nossa intenção de ensinar algo a nossos alunos. O caminho entre nossa fala e a recepção cultural da mesma é longo e tortuoso...

Esta pequena cena revela e sintetiza alguns dos elementos que procuro desenvolver nesta tese. Primeiramente, a(s) verdade(s) histórica(s) tem múltiplos lugares de fala atuando ao mesmo tempo, mesmo que a escola e o professor ainda possuam um lugar de destaque.

Nossa fala, via de regra, é ouvida. Também esse lugar de destaque do professor pode ser completamente desconstruído e até ser invertido caso esse seja associado como um “esquerdista”, frente a alunos conservadores. Trata-se também de uma estratégia discursiva minar a capacidade do outro falar, como tenta fazer o terceiro *meme* apresentado anteriormente.

Não me parece que devemos abandonar a pretensão de significar o passado em nossas salas de aula. É, contudo, importante termos clareza de que o (re)conhecimento do modo como a consciência histórica dos nossos alunos é construída pode auxiliar neste processo de ensino. A sala de aula continua, com cada vez mais intensidade, a ser uma fronteira, um campo de lutas discursivas...

1.2.2 – As aprendizagens significativas; ou por que ainda vale a pena ensinar História?

Senador Bell: - Qual o valor disso que ensina para esses meninos?

Professor Hundert: - Quando leem Platão, Aristóteles, Cícero, Júlio César, eles entram em contato com homens que foram exemplo de estadistas, que tinham o mais alto padrão de cultura cívica, caráter e convicção.¹⁸

Ao ler esse diálogo, é possível remeter suas palavras a uma passagem de Paul Veyne (1971, p. 62): “se os romanos maçam um pouco o público [por serem, na realidade europeia e também estadunidense, estudados em demasia], é porque se fez deles um povo-valor em vez de ver quanto eles eram exóticos.” Mas no diálogo esse caráter exótico não aparece. Existe a convicção na fala do professor Hundert de que o conhecimento por ele ensinado relaciona-se diretamente com a formação de seus alunos, no caso uma formação moral e ética. E por que não os romanos “exóticos”, com seus mosaicos sensuais nas salas principais das residências? Ou as punições absolutamente cruéis aos nossos olhos? Ou o poder ilimitado e despótico do *pater familias*¹⁹?

¹⁸ Diálogo entre o professor de História William Hundert e o senador Hiram Bell, no filme “O Clube do Imperador” (Título original: *The Emperor’s Club*, direção de Michael Hoffman, EUA, 2002), tratando da situação de Sedgewick Bell (filho do senador) e dos objetivos das aulas do referido professor.

¹⁹ Poder, baseado na tradição romana, que dava ao pai da família poder ilimitado sobre sua mulher, filhos e escravos, de tal sorte que era permitido vender ou mesmo matar os filhos.

Porque aquele professor possui um objetivo que vai além da complexidade da história, e reside nesta própria complexidade; aquela história, conteudista e tradicional sobre vários aspectos²⁰, é por ele dotada de um valor que a confere determinada importância na intriga tecida em suas aulas, que busca na antiguidade determinados fragmentos que mais interessam. Assim agem, de certa forma, todos os professores (de História, ao menos). Atribuímos valores diversos às diferentes temporalidades com que lidamos, conforme nossa formação, crenças, valores, posições políticas, e *cetera*. Se as escolhas são presentes, e mesmo inevitáveis, na prática docente, resta-nos compreender suas motivações e possibilidades, entendendo o próprio professor imerso na historicidade do nosso tempo, nesse “mundo vivido, do qual o aristotelismo permanece a melhor descrição; esse mundo real, concreto, povoado de coisas, animais e homens, onde os homens fazem o que querem, mas não fazem tudo o que querem (...)” (VEYNE, 1971, p. 126).

A proposta deste subcapítulo é compreender quais escolhas podem ser lançadas pelos professores de História, visando à construção de aprendizagens significativas para seus alunos. Isso porque, mais do que outros saberes disciplinares, as referências científicas sofrem da concorrência das finalidades sociais, cívicas, educativas em amplos sentidos (LAUTIER, 2011, p. 41); ensina-se a partir de uma questão de fundo: para que, por que e para quem esse ensino pode ter algum tipo de serventia (MICELI, 2012, p. 48).

Esses questionamentos demandam um conjunto de procedimentos tais como: saber selecionar fatos importantes para a compreensão do presente; capacidade de situar os fatos no tempo e no espaço; na leitura das narrativas e documentos destes fatos, interpretar e questionar suas conclusões; na medida em que a História comporta espaços de interpretação, abre-se a possibilidade de construção de explicações autorais sobre as relações do passado com o presente; compreender a dimensão narrativa da História, onde a explicação dos fenômenos passa por analisar e narrar ações, agentes e contextos; a partir destas narrativas, relacioná-las interpretando e ressignificando o presente, oferecendo ferramentas e recursos referenciais para orientar-se e agir na realidade social (adaptado a partir de SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 67-68). Ressalto que, em relação às explicações autorais eventualmente constituídas pelos alunos, cabe também o cuidado para que não se reforcem explicações preconceituosas ou francamente inverossímeis em relação às verdades históricas aceitas. Em tempos de guerras de narrativas envolvendo história e política, não podemos nos dar ao luxo

²⁰ Basta lembrar que o grande acontecimento das aulas do professor Hundert era o “Senhor Júlio César”, basicamente um *Quiz* com perguntas diretas sobre indivíduos, leis, acontecimentos e outros aspectos da história romana.

de dispensar o imperativo da verdade, constituída a partir da tríade do lugar, das práticas científicas e da escrita.

Parte da minha tese é perceber se e como os professores circulam pelos valores e práticas tomadas como significativas, conforme serão desenvolvidas ao longo deste subcapítulo. Entendo essas possibilidades de ações pedagógicas significativas a partir da noção foucaultiana de Arquivo, conforme apropriada por Pereira e Marques (2013, p. 85): um Arquivo delimita um acúmulo de enunciados de determinada sociedade ao longo dos tempos. Ele rege o que pode ser dito e de que formas, agrupando enunciados recortados em figuras e objetos complexos, a partir de relações múltiplas que respondem a processos de regularidades (FOUCAULT, 2009, p. 146). Esses objetos surgem individualizando formas e criando posições de sujeito a partir das quais se fala, se ensina e se pensam a História ensinada. De certa forma, o prosseguir desse capítulo analisará algumas destas posições, iniciando por aquelas que já não nos cabem mais.

1.2.2.1 – Fantasmas de outra História; não as nossas, não as que queremos

Historicamente o ensino de História tem sido ligado à formação de um determinado modelo de pessoa, em consonância com os valores dominantes (PAGÈS, 2011, p. 17). Ao longo de todo o período imperial no Brasil a História esteve grandemente a serviço da religião Católica. Os primeiros projetos educacionais inseriam a proposta de uma “história civil”, mas de cunho conciliatório com a Igreja: a cronologia, os personagens e o conjunto de fatos notáveis deviam ser subordinados à moral religiosa (BITTENCOURT, 1993, p. 195). Esta História foi ensinada de forma obrigatória tanto nas escolas confessionais quanto nas escolas públicas (não prosseguindo nas últimas a partir do regime republicano), disseminada desde livros de “primeiras leituras” a compêndios de História Universal (BITTENCOURT, 1993, p. 200). Havia tanto um currículo estruturado a partir de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia, quanto um conjunto de leituras morais sobre outros acontecimentos históricos. Por exemplo, em manuais didáticos editados pelas editoras Maristas (F.T.D., especialmente) encontramos uma defesa explícita da ação da Igreja no período medieval (“vê-se que só a Igreja permaneceu de pé (...) e salvou a sociedade de uma ruína total.”) em todos os capítulos correspondentes, além de francos ataques ao islamismo, essa “falsa religião”

(PEREIRA e GIACOMONI, 2008, p. 46 e 62). É bom lembrar que muitos desses livros foram publicados até a década de 1950.

Do período republicano em diante a História reforçou seu pertencimento como disciplina escolar especialmente por ser legitimadora da tradição nacional, de sua cultura, crenças, artes e formação do território (BITTENCOURT, 2012, p. 53), movimento este que esteve no cerne da própria constituição da História como disciplina acadêmica na Europa, ao longo do século XIX (NADAI, 2012, p. 28). Como afirma Laville (1999, p. 126), o ensino da História nas escolas não era mais que uma educação cívica (mesmo que com uma noção de civismo mais próxima da de súdito) destinada a legitimar o estado e a nação segundo a conjuntura social e política do momento, inculcando nos cidadãos valores como orgulho, respeito e dedicação à nação:

O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p. 126)

Estas narrativas eram construídas pela própria historiografia oficial, com papel relevante desempenhado pelo Instituto Histórico e Geográfico no processo de adaptação da historiografia oficial para a criação das disciplinas escolares (ZAMBONI, 2001, p. 109). Tais histórias, entendidas como um espaço de perpetuação e preservação da memória nacional, procuraram garantir a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos brasileiros (brancos, negros e indígenas) apresentavam-se de forma harmônica e não conflituosa na criação da nacionalidade brasileira (NADAI, 2012, p. 29). A ênfase recaía sobre os grandes vultos da constituição da nação: heróis da guerra e da política, presidentes e senadores, além de verdadeiros mitos como Tiradentes ou Bento Gonçalves. Uma História feita por outros, enquanto a massa é excluída de qualquer protagonismo, restando apenas a participação sempre obrigatória nas festas cívicas.

Perpetuaram-se um conjunto de mitos nessa historiografia: o mito da união nacional (que remete à Varnhagen) que construiu uma coerência histórica em experiências variadas como a invasão dos holandeses não resiste à crítica das fontes; também o mito das origens raciais, a partir de Gilberto Freire, teorizando que a escravidão na América portuguesa, ao contrário da anglo-saxônica, tivera um caráter benigno graças ao espírito integrador dos portugueses, o que permitiria a construção da nação com a possibilidade de convivência entre

negros e brancos. Uma imagem de um Brasil sem preconceitos raciais, um caldeirão de raças que *ferve em harmonia* (PINSK, 2012).

Como aponta Zamboni (2001, p. 116), o caráter de exaltação nacionalista tendeu a ser mais forte nos períodos autoritários, como as ditaduras de Vargas e a Civil-Militar de 1964. A história que glorificava heróis e feitos tornou-se uma forte aliada desses regimes, uma vez que, por um lado, seguia afirmando o valor da nação e da unidade nacional e, por outro, impossibilitava que o ensino de História fosse um espaço de reflexão e crítica social (PEREIRA e MARQUES, 2013, p. 86). Nesse sentido, a disciplina da História, no contexto de pânico moral em relação às “ameaças comunistas”, conforme fomentado pela doutrina de segurança nacional durante o período da Ditadura Civil-Militar, sofreu um conjunto de alterações. A criação da disciplina de Estudos Sociais, que congregava História e Geografia, reforçou o seu ensino como uma “cruzada cívica” (FONSECA, 1993 apud ABUD, 2016, p. 301). A legislação como um todo retomou “aos mesmos princípios históricos dos primeiros programas escolares, reforçando as imagens dos heróis da unidade nacional, a cronologia e o fato histórico” (ABUD, 2016, p. 301), além da concepção linear e quadripartida do tempo.

Além disso, esta nova disciplina também perdeu espaço para outras criadas naquele momento, como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Os saberes disciplinares específicos acabavam sendo dispersos por essas novas disciplinas, que funcionavam como um mosaico de conhecimentos gerais tratados de forma superficial em relação à realidade social (GUIMARÃES, 2012, p. 25). Esse ensino acabava por reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo (GUIMARÃES, 2012, p. 28).

Sob muitos aspectos, uma verdadeira doutrinação: narrativas acabadas, lineares, não problematizadas, baseadas nos feitos de grandes vultos via de regra pertencentes a uma classe, gênero e raça privilegiadas e que através de suas ações *movem* a história da nação. Não espanta que muitos que foram (e ainda são, em muitos espaços) educados a partir dessa perspectiva se assustem frente às novas perspectivas historiográficas, que de forma ou outra chegam à escola e à cultura de forma mais ampla. Jaqueline Moll (2011, p. 10-11), quando problematiza a Educação de Jovens e Adultos cita um dado interessante: os alunos que tiveram de abandonar os estudos na juventude apontavam o formato tradicional (rigidez, cópia e memorização, especialmente) como um dos principais motivos para terem abandonado a escola; paradoxalmente, é justamente este formato de aula que eles esperam que seja ministrado pelos professores e professoras, que sofrem resistências ao propor metodologias

inovadoras: “não adianta ficar só falando, a gente tem que escrever, encher caderno”, diz um destes alunos.

Com o fim da Ditadura Civil-Militar, pouco a pouco o Ensino de História foi se desvinculando das pautas nacionalistas, ao menos no campo das discussões. No decorrer dos anos 1980 um conjunto de explicações baseadas no marxismo ortodoxo passou a pautar currículos e novos livros didáticos. A ênfase recaía no determinismo econômico e na ordenação de conceitos que explicam o desenvolvimento de forças produtivas a partir do sistema linear de modos de produção, analisando suas características, transições, crises e projeção de superação para o modo de produção socialista. As histórias do Brasil e da América eram compreendidas como exemplos desse progresso, ou, mais especificamente, da falta dele. Uma história do “progresso como redenção” e também, reconhecidamente, eurocêntrica (GUIMARÃES, 2012, p. 149). Como aponta Pinsk (2012, p. 23), na busca das razões econômicas, do processo histórico e da lógica do sistema, o homem, razão última do estudo de história engajado, é esquecido. Em grande medida substituiu-se o *positivismo* – com sua série de causas/efeitos associadas aos grandes vultos – pela *teleologia*, em que há uma causa primordial para todos os fenômenos e a tendência deles para um fim necessário. Como ressalta Guimarães (2012, p. 49), esse modelo de explicação esgotou-se no meio escolar e curricular devido especialmente à crise do marxismo pós-desagregação dos países do Bloco Socialista.

De qualquer forma, a apropriação desse formato do marxismo demonstra a ideia compartilhada por muitos professores de que era necessário “indicar” aos alunos caminhos para transformação da sociedade brasileira, formando politicamente o jovem, conscientizando-o e dando a ele condições de exercer uma cidadania efetiva (GUIMARÃES, 2012, p. 150), fomentando a criticidade e descentrando o processo histórico da ação de grandes vultos para a análise das contradições sociais (englobando especialmente o povo comum nessas análises). Laville (1999, p. 134), ao analisar as relações da História escolar com a política, situa a perspectiva marxista em uma proposição de luta contra o Estado, que parte de militantes de oposição aos programas oficiais, em contraposição a uma história nacionalista. Tratava-se, sobretudo, de substituir uma narrativa por outra.

Ampliando um pouco essa discussão, Laville (1999, p. 131-134) elenca um grande número de exemplos ilustrativos de como o ensino de História está sempre ligado às instâncias de decisão política, ou em confronto com elas (como foi o caso específico das análises marxistas da História no Brasil): na Alemanha ocupada após a vitória dos aliados, uma das primeiras decisões foi suspender o ensino de História; na Alemanha Oriental, durante

o processo de reunificação, os livros didáticos foram abandonados e substituídos por outros importados da parte ocidental; na Rússia pós-*Glasnost*, manuais foram substituídos, exames públicos cancelados e mesmo o próprio ensino da História foi cancelado por algum tempo; a Lituânia, após o desmembramento da URSS, imprimiu um manual de História da Lituânia de 1930, por falta de qualquer produção mais recente não vinculada ao mundo soviético; a China, próxima à reanexação de Hong Kong, anunciava por meio do seu ministro dos Assuntos Exteriores que “o conteúdo de certos livros escolares atualmente usados em Hong Kong não está conforme à História e à realidade”; o Japão, que sistematicamente censura o ensino de História em temas sensíveis à imagem positiva do Japão, especialmente envolvendo as invasões à Coreia e à China. Cada acontecimento desses foi acompanhado por uma nova interpretação histórica amparada por um novo discurso político, em muitos casos reproduzindo os antigos defeitos das historiografias nacionalistas: legitimação, justificação, glorificação, mitificação, mobilização e mesmo submissão. Ademais, neste ensino de História, aquilo que se coloca a termo é sempre a narrativa vinculada. Como veremos nos subcapítulos seguintes, parte das novas propostas do ensino de História rompe com essa centralidade do controle da narrativa, ocupando espaços de problematização da constituição destas próprias narrativas.

1.2.2.2 – Formação cidadã

O processo de redemocratização no Brasil tem consequências enormes para o ensino da História. O próprio papel da disciplina é alterado: devem-se formar cidadãos para uma sociedade democrática. Circe Bittencourt (2013), ao analisar um conjunto de diretrizes escolares produzidas durante os anos de 1990 e 1995, constatou que, apesar da grande diversidade de propostas, um elo em comum era a ideia de “contribuir para a formação de um cidadão crítico” (p. 19), mesmo que limitado a uma dimensão política e eleitoral. Nesse sentido, segundo Guimarães (2012, p. 148-149), emerge com muita força a ideia de um “novo” ensino de História, responsável por formar um “novo” cidadão em oposição ao “velho”, identificado com a Ditadura Civil-Militar, a opressão, a ausência de liberdades e restrição de direitos básicos da cidadania. A ideia de exercício para a cidadania aparece explicitamente no artigo 2º da nova LDB de 1996: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse contexto, a partir dos anos 1990, um conjunto de mudanças ocorre no tocante à educação: substituição dos estudos sociais por História e Geografia, extinção das disciplinas de EMC, OSPB e EPB, aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), juntamente com o processo de avaliação dos livros, aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foram repensados os mais variados aspectos do ensino: a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e a aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas (GUIMARÃES, 2012, p. 33).

Essas propostas estabelecem uma consonância também com desdobramentos da historiografia acadêmica, com especial atuação da Nova História francesa. O diálogo crítico com as fontes alarga-se para contemplar não apenas os documentos oficiais, mas qualquer vestígio do passado, não apenas dos grandes homens, mas também mulheres, negros, pobres, trabalhadores, colonizados, e *cetera*. Subjetividades, universos culturais e simbólicos, sujeitos coletivos, mentalidades, cotidiano, dentre tantos outros elementos, complexificam os objetos, as narrativas e, conseqüentemente as propostas para o ensino da História. Uma das grandes inovações desse contexto foram as propostas centradas em eixos temáticos, que traziam como princípio a participação dos professores na formulação dos seus programas de ensino, relacionando currículos a contextos, e reforçando a autoria dos professores, além de romper com a cronologia tradicional (ABUD, 2016, p. 303). A opção cultural que se fazia sobre esse currículo estava em sintonia com a abertura democrática, mesmo que sua efetividade tenha sido muito limitada.

Esse conjunto de documentos e propostas dão conta dessa “vitória da democracia”, que agora precisa funcionar bem, com a participação qualificada de seus cidadãos, que devem passar de uma condição de “cidadãos-súditos” para “cidadãos participantes” (LAVILLE, 1999, p. 126). O ensino de História não perdeu com essa situação, muito pelo contrário: rapidamente a função de educação para a cidadania, com suas capacidades intelectuais e éticas, substituiu sua função anterior de instrução nacional, ao menos no nível das propostas.

Pagès (2011, p. 20-21, adaptado) elenca um conjunto de possibilidades em que o Ensino de História poderia ser adequado a uma educação para a democracia: ao retirar o protagonismo de realidades antropomorfizadas como a nação ou as instituições, privilegia o protagonismo de homens e mulheres que *fazem* a história no conjunto de suas ações; compreendendo a temporalidade e a historicidade das coisas, o jovem constrói uma visão

mais lúcida e potencialmente crítica do mundo; ao relacionar passado, presente e futuro, habilitam-se a compreender de forma mais sofisticada, racional e civilizada os problemas do presente (sempre vinculados a um passado) e as projeções de futuro (que dialogam com passado e presente); ao se depararem com outros e outras das temporalidades estudadas, colocam-se frente às diferenças, criando espaços tanto de construção de identidades pela alteridade, quanto de fomento ao respeito, tolerância e empatia com as demais pessoas e culturas (não há como pensar uma cidadania plena sem abordar assuntos como as desigualdades de classe, de raça, de gênero, dentre outras); lendo, criticando, argumentando, comparando, compreendendo e problematizando como se elaboram e interpretam os discursos (inclusive os próprios conteúdos escolares), o jovem desenvolve as habilidades necessárias para uma vida democrática plena; todos estes elementos em conjunto tornariam o jovem mais sensível à justiça social e econômica, crítico potencial aos processos de marginalização. Estes são alguns dos horizontes de ação com que o ensino de História opera em nossos dias, levando em conta especialmente elementos como a problematização e a complexidade.

Claro que tratamos aqui de um conjunto de intenções que não necessariamente se materializam em realizações. Laville (1999, p. 136) aponta, ao analisar o ensino de História em diversos países, um paradoxo, retomando o final do subcapítulo anterior: o grande controle ao qual se submete o ensino de História se sustenta na crença de que, pela manipulação e controle das narrativas e conteúdos, é possível dirigir as consciências ou memórias de uma população. Diz o autor, a partir de alguns exemplos, que tal processo pode não passar de uma ilusão: 1) na província canadense do Quebec, desde o final do século XIX, toda a educação alicerçou-se em duas premissas: sobreviver enquanto povo através da proteção da sua língua e da sua fé, e aderir ao todo canadense. Essa educação não impediu que grande parte da população dessa região aderisse ao movimento separatista nos anos 1950; 2) a educação da antiga URSS descrevia o capitalismo como o mais infernal dos sistemas, o que não impediu a rápida adesão a esse mesmo sistema a partir de 1991.

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar

gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática. (LAVILLE, 1999, p. 137)

Isso serve como alerta, de que talvez a chave do ensino da História não se encontre nos fatos específicos a serem narrados, mas nos procedimentos que significam esses fatos. Forquin (1992, p. 36-37), apoiando-se em Pierre Boudieu, sublinha o quanto a escola cumpre um papel de integração lógica e ao mesmo tempo de integração moral e social, o que possibilita aos seus frequentadores a formação de um conjunto de esquemas de comunicação e cumplicidade que constituem um inconsciente operativo. Ou seja, a escola forma, na condição de espaço público, em suas práticas cotidianas, um conjunto de valores operatórios que transcendem narrativas ou conteúdos pontuais e estabelecem formas de ler e agir sobre o mundo que divergem da sociabilidade experimentada no interior da família. A eficácia desses valores não se encontra em seu caráter declarativo, mas sim na medida em que alternativas pedagógico-didáticas construam esses mesmos valores em ato e de modo vivencial (ESPAÑA e GENTILETTI, 2007, p. 58). Não significa criar um mundo à parte da sociedade, mas sim reconhecer que a escola produz a partir de uma autonomia relativa e uma eficácia própria.

Mesmo afinadas com a perspectiva democrática, é possível dizer que estas propostas de ensino de História elencadas acima são grandemente contra hegemônicas em relação a um conjunto de valores conservadores ou reacionários, donde se explica a reação por parte de movimentos tal qual o Escola Sem Partido. Um ensino que aponte o largo espectro de lutas de homens e mulheres em prol de mais direitos e melhores condições de vida é sempre contrário ao *status quo*, ou à manutenção de determinada tradição, o que produz reações. Paradoxalmente, um ensino que estabeleça uma educação para a paz, necessária para a vida democrática, também gera reações em um país grandemente racista e violento, e que reage muitas vezes com esta mesma violência.

Claro que fica uma dúvida, conforme apontada por Guimarães (2012, p. 47): essa história mais aberta, democrática, flexível, passou a ser ensinada nas escolas, em detrimento de propostas memorialísticas ou baseadas em um marxismo vulgar? Parte do objetivo desta tese é recolher indícios que permitam responder, mesmo que parcialmente, essa questão.

1.2.2.3 – Problematicidade

O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso. (BLOCH, 2001, p. 79)

Entender a História como problema é quase um axioma para a historiografia de origem francesa pós-*Annales*. A apropriação desses princípios colocou-se não apenas na historiografia acadêmica brasileira, mas penetrou também nas propostas para o ensino da História. Considero a perspectiva da problemática histórica como um traço central na proposta de ação pedagógica que defendo, e este será um dos principais elementos a serem problematizados na segunda parte desta tese.

Propostas de ação que valorizam esse caráter concebem professores e alunos como produtores de história e conhecimentos, não apenas vulgarizadores ou receptores, respectivamente. São indivíduos que atuam em seus cotidianos de existência e lutas (na família, no trabalho, na escola, nas sociabilidades) (GUIMARÃES, 2012, p. 151), com todas suas contradições e desafios. Essa atuação concebe um conjunto de problemas para a própria História, e são sempre lançadas a partir do presente - lugar fundamental da História - em sua relação com outros tempos, com o diálogo entre a multiplicidade de sujeitos, lugares e culturas, do presente e do passado. Ressalto, a partir disso, o quanto as histórias vividas e ensinadas, desde as quatro paredes da sala de aula até o mundo de forma mais ampla, constituem-se de formas dinâmicas e complexas (SILVA e FONSECA, 2010, p. 24).

Se dissermos que há “problema”, é por que nos deparamos com uma situação não acordada, com implicações vivas para os indivíduos que compartilham desta situação. É do que somos, ou julgamos ser, que devem partir as perguntas, não para julgarmos o passado, mas para compreender, com ajuda desse passado, como agimos ou deixamos de agir no presente (MICELI, 2012, p. 50).

A problematicidade permeia toda a aula de História, e começa nas próprias questões que o professor deve fazer para si mesmo: o que estuda a História? Qual a importância desse estudo para nossas vidas? Como ela é escrita? Por que e para que ensinar e aprender História? Quais concepções chegam à sala de aula? Quais nossos alunos carregam? (GUIMARÃES, 2012, p. 40). E qual a dimensão das perguntas colocadas aos alunos? Lautier (2011, p. 42) constatou em suas pesquisas com adolescentes que a maioria dos mesmos deseja compreender

as mudanças no tempo: antes de conhecer o que aconteceu, eles desejam entender o “caminho causal”, a sequência da história que lhes permite reduzir o “desconhecido que toda a mudança introduz sobre o curso das coisas”. O processo que coloca o conjunto de fatos “em intriga” (muitas vezes abandonado em nome do caráter científico do entendimento de processos) encontra-se no seio da leitura da história. Na medida em que oferecemos a História para nossos alunos, historiadores, professores e alunos passam a habitar um lugar comum: todos serão convidados a compreender os homens e mulheres do passado através de operações cognitivas similares, mobilizando e constituindo narrativas e conhecimentos do mundo vivido.

Assim sendo, os primeiros processos de apreensão da História aproximam o novato do especialista, cujas diferenças residem especialmente no grau de criticidade e distanciamento. Um historiador critica fontes, elabora periodizações, dá sentido às diferentes temporalidades e constrói entidades da História (a Burguesia, os Trabalhadores, os Ricos, e *cetera*). No processo de ensino, estes procedimentos atuam no processo de controle do que Lautier denomina “pensamento natural”. Não se intenta transformar o aluno em um pequeno historiador, mas sim que ele domine parte destes procedimentos para assim problematizar o lugar essencial da História: o presente, e não o passado.

Abrir os próprios procedimentos da História à problematidade pode se mostrar um processo rico. Os conceitos históricos, por exemplo, na medida em que são desenvolvidos, podem ser historicizados e reposicionados em outras perspectivas. Em muitos casos, como nos ensina Paul Veyne (1971, p. 154-155), esses conceitos pertencem ao senso comum e carregam um paradoxo: sabemos intuitivamente o que é um *comunista*, por exemplo, mas não conseguimos definir com substância esse conceito pois não passam de imagens genéricas a respeito da realidade. Levando em conta a diacronia desses conceitos, o professor pode identificar a temporalidade de que eles fazem parte, capturando seu valor polêmico: “os conceitos adquirem sentido em uma configuração herdada do passado, por seu valor performático anunciador de um futuro e por seu alcance polêmico no tempo presente” (PROST, 2008, p. 131).

Outra grande problematidade do ensino de história é a sua abertura para a dimensão do futuro, não tão evidente na historiografia acadêmica. Levstik e Barton (apud PAGÈS, 2015, p. 309) situam justamente as finalidades do Ensino de História em uma perspectiva sociocultural que dialogue e problematize passado, presente e futuro, a partir das seguintes características: a) ajudar a pensar quem somos; b) ajudar a desenhar futuros possíveis; c)

tratar de temas e questões significativas; d) interpretar o que passou; e) explicar através de narrativas; f) incluir não apenas os feitos políticos; g) haver espaço para a controvérsia.

O problema é mais importante que o fato, e nele reside o cerne da aula de História. O professor, a partir da sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar, pode tanto fazer emergir a pluralidade e a memória daqueles que tradicionalmente não tem direito à História, quanto pode (consciente ou inconscientemente) perpetuar estereótipos sociais, preconceitos, mitos, fatos e heróis da memória dominante (GUIMARÃES, 2012, p. 67).

Quando contamos uma história, fazemos desfilar aos alunos e alunas determinados personagens (individuais ou coletivos), que não serão apreendidos apenas pela lógica; antes disso, no campo dos sentidos, é a imaginação que será posta a funcionar. Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly (2014, p. 290-296) categorizam esse processo como “fabulação”, entendida como a dimensão produtiva e criadora da imaginação. Juntando este conceito com uma defesa da aula expositiva, os autores propõe um formato de aula eminentemente problematizadora. Afastando-se do modelo tradicional de aula expositiva que apenas informa e representa, a aula fabulatória deve servir-se de um problema investigativo (a partir de um argumento disparador e de uma ou mais perguntas) a partir do qual se procura, através de demonstrações empíricas e argumentos retóricos auxiliares, afirmar uma verdade histórica. A argumentação é pensada de forma espiral, remetendo constantemente ao problema disparador, de forma que as analogias, as comparações, as metáforas ou os exemplos não afastem o estudante da problemática inicial. Mesmo não se tratando de uma “aula livre”, esse formato permite uma permeabilidade; insere-se na duração dos alunos, se amalgama aos seus saberes para construir a proposta posta em problema, produzindo encontros com a história e também com a ética de um professor que constrói seu estilo na fala, nos gestos, nos argumentos e, especialmente, nos questionamentos.

Uma construção ética e estética que flerta com o movimento de um jogo: o professor “provoca” o *homo ludens* de seus alunos e de si mesmo em um conjunto de atitudes lúdicas: coloca-os em disposição ao compromisso, à cooperação para manter o jogo, no desenvolvimento de estratégias comunicativas, no reconhecimento da diversidade de posições e estratégias, no lidar com o desacordo e a tensão, na negociação dos acordos e posições. Ou seja, um conjunto de valores imprescindíveis para o funcionamento do jogo, e também da aula (ESPAÑA e GENTILETTI, 2007, p. 57-58).

Walter Benjamin (1994, p. 229-230), em sua tese 14 sobre a História, ressalta o quanto essa construção não tem lugar em um tempo homogêneo e vazio, mas sim um tempo saturado de agoras. Esses “múltiplos agoras” emergem em uma aula aberta à problematização e

permitem a emergência dos “e se”, fabulando as possibilidades da história ter se desdobrado de variadas maneiras (ou poder desdobrar-se), intuindo que o tempo é o sinal da mobilidade.

Dessa forma, uma História problematizadora cumpre duas funções distintas e complementares. Por um lado, nos cerca de conhecimentos úteis à vida cidadã do presente (especialmente com habilidades de leitura e escrita e a conceitualização do mundo, como desenvolverei nos próximos subcapítulos), compreendendo os lugares das coisas no mundo, e por outro exercita e torna pensável uma “cidadania do futuro” (PEREIRA E TORELLY, 2014, p. 296).

1.2.2.4 – Leitura e escrita

Problematizar depende de um conjunto de procedimentos, em especial da leitura e da escrita como competências essenciais. Essas práticas não são tomadas como simples identificação e reprodução de códigos, para memorização e repetição tal qual se pautava o ensino tradicional. Pensa-se uma leitura compreensiva que produza uma escrita autônoma, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar.

Se entendo que a leitura é uma prática social, vinculada a um lugar que codifica e produz os sentidos a partir dos significantes existentes (CERTEAU, 1998, p. 266), torna-se imperativo que o ensino de História torne-se um desses lugares de codificação, atuando para além da simples decifração de códigos, mas em um amplo processo de leitura de mundo: capacidade de compreender a realidade a partir de conceitos históricos; identificação dos implícitos, dos não ditos de cada texto; compreensão das relações entre os enunciados; pré-requisito para produção de conhecimentos. A leitura constitui os sujeitos e é formativa em amplos sentidos.

Ao mesmo tempo em que é um dos pré-requisitos para o acesso à História, é desenvolvida pelo estudo da mesma. Um aluno deve ler textos, imagens, charges, fontes, músicas, e *cetera*. Lendo estes materiais, espera-se que adquira certo vocabulário histórico, compreenda como algumas fontes permitiram que aquilo pudesse ser dito, como aquele texto se relaciona com outros, que conceitos emergem. Adquire uma formação intelectual que possibilita a reflexão sobre os acontecimentos, a capacidade de localizá-los em um tempo conjuntural ou estrutural, o estabelecimento de relações entre fatos políticos, econômicos, culturais, e *cetera*. Sem a criação de instrumentos cognitivos via situações de aprendizagem,

difícilmente um aluno ou aluna desenvolverá um “pensamento crítico”, ou, mais especificamente, fomentar as habilidades de “observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado.” (BITTENCOURT, 2008, p. 122).

A sala de aula pode então ser compreendida como um espaço privilegiado para essa ampla formação, já que maneja uma negociação de sentidos compartilhados a cada atividade (XIMENES, 2010, p. 59). Na medida em que ler e escrever se inscrevem tanto nas possibilidades intelectuais e culturais quanto nas materiais (ler em um rolo de pergaminho, em um livro de papel ou em um *tablet* são operações diversas), entendo, a partir de Roger Chartier (2002), que a leitura (especialmente) não é apenas uma operação intelectual abstrata; é também uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo mesma ou com os outros do entorno.

A leitura é também o acesso a um conjunto de experiências de encontro com a alteridade onde, ao mesmo tempo, ocorre uma afirmação do eu. Pode um aluno pensar: não sou um daqueles homens e mulheres que leio, mas perceber o quanto são diferentes faz com que eu me perceba: “seu lugar não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro, misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário” (CERTEAU, 1998, p. 270).

Ler não como apenas decifrar, mas como uma intensa operação de leitura do real, a partir de procedimentos e informações que orientem e validem a produção do conhecimento histórico (SEFFNER, 2006): é possível que alunos já alfabetizados não consigam, a partir desse domínio do código, integra-lo nas suas maneiras de ser e estar no mundo e nas suas maneiras de pensar e agir; são atingidos pela leitura e escrita, mas pouco interagem com elas. Como aponta Silva e Fonseca (2010, p. 24), na aula de História é comum que os professores *usem* a leitura ao invés de *ensinar* a ler, inclusive reclamando que em muitos momentos os alunos encontram-se semialfabetizados. Sim, por vezes efetivamente encontram-se, e se torna imperativo alfabetizar essas crianças e esses jovens, para que possam dominar os códigos e ir além.

A leitura agrega-se a uma memória cultural, que conforme desenvolve-se “permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige” (CERTEAU, 1998, p. 263). Uma leitura que, como meio ou como fim, enreda-se nos saberes daqueles que a operam; não apenas absorvem

passivamente, mas atuam criando os sentidos, que não podem ser definidos como um depósito ou uma replicação da intensão autoral:

(...) ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto), análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado. Análises recentes mostram que ‘toda leitura modifica o seu objeto’, que (já dizia Borges) ‘uma literatura difere de outra menos pelo seu texto que pela maneira como é lida’, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. (CERTEAU, 1998, p. 264)

Dessa forma, o caráter dialógico tanto da leitura quanto da escrita dão condições do saber escolar disciplinar se acomodar aos tipos de problemas e colaborar com os conhecimentos e as habilidades que ajudam os alunos a pensar os problemas e apropriar-se dos saberes que os convertem em compreensíveis e solucionáveis (PAGÈS, 2015, p. 321).

Por fim, analisar a escrita, mesmo de um jovem estudante, envolve utilizar recursos conceituais, fontes, possuir uma problemática construída com certo estilo narrativo (SEFFNER, 2006). Na medida em que ler é compreender o mundo, escrever é ensinar intervir em sua modificação. Quando desejamos que um aluno leia o mundo a partir de um conceito, desejamos uma leitura autoral, que não caiba em uma resposta única e dogmática, mesmo que não descure dos procedimentos disciplinares. Ao escrever, que desenvolva uma capacidade argumentativa própria, relacionando vivências e conceitos em um ambiente democrático de troca de ideias e convívio possível de opiniões diferenciadas. Portanto, compreendo a emergência dos conceitos históricos em sala de aula como um movimento absolutamente central.

1.2.2.5 – Conceitos históricos

Darei especial ênfase a questão conceitual, tomada como elemento central do ensino de História, sejam com conceitos específicos das temporalidades estudadas (república, democracia, humanismo, despotismo esclarecido, imperialismo, e *cetera*), sejam conceitos estruturantes para a historiografia (tempo, fontes, narrativas, estrutura, acontecimento, processo, simultaneidade, e *cetera*). Segundo Moniot (apud SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.84) os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas, um arcabouço de ligações articuladas, muitas vezes condensadas em apenas uma palavra, existentes na memória (de todos os indivíduos) e cujo arranjo auxilia-nos a organizar, reconhecer e

interpretar o mundo. Pereira e Torelly (2015, p. 91-92) problematizam o valor explicativo do conceito como produtor de uma “expansão da vida”:

Esse valor de potência expansiva está relacionado aos estudantes da escola básica, sem dúvida, à constituição de uma “consciência histórica e um pensar historicamente”, supondo ser tanto um quanto o outro, o desenvolvimento de uma arte de viver que problematiza o presente e olha para o passado. Trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura.

Como aponta Citelli (apud SEFFNER, 2006), a constatação inicial que devemos ter é que todos estamos em constante processo de leitura de mundo, e aprendemos ao longo de nossas vidas as chaves para efetuar estas leituras. A História tem uma atuação central no processo de alargamento e complexificação deste processo de leitura, na medida em que oferece novos conceitos e problematiza outros do senso comum. Como nos ensina Bittencourt (2008, p. 189), a aprendizagem conceitual não pode prescindir de estabelecer relações com aquilo que o aluno já sabe (como de resto valeria para toda a educação), sob risco de que os conceitos acabem sendo apenas mecanicamente repetidos. Memorizar que a democracia é um governo exercido pelo povo não significa conseguir observar variados sistemas políticos reais e compará-los com o conceito e entre si. Definição de palavras e domínio conceitual são coisas distintas.

Koselleck (apud PROST, 2008, p. 116) afirma ser possível estabelecer uma distinção entre dois níveis de conceitos: aqueles que já existiam na realidade histórica estudada (como feudo (*fief*) ou tributo (*ban*)) ou aqueles criados posteriormente visando reconstruir as realidades do passado (como *estamentos* ou *classes*). A História, a partir dos conceitos, simultaneamente faz e é feita pelo processo histórico. Muitas dessas criações tornam-se verdadeiras entidades (como burguesia, revolução, povo, rei, e *cetera.*), criando a sensação de sempre terem existido em todos os espaços (BITTENCOURT, 2008, p. 193), criando a necessidade de serem problematizados ou historicizados, sob risco de cometermos anacronismos. Todavia essa distinção não acarreta uma diferença de ordem lógica, já que ambas categorias de conceitos emergem da mesma operação intelectual: a generalização ou o resumo (PROST, 2008, p. 118).

Estes processos, longe de serem neutros, implicam um recorte na realidade (econômico, social, político ou cultural) e um modo de pensar a História. É impossível para um historiador fornecer certa ordem ao passado sem lançar mão dos conceitos. Não são nem

exteriores, nem o próprio real; mantendo-se adequados às coisas eles mantêm uma distância e uma tensão a partir das quais se faz a História; refletem a realidade e lhe dão forma, ao nomeá-la (PROST, 2008, p. 131). Trata-se de uma atividade intelectual por excelência, sempre parcial e contingente já que o real teima em não ser reduzido completamente ao racional: a bela ordem que os conceitos criam é sempre tumultuada pela realidade que eles permitem descortinar. Dotados de sentido, os conceitos transitam pelas dimensões do tempo: a configuração é herdada do passado, seu valor performático anuncia um futuro e seu alcance é polêmico no tempo presente (PROST, 2008, p. 131). Esse trânsito entre o virtual (o passado e a memória), o atual e a projeção de futuro opera como um jogo, em que a cada nova formação os conceitos e seus significados tenham que assumir outras roupagens (PEREIRA e TORELLY, 2015, p. 91).

Essas palavras devem sempre incluir, por si só, uma pluralidade de significações e de experiências. Quando pensamos o conceito de cidade, pensamos um processo de organização sedentária de indivíduos em um espaço delimitado, vivendo sob um conjunto de normas e valores diversos ao meio rural. Conforme os usos tornam-se necessárias também as adjetivações: cidade antiga, cidade medieval, cidade industrial, e *cetera*.

Por serem ferramentas de comparação (podendo suscitar assim uma “inteligibilidade comparativa”), os conceitos são mais que uma descrição resumida: incorporam uma argumentação e referem-se a uma teoria, criando-se assim “tipos-ideais” (na terminologia de Max Weber), cujo trabalho do historiador será justamente a testagem, determinando o quanto cada caso particular afasta-se ou aproxima-se desse modelo. O processo de testagem faz ressaltar, na comparação entre realidades, diferenças e similitudes, ressaltando ao mesmo tempo aquilo que é específico e aquilo que é geral (PROST, 2008, p. 121-123). Além disso, os conceitos sempre ligam-se em rede, seja por concordância, seja por oposição. O conceito de *fascismo*, por exemplo, só tem sentido quando relacionado a outros como *democracia*, *liberdades*, *direitos humanos*, *nação*, *racismo*, e *cetera*. Os sentidos atribuídos aos conceitos dentro dessas redes comparativas é que, em um processo sempre parcial e relativo, organizam o caos do passado em uma explicação minimamente coerente.

1.2.2.6 – Alteridade e identidade

A participação na vida democrática em um espaço reconhecido como multicultural e diverso lança novas questões. Não se trata mais de construir uma identidade nacional única que homogeneíza e omite as diferenças em prol da narrativa de unidade, grandemente artificial. Trata-se de uma construção mais complexa: não abandona completamente uma referência de nação, mas passa a compreender os processos identitários nas relações de alteridade com os outros. Entendo o ensino de História mergulhado nas urgências do tempo presente. Ele possui um currículo, que *joga* constantemente com demandas identitárias (negros e indígenas, GLBTT+, feminismos, pautas políticas, e *cetera*), com o mundo da mídia (cinema, séries, jogos eletrônicos, livros, *memes*, e *cetera*) e, claro, com o saber acadêmico.

Existe um conjunto de pressões, tanto políticas quanto intelectuais, que compelem especificamente a disciplina de História para contribuir com as políticas de identidade. As leis 10.639/03 e a 11.645/08 inserem de forma obrigatória a “História e cultura afro-brasileira e indígena” e são, por si só, fruto desse amplo diálogo intercultural. Um diálogo que evidencia que indígenas e negros possuem narrativas na história do nosso país, e que estas narrativas historicamente foram preteridas e silenciadas em nome de outras eurocêntricas e etnocêntricas. Esses grupos (e outros tantos, vinculados a marcadores de gênero, classe, sexualidade, e *cetera*) desejam que suas narrativas estejam reconhecidas e presentes, e disputam a inclusão das mesmas nos currículos. Mas não se trata de uma simples inclusão (o que muitos livros didáticos tem procurado fazer, mas de forma “encaixada”); é necessário que se reconstrua a própria natureza das narrativas: quais histórias foram silenciadas? Que memórias foram sedimentadas? Que representações foram criadas, quando, e como ainda operam?

Não se trata de atender a tudo o que os movimentos sociais, grupos identitários ou mesmo as configurações culturais e midiáticas colocam, mas quer dizer dar conta da demanda como um problema do ensino de História, como uma questão da atuação docente. (PEREIRA, MEINERZ, PACIEVITCH, 2015, p. 33)

Dessa forma, a sala de aula aparece como um lugar privilegiado também para atuar sobre essas memórias (com suas narrativas, seu passado, seus heróis, suas referências e seus pertencimentos), na sua dimensão de lugar de trânsito e de encontros. Tais grupos desejam que suas narrativas possam tornar-se públicas a partir da legitimidade que a disciplina escolar

lhes confere. Além disso, narrar a vida de homens e mulheres, com seus sofrimentos, alegrias e dúvidas, cria identidades entre esses seres do passado e os do presente, na medida em que as experiências podem despertar empatia com os fatos e podem criar afinidades (BITTENCOURT, 2008, p. 143). Também pode criar repulsa, tanto a indivíduos, grupos ou práticas.

Situo então a sala de aula em uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo em que lida com a identidade e o pertencimento daqueles que historicamente foram alijados das narrativas que circulam na escola, por outro lida com um desenraizamento pela diferença. Coloca-se assim mais um campo de complexidade para a ação dos professores. Lidar com os temas sensíveis não é como lidar com um tema convencional. Trata-se de um processo formativo para a própria identidade do professor. Como ressalta Laville (2011, p. 54), o trabalho com esses assuntos carrega um conjunto de desafios: como gerir os contrários? Como gerir o rigor científico? Como referir-se aos valores? Como gerir o diálogo entre o procedimento formal e o procedimento compreensivo? Questões que se encontram também no âmago da ação de um historiador, como os debates entre a história e a memória, o explicar e o compreender, as funções científicas e as funções éticas, são constantemente articuladas pelos professores diretamente nos contextos de sala de aula.

Pereira e Marques (2013, p. 91-94) apontam desafios na recriação de uma História-memória, mesmo que pautada em agendas identitárias legítimas: risco de contar-se novamente uma história referencial, tomando o passado a partir dos nossos valores de referência, vendo naqueles silenciados que narramos apenas projeções desses valores (por exemplo, a visão construída dos povos indígenas como “comunistas primitivos”, lançando sobre eles anseios políticos dos anos 1970); limitação da ideia pedagógica de que o conteúdo estudado deve sempre identificar-se com a realidade do estudante, privando-o assim da surpresa, da diferença, da singularidade ou do estranhamento produzidos pelo contato com realidades diversas à sua, problematizado inclusive sua identidade na medida em que a confronta e aprende com outras: “a experiência alheia e distante pode muito bem ensinar a olhar para si mesmo e, sobretudo, a olhar para o outro sem valorar, sem se referir a um conceito do presente ou de uma cultura determinada.”; por fim, o problema da generalização e do julgamento a partir dos valores do presente, que podem sufocar a singularidade (e consequentemente aquilo que o passado tem de mais original).

Aprender História é um movimento que carrega em si esses desafios, já que se dá justamente em um encontro conflituoso: a sala de aula, o professor, os alunos, os homens e mulheres do passado. Encontro esse que permite um “misto de encantamento e de

inteligência, de imaginação e de formalização, de conflito e de diálogo com o diferente” (PEREIRA, 2015, p. 48). Assim sendo, o ensino de História não pode ser reduzido a qualquer utilitarismo pontual: atua em temas sensíveis e colabora com a formação de uma história-memória destes grupos historicamente alijados dessas narrativas, mas não pode satisfazer-se nisso. Seu comprometimento com a crítica, com as fontes e com o trabalho conceitual a colocam em um processo de problematização, inclusive dessas novas narrativas identitárias.

Substituir uma história-memória por outra significa evidenciar diversidade, e não necessariamente construir diferença. Diferença liga-se com potencial, com o uso de narrativas que trazem ao aluno o estranhamento, a novidade, ao poder ser, um passado aberto à criatividade e à experimentação. Em suma, que os estudantes possam “brincar de historiadores”, imaginando, criando, experimentando e debatendo relatos advindos das malhas do passado.

O que pretendemos é que ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um locus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências. É, pois, o plano da experiência que permite pensar o ilimitado do passado. Ter com o passado é ter com um fluxo intenso de forças que oferecem experiências de vida. Logo, ao ensinar história na escola básica, além do justo e adequado trabalho de constituição de uma consciência histórica, compreendemos que o estudante possa estar diante de experiências que navegam num fluxo contínuo, de diferença pura, que oferece possibilidades de criação. O que está em jogo não é apenas o relato determinado de um acontecimento do passado, mas o modo exploratório que pode assumir a compreensão de um conceito, quando se mergulha num passado que é pura indeterminação. (PEREIRA e TORELLY, 2015, p. 92).

1.2.2.7 – Consciência histórica e orientação no tempo

O campo no Ensino de História no Brasil tem sido grandemente pautado pelas formulações de Jörn Rüsen (BAROM, 2015; CERRI, 2001), especialmente no entendimento do aspecto pedagógico da ciência da História. O autor alemão, inspirado no historicismo de Droysen, deseja reinserir na historiografia a preocupação com a didática e com a orientação do conhecimento científico: o fazer do historiador produz perguntas e respostas que apenas essa ciência pode oferecer, e devem colaborar com a orientação do (e no) presente.

Isso porque, ao definir o conceito de consciência história como um “fenômeno do mundo vital”, (RÜSEN, 2001, p. 56), Rüsen compreende-a como uma forma de consciência comum a todas as pessoas, compartilhada por determinadas sociedades em determinados tempos, inclusive pelos próprios historiadores, que apesar de suas teorias e métodos, também carregam consigo essas formas de pensamento “naturais” sobre o tempo passado: antes de ser cultural, a passagem do tempo passa por balizas como o nascimento, a juventude, a vida, a velhice ou a morte, sendo a historicidade a própria condição da existência humana. Todo homem e mulher, ao agir de forma intencional, decodifica o mundo a partir dos seus objetivos e intenções, interpretando o passado à luz do presente, projetando assim o futuro, seja ele distante ou imediato. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou o sentido atribuído para a mudança no tempo (CERRI, 2001, p. 99-100). Remetendo ao capítulo 1.2.1, Rüsen reforça o fato de que a consciência história é um fenômeno também social, e sua educação vai além do ensino formal como único espaço formativo. Em alguns casos pode nem ser o mais importante.

Mesmo assim, a escola e a aula de História surgem como lugares privilegiados, já que uma etapa essencial para uma didática da história é atuar na construção das competências narrativas dos jovens estudantes. É pelo texto escrito, ou pela organização das palavras no ato da fala, quiçá pela linguagem artística, que mobilizamos o passado para interpretar o presente e projetar futuros possíveis. Dentre as operações mentais a serem desenvolvidas, atenta-se para a ampliação das experiências, interpretação e orientação dos jovens, do ponto de vista da multiperspectividade e pluralidade, considerando a possibilidade de tipos variados de sentidos nas narrativas (BAROM, 2015, p. 236). Na teoria de Rüsen, os conhecimentos oferecidos pela História só ganham sentido neste processo de ampliação de competências para interpretação histórica que possa orientar a vida prática. Não basta que um aluno ou aluna saibam de cor conceitos como democracia ou ditadura; o aprendizado só tem sentido quando esses indivíduos conseguem ler e projetar sua vida cotidiana operando com esses conceitos.

Dessa forma, Rüsen define que “o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica” (RÜSEN In: SCHMIDT, 2011: 43). Neste processo mental, a narrativa histórica articula a particularidade e a processualidade da consciência histórica, de forma a produzir o sentido. A constituição da (ou das) narrativas históricas pelo aluno (ou por qualquer indivíduo) é apontada por Rüsen como um fator de orientação cultural na vida prática humana, a partir de uma tríade de fatores: os complexos desafios do presente, as experiências do passado e as expectativas de futuro. Um aprendizado parcial caso

considerássemos apenas os elementos cognitivos, sem levar em conta pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses (RÜSEN In: SCHMIDT, 2011: 44).

Rüsen compreende a narrativa como constituinte do fazer histórico, mesmo que diferencie a pesquisa e a narrativa historiográfica como dois processos distintos, tal qual Michel de Certeau e outros historiadores: a primeira se vincula com a experiência do pesquisador com o conhecimento histórico, enquanto a segunda se vincula na relação com o público-alvo a quem a obra é destinada:

Na pesquisa trata-se de uma forma cognitiva, de uma estrutura de pensamento, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com a experiência, ou seja, em princípios metódicos. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, de formatação lingüístico-literária, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com o interesse histórico, ou seja, em princípios estéticos e retóricos. (2007, p. 22)

A narrativa pode então ser considerada como operação capital da consciência histórica onde por meio da constituição narrativa a experiência do passado ganha sentido, transformando passado em história. É apenas com o processo narrativo, como nos ensina Ricoeur (2010: XI), que se oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular a experiência no tempo de forma lógica, tornando-o humano. É a intriga de uma narrativa que “‘toma juntamente’ e integra em uma história inteira e completa os acontecimentos múltiplos e dispersos e, assim, esquematiza a significação inteligível vinculada à narrativa tomada como um todo” (RICOEUR, 2010: 2). Para Rüsen, o conjunto de narrativas que dão sentido ao tempo pode aparecer a partir de quatro formas de aprendizado da consciência histórica: 1) tradicional: a totalidade temporal é apresentada como um modelo de vida e cultura do passado, que deve ser repetido e validado para todos. Defende-se a estabilidade dos processos, especialmente pela moralidade; 2) exemplar: as experiências do passado são casos que representam regras gerais ou sistemas de valores, generalizando de forma atemporal a partir desses casos escolhidos; 3) crítica: permite formular pontos de vista históricos, problematizando os modelos culturais e de vida atuais. Constrói-se outro sistema moral com base nessa crítica a valores ou ideologias anteriores; 4) genética: diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva de mudança no tempo, aceita inclusive como baliza de relativização da moralidade, e a vida social é vista em toda sua complexidade (RÜSEN, 2011, p. 63).

A consciência histórica é também responsável pela criação de significados em relação à existência de um grupo no tempo (de onde viemos, quem somos, para onde vamos), ou seja, de identidades. Na medida em que essa construção passa por imagens, ideias, objetos ou

valores atribuídos à coletividade, o controle e articulação da consciência histórica torna-se um campo de batalha para a definição dos rumos da coletividade (CERRI, 2001, p. 101-102) a partir do estabelecimento de narrativas. Como vimos anteriormente, a história nacional de cunho memorialístico cumpriu esse papel de tentar conduzir as consciências a partir de uma narrativa específica; o que não significa que não existam reações e desvios em relação a uma consciência que se pretenda hegemônica: o contexto do Brasil, de 2016 até agora, em que existe um caloroso debate entre o “golpe” ou o “impeachment” é um exemplo dessa luta por uma narrativa que vincula passado, presente e futuro. Dessa forma a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 301).

Dessa forma, se a consciência histórica é inerente à condição humana, e socialmente aprendida, a sala de aula é um espaço privilegiado para esse processo de aprendizagem histórica, na medida em que pode criar espaços de experiência, interpretação e orientação. Experiência entendida como a diferença no tempo, de um presente que não é mais passado, mas também de um presente discrepante em relação à expectativa de futuro, momento esse em que uma análise metódica do passado deve ser desenvolvida para superar essa discrepância. Interpretação como a busca pelos variados significados históricos que os fatos carregam, transformando o próprio conhecimento histórico através de processos argumentativos, que permitem a passagem de um esquema exemplar de interpretação para um crítico, e de um crítico para um genético. Orientação, por fim, trata-se da função prática da experiência e da interpretação, voltada para a organização significativa da vida prática, formando ou problematizando identidades individuais ou coletivas (RÜSEN, 2011, p. 85-89). Como ressalta Barom (2015, p. 238-240) a Didática da História proposta por Rüsen trabalha na perspectiva de unir a História à vida prática, relacionando as narrativas acadêmicas com as narrativas dos sujeitos visando problematizá-las nas dimensões do passado, do presente e do futuro.

1.2.3 – O Ensino de História e a transposição didática

Vai o barco de farinha
cruzando o velho Uruguai.

Vaqueano dessas cruzadas
vem na popa um índio moço
manejando o varejão.

Vem atento e vem pensando:
Vou deixar do contrabando,
não e vida pra um cristão.
Hoje eu vim porque o menino
deu sumiço na chupeta
e aquele piá trompeta
saiu louco de chorão...

Sorri o moço da popa
porque no bolso da roupa
traz o bico pro piá.

Ouve um tiro, de repente,
vindo da banda de lá!
Foi o tiro de sinal.²¹

Eis novamente a palavra que anima esse capítulo: contrabando! Etimologicamente, trata-se de uma contravenção: aquele que vai contra uma determinação legal e pública do rei (*ban* na língua franca e posteriormente *bando*, em italiano). Na apropriação espanhola do termo, com o passar dos séculos, um destes crimes (o de transitar com mercadorias sem pagar os devidos impostos reais) acabou por plasmar o significado do termo. Mas também não deixa de ser significativo que, no longo processo de disputa colonial entre Portugal e Espanha na fronteira sul, o atual Uruguai ficasse conhecido, por referência contrária ao litoral, como a *Banda Oriental*. Fazer contrabando também carrega um pouco desse sentido, daquele que atravessa a banda, comprando e vendendo, escondendo e mostrando, à sempre presente suspeição do tiro de sinal...

É nesta metáfora que vou constituindo o meu personagem: um professor que faz seus contrabandos. Um indivíduo que percorre distâncias: da escola para a academia, e para os livros didáticos; da verdade da historiografia para a cultura escolar; das coisas do passado para as urgências do presente. Carrega ele também suas mercadorias, retiradas do campo da educação e do campo da historiografia, mas também da cultura, da política, do cinema, das estéticas. E não caminha sem suspeição: aos olhos do historiador, ele faz história? Não é apenas um vulgarizador? E aos olhos do conservador, é ele um doutrinador?

²¹ Poema “Contrabando”, de Aparício Silva Rillo. Disponível em: <http://www.juntandorimas.com/poesias/apparicio/contrabando.htm>. Acesso em: 13/05/2018.

Se há um trânsito, então existem lugares (ao menos dois deles). O presente capítulo pretende problematizar a existência de dois regimes de produção do saber histórico (o acadêmico e o escolar), entendidos como lugares de produção distintos, e compreendendo como professores (e outros atores) *transitam* entre os mesmos.

Certeau nos auxilia a pensar o quanto o lugar social onde o conhecimento historiográfico é produzido (ou seja, a academia) determina esta construção. Mesmo sua reflexão tendo ficado restrita à dimensão do conhecimento acadêmico, a ideia de *operação* (um trabalho, uma ação) torna possível pensar outros formatos de construção deste conhecimento, situando o ensino de História como outro *lugar* de produção do conhecimento histórico, que responde a questões diversas e possui balizas de validação também diversas.

Nesse sentido, concordo com a tese de Fernando de Araújo Penna (2013, p. 100-111) que compreende a dimensão escolar do conhecimento histórico como não possuindo os mesmos objetivos e não seguindo as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia. A fim de evitar um possível rompimento do conhecimento historiográfico, Penna recorre a Paul Ricouer, mais especificamente no conceito de *intencionalidade do conhecimento histórico*, para incluir regimes de produção do conhecimento diferentes sem perder uma unidade do campo. Para não irmos tão longe, basta lembrarmos da “simples” definição de história que nos oferece Paul Veyne (1971, p. 10): “os historiadores contam os acontecimentos verdadeiros (...) que têm o homem como ator”. Por um lado os historiadores empenham-se na busca e construção desta verdade, seguindo a complexa operação detalhada nos capítulos anteriores; por outro, também os professores empenham-se em ensinar essa verdade, elaborando-a conforme os públicos frente aos quais se depara. A verdade é o referente, elemento último e singularizador do conhecimento histórico acadêmico e do conhecimento histórico escolar, e que não permite que este campo de conhecimento dissolva-se na relação com outros campos de saberes.

Aceitando este princípio, de que os lugares de produção do conhecimento histórico são vários, creio ser pertinente retomar uma citação de Chartier (2002, p. 102):

O que determina as escolhas dos historiadores (no recorte dos objetos, na preferência dada a uma forma de trabalho, na eleição de um modo de escritura) é muito mais o lugar que eles ocupam na ‘instituição de saber’ do que o prazer de sua subjetividade. O que dá coerência ao seu discurso não é, ou não somente, o respeito às regras próprias aos gêneros literários que eles empregam, mas as práticas específicas determinadas pelas técnicas de sua disciplina.

Um similar sistema de escolhas opera também na dimensão da sala de aula. Existem técnicas subjacentes para a construção de aulas. O compromisso com a verdade é uma delas, mas a busca por aprendizagens significativas, as estratégias de convencimento, o uso das fontes, e *cetera*, são outras. Estas aulas de História são um constructo cultural e social do meio, que permite e proíbe certas práticas. Mas o que é este meio? A escola? A sala de aula? Os alunos? A formação, na universidade? Os grupos de pesquisa? Os livros didáticos?

Recorrerei agora à reflexão intelectual de Yves Chevallard, didata francês que é um dos maiores expoentes da noção de transposição didática. Seus escritos serão importantes para compreender tanto a produção dos saberes quanto compreender o trânsito deles entre as esferas acadêmica e escolar, ideia contida no próprio termo *transposição*.

1.2.3.1 – Yves Chevallard e o conceito de *transposição didática*

Yves Chevallard é um matemático francês responsável por transformar o termo “transposição didática” em uma teoria destinada a compreender o trânsito entre um saber científico e os saberes ensinados. O saber científico (chamado por ele de *savoir savant*, ou saber sábio) é produzido a partir de pesquisas controladas por práticas científicas que respondem a problemas ligados ao contexto histórico, social e cultural de determinadas sociedades. Esse caráter “sábio” não é algo intrínseco a determinado saber, mas sim historicamente conquistado, e pode ser perdido. Esta perda e esta conquista dependem de duas pertinências: a epistemológica (a partir de um denso conjunto de pesquisas e lugares institucionais) e a cultural (que demanda que determinado conhecimento seja pesquisado e difundido) sobrepostas. Apenas um saber que congregue ambas terá certa estabilidade, e passará por processos que o tornarão apto a ser ensinado nas escolas:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente ‘transposición didáctica *stricto sensu*’. Pero el *estudio* científico del proceso de transposición didáctica (...) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema: objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza. (CHEVALLARD, 1997, p. 45-46)

Ou seja, o que encontramos ao lidar com manuais didáticos e paradidáticos não é exatamente o mesmo conhecimento desenvolvido na academia; possui níveis de complexidade diferentes, e responde a urgências diferentes. Tendo como ponto de partida o saber sábio (que consta em livros, dissertações, teses, artigos científicos publicados em revistas especializadas e periódicos reconhecidos pela Comunidade Científica), o processo de adaptação cria duas dimensões: a primeira é o chamado “saber a ensinar”, a forma didática de trabalhar encontrada em programas de ensino, livros didáticos e outros materiais de apoio. A segunda é a do saber ensinado, que diz respeito à ação direta do professor segundo níveis de interesse do professor, interesse ou dificuldade dos alunos e interesses da escola.

Lidamos com uma distância, inerente à própria palavra *transportar*, que qualifica os diversos saberes como com funcionamentos diversos: “el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero superponibles” (CHEVALLARD, 1997, p. 25). O saber acadêmico, nessa perspectiva, é anterior ao saber ensinado. Essa distância também é marcada já que, ao pensarmos o saber a ser ensinado, amplifica-se o número de atores que entram em cena.

Neste ponto entra outro conceito desenvolvido por Chevallard: a noosfera. Este espaço político une o conjunto de reflexões sobre como determinado saber deve ser ensinado na escola, congregando pesquisadores, professores, gestores públicos, políticos, editores e autores de livros didáticos e outros materiais, entidades de classe, organizações não governamentais, pais de alunos, e *cetera*. Um complexo jogo de poder (perpassado por convergências e divergências) envolvendo os mais variados interesses produz determinados parâmetros (nunca completamente estáveis) que definem como o saber será ensinado:

Esto se debe a que, en la periferia del sistema de enseñanza, que denominaremos ahora sistema de enseñanza *stricto sensu*, es preciso dar su lugar a una instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en los que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y debates de ideas – sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer – en resumen, estamos aquí en la esfera *donde se piensa* – según modalidades tal vez muy diferentes – el funcionamiento didáctico. Para esta instancia sugerí el nombre paródico de noosfera. En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor

militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político. (CHEVALLARD, 1997, p. 28-29)

A noosfera é o lugar que interliga o sistema didático (representado por alunos, professores e o saber, de forma coligada) com o entorno. Chevallard define esse entorno como a sociedade de forma ampla (mesmo que dê uma especial ênfase para os pais, os acadêmicos e a instância política que define as políticas públicas para a área da educação).

Os saberes transpostos são dessincetizados, ou seja, descontextualizados das questões específicas da pesquisa e de seus pesquisadores (como debates teóricos, conceitos complexos ou narrativas pouco linearizadas) para serem programados de acordo com as necessidades educacionais colocadas (CHEVALLARD, 1997, p. 69-73), como os supostos níveis de compreensão dos alunos ou determinados valores a serem transmitidos. Tornam-se assim saberes originais, que necessitam manter a interlocução com o saber sábio visando garantir o seu processo de ressignificação para o ensino. Mesmo que os professores produzam ações pedagógicas que aproximem a sala de aula do fazer acadêmico (citando autores, interpretações conflitantes ou tratando do ofício do historiador), este processo não responde aos mesmos procedimentos desse saber.

Certas demandas surgem da sociedade (como as pautas identitárias, a sustentabilidade, o empreendedorismo, e *cetera*) e que, após um conjunto de debates, escolhas e recortes efetuados na noosfera, podem ser incluídos como um novo conjunto de saberes a serem ensinados, e cujo detalhamento ainda estará por ser produzido. Claro que, também para essa escolha, a sobreposição das pertinências epistemológica e cultural deve ser atendida, e podemos pensar exemplos como o ensino de Robótica nas escolas, que possui certa demanda cultural, mas as bases epistemológicas são mais frágeis (ao menos no funcionamento didático) ou o ensino de História Antiga, que possui uma complexa rede de produção acadêmica, mas tem sido culturalmente relegada.

A distância interna entre o saber sábio e o saber a ser ensinado é epistemologicamente vigiada, já que aquele que trabalha com o saber a ser ensinado ou o saber ensinado deve sempre conhecer os vínculos do seu objeto com o saber de referência, sob ameaça de ser desqualificado. Basta lembrarmos das abundantes pesquisas realizadas no nível acadêmico a respeito das produções didáticas da História que muitas vezes possuem um tom de julgamento, apontando distâncias consideradas demasiadas entre o conhecimento da

historiografia mais recente e o conhecimento dos livros didáticos. Como aponta Penna (2013, p. 107-108), a instabilidade do saber a ser ensinado pode gerar desgastes, como o

“biológico” (afastamento demasiado do saber sábio) e no segundo um desgaste “moral” (aproximação excessiva do saber banalizado). Nestes dois casos, o desgaste do saber ensinado resulta da incompatibilização do sistema de ensino com seu entorno. Para reestabelecer esta compatibilidade, é indispensável um novo fluxo do saber sábio e aí se encontra a origem do processo de transposição didática. A noosfera é o centro operacional do processo de transposição didática, que iniciará um novo fluxo de saber em resposta ao desequilíbrio entre o sistema de ensino e a sociedade em geral.

Evidenciam-se duas distâncias, uma em relação ao saber sábio e outra em relação ao saber vulgar na sociedade. Se o saber ensinado necessariamente não é o saber sábio, ele também não pode ser o conhecimento de senso-comum comungado pela maioria dos pais dos alunos. Essas reflexões nos ajudam a pensar o quanto existe ou não uma elasticidade entre as dimensões do saber transposto, e o quanto o professor, de forma mais específica, realiza uma complexa negociação de distâncias. Aqui novamente cabe a metáfora da fronteira...

A segunda dimensão do saber a ser ensinado, que vincula diretamente o professor, mobiliza toda a sua criatividade na administração desta zona de conflito. Ele realiza seu trabalho a partir de programas, textos e livros didáticos, mas nem sempre o que é produzido em sala de aula coincide com o saber sábio, já que este saber torna-se um novo saber. A interação com os alunos altera permanentemente a imagem que o professor tem de suas turmas (dificuldades, interesse, desempenho, tédio, engajamento e *cetera*), e consequentemente altera as estratégias, textos, narrativas e avaliações de que lançará mão. Como aponta Penna (2013, p. 16), é na interação com os alunos que as produções da noosfera (que podem se revelar desgastadas) e do próprio professor são colocadas à prova.

1.2.3.2 – Transposição ou saberes escolares?

Circe Bitencourt (2008, p. 35-37) produz uma leitura do conceito de transposição didática em grande medida negativa: por arrogar a existência de ciências de referência, as disciplinas escolares serviriam como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido nessas instâncias superiores. O espaço social da noosfera seria responsável pelo processo de didatização, ou seja, uma simplificação dos saberes eruditos a fim de transpô-los

para as salas de aula. Para ela, a concepção de transposição didática consolida a existência de uma hierarquia entre os saberes, sendo o escolar de segunda classe; é o saber acadêmico que oferece legitimidade às disciplinas escolares, o que colabora com o demérito dos anos iniciais, já que lhes faltaria uma “ciência-mãe” (poderíamos nos perguntar onde fica a Pedagogia nessa leitura). Aqueles que defendem estes conceitos pensariam a escola como lugar de recepção e reprodução de conhecimentos externos, mais ou menos bem transpostos, e o professor como mero intermediário nesse processo.

O conceito de transposição didática é contraposto especialmente a partir das teorizações de André Chervel (1990). Esse autor historiciza o nascimento das disciplinas especialmente a partir do final do século XIX, na medida em que a escola deixava de ser apenas para a formação de uma cultura humanista para a elite, com o ingresso de outras parcelas da população. Conhecimentos ditos de “exatas” (física, química, botânica, matemática) passaram a configurar juntamente com os tradicionais, o que possibilitou a organização mais sistematizada do conhecimento em disciplinas. Neste processo coube também identificar, classificar e organizar os objetivos e finalidades de cada disciplina, explicitando conteúdos e métodos escolhidos, em uma relação entre os objetivos instrucionais (leitura e escrita, comparação, dedução, argumentação, habilidades técnicas) e os objetivos educacionais mais amplos (disciplinar corpos, socialização, inculcar valores religiosos, cívico): “as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (CHERVEL, 1990, p. 188). Esse processo define também os conteúdos explícitos, os métodos de ensino de aprendizagem e as avaliações. Processo que, como vimos nos subcapítulos anteriores, segue vivo em nossos contextos.

Chervel defende a existência de uma grande autonomia das disciplinas escolares, sendo que a escola, mesmo que obedecendo às lógicas das quais participam agentes internos e externos, produz seus próprios saberes em uma *cultura escolar*. As disciplinas formam-se nessas culturas, tendo objetivos próprios muitas vezes distantes das “ciências de referência”. Produzindo suas reflexões especialmente com base na história da Gramática escolar na França, concluiu que essa disciplina teve origem a partir de um conjunto de necessidades da escola, que precisava organizar um ensino da língua a todos os franceses. Desse movimento surgem as “regras gramaticais” e todo conjunto de normas da língua francesa (BITTENCOURT, 2008, p. 39), que posteriormente tornou-se um estudo acadêmico. Da mesma forma é possível pensar a Geografia (a partir dos estudos de Goodson apud FORQUIN, 1992, p. 40): de um saber escolar elementar e utilitário, a ação eficaz da

Geographical Association acabou o transformando em um saber acadêmico a partir dos anos 1870.

Esta visão, a meu ver, está imersa em debates intelectuais que escapam à alçada desta tese. Ademais não parecem ser noções que se refutam, mas sim complementam. Mesmo que haja limitações no conceito de transposição didática, como a dificuldade em considerar aspectos culturais que determinam desigualdades sociais nos processos de escolarização (MONTEIRO, 2007, p. 88), há de se levar em conta as potencialidades do conceito: reconhecer que os saberes acadêmico e escolar possuem naturezas e funções sociais distintas; abrir espaço para a desnaturalização do saber histórico escolar, percebendo seus movimentos; oferecer ferramentas para compreender as relações entre os saberes acadêmico e escolar, especialmente no processo de legitimação; o conceito de noosfera ajuda a compreender os variados atores que intervêm no processo; permitir pensar a transposição como um processo amplo, que engloba a reflexão do professor como um indivíduo que necessita atuar nas propostas curriculares para a disciplina. Se existe essa independência, isso significa que as práticas do saber histórico escolar não necessitam sempre assimilar os debates e discussões acadêmicas para assim serem entendidas como boas propostas (ANHORN, 2001). Como aponta Cerri, o termo *transposição* parece não dar conta das especificidades entre saberes sábios e saberes didatizados, sugerindo que exista apenas um deslocamento de complexidade dos últimos em relação aos primeiros; todavia, “um nome ruim não significa, necessariamente, uma ideia ruim, e é o que ocorre nesse caso: a perspectiva de uma epistemologia do saber escolar, profícua, não se perde” (CERRI, 2015, p. 351)

Parece-me que não há uma incompatibilidade entre uma noção de *transposição* e a noção de *saberes escolares*, e sim uma relação de coexistência das duas relações, ao menos no caso específico da História. Ao mesmo tempo em que existe um saber acadêmico de referência que atua em uma dimensão fiscalizadora na relação com o saber escolar, esse mesmo saber escolar possui graus de autonomia em relação ao saber sábio e à noosfera. Essa autonomia é fruto de dois lugares específicos: a escola e a sala de aula, bem como da relação cotidiana entre professores e alunos.

1.2.3.3 – Noosfera e a vigilância do professor

Concordo com Chervel quando nos diz que os saberes escolares não podem ser entendidos como meros reflexos dos saberes de referência; são sim entidades culturais próprias e criações didáticas originais, fruto de um lugar (a escola) que efetivamente produz saberes. Todavia mesmo que entendamos a escola e os professores como seres de criação, não podemos negar que aquilo que se ensina nas escolas passa por processos de referencialidade por parte de profissionais ligados ao saber acadêmico, sendo que os conteúdos acabam herdando as condições de atribuição de verdade e validade das produções científicas. Em muitos casos percebemos um processo de vigilância a esses saberes escolares. Em verdade, um duplo processo, advindo tanto do saber sábio quanto de setores da sociedade, lutando discursivamente na noosfera.

Recentemente, o movimento “Escola sem partido” tem procurado, através de movimentos nas legislaturas (municipais, estaduais e federal), aprovar projetos de lei que criem restrições e punições a professores, bem como procura transitar em outras esferas, como a dos gestores da educação, além de fomentar círculos de pais e alunos que temem a “doutrinação”. Podemos dizer que estes movimentos gestam-se no entorno do sistema de ensino, mas através da noosfera acabam por agir (ou tentar agir) sobre o sistema didático, já que é ali que vai se definir a seleção de elementos do saber sábio a serem ensinados e assim submetidos ao trabalho de transposição.

Mas o processo de vigilância também acontece internamente. Como lembra Monteiro (2003, p. 15), o processo de transposição didática não é realizado diretamente pelos professores como um todo. Ele acontece na medida em que especialistas em educação e das áreas específicas, técnicos, representantes de associações e professores militantes (dentre outros) definem uma proposta de seleção e estruturação didática a partir de um saber acadêmico. Dessa forma, o professor não se encontra na primeira linha de decisão sobre o que será recortado para o ensino escolar. A consequência desse processo é dupla. Por um lado, conforme a produção de novos conhecimentos pela ciência tornou-se um fim em si mesma, de forma quase indiscutível, as atividades de formação e educação paulatinamente passaram para o segundo plano:

(...) aquilo que se poderia chamar de uma dimensão formadora dos saberes, que os aproximava tradicionalmente de uma Cultura (*Paideia*, *Bildung*, *Lumières*) e cuja aquisição implicava numa transformação positiva das

formas de pensar, de agir e de ser, é reprimido para forma do círculo relativamente estreito dos problemas e das questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis. Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem ligação entre elas. (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 217-218)

Mesmo esta distância se tornando cada vez maior, Chervel (1990) aponta como os produtores dos saberes acadêmicos sempre almejam que as produções desses ambientes sejam replicadas nas escolas, sendo que seu currículo deveria acompanhar o saber de referência na perspectiva de uma permanente atualização. Aponta também o quanto a escola e os docentes são críticos ou refratários (dependendo da situação) às mudanças, ligados a outras demandas sociais impostas pelo espaço escolar. Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 222) ressaltam o quanto esse distanciamento cria uma relação de exterioridade entre os saberes e os professores, com uma “nítida tendência de desvalorizar sua própria formação profissional, identificada com a ‘pedagogia e com as teorias abstratas dos formadores universitários’”. Entende-se nesse processo, por exemplo, a grande resistência e dificuldade em executar as propostas constantes nos PCN, que na maioria das escolas possibilitaram poucas mudanças nas práticas.

Acosta (2013, p. 190, a partir de BERNSTEIN) atenta que, no momento em que o conhecimento é convertido em conteúdo para a escola, ocorre o “princípio da descontextualização”, indicando o novo posicionamento ideológico do saber nos campos de reprodução, especialmente ligados à produção dos textos didáticos impressos. Mesmo não sendo foco desta tese, é importante apontar a importância dos livros didáticos na ordenação prática do currículo da maioria das escolas brasileiras e o quanto o controle sobre o conteúdo dessas publicações esteve, até pouco tempo atrás, nas mãos de equipes ligadas às instituições públicas de ensino superior (no caso da História, com a participação majoritária de historiadores acadêmicos) que atuavam no Programa Nacional do Livro Didático. Também os planos oficiais, os debates sobre a qualidade do ensino e as medidas para avaliar o desempenho de alunos e professores advém de profissionais majoritariamente estabelecidos no ensino superior (MICELI, 2012, p. 41), que exercem tanto a formatação dos planos quanto a vigilância epistemológica dos saberes a serem ensinados. Ou seja, não apenas a ciência de referência (o discurso historiográfico), mas também as decisões primeiras relativas à sua transposição são grandemente estabelecidas por indivíduos distanciados da escola básica.

Desta forma, pontualmente sobre os livros didáticos, nunca se viveu um período em que houvesse tanta “vigilância” acadêmica sobre o que é dito e feito na sala de aula. Em

muitos casos, advindas especialmente de meios da historiografia acadêmica pouco afeita ao ensino, buscaram-se os “erros” nesses livros e no ensino realizado nas escolas: determinados conceitos estavam desatualizados, ou determinados acontecimentos não haviam sido contemplados na narrativa, e assim por diante. Por vezes estas críticas colocam-se de forma simplificadora, não compreendendo as especificidades do saber escolar. Como aponta Forquin (1992, p. 34), existem grandes diferenças entre a exposição teórica e a exposição didática: enquanto a primeira tem como compromisso o estado do conhecimento, a segunda leva em conta o estado do conhecimento, o estado de quem aprende e o estado de quem ensina, além das relações dos atores com o saber e com a instituição.

Maria Lima (2009, p. 45) traça algumas grandes linhas de como a História ensinada foi sendo compreendida pelos pesquisadores do ensino de História: a primeira linha denunciava o caráter alienado do professor, que era entendido apenas como um reprodutor que não reflete sobre a sua prática; a segunda linha também criticava o caráter reprodutivista da escola, mas enfocando mais em sua estrutura político-ideológica do que na ação do professor; o terceiro enfoque passou a apropriar-se de conceitos como de cultura escolar, disciplina escolar, conhecimento escolar e saber escolar, provenientes da Sociologia ou da Pedagogia, que colaboraram para a compreensão de como os saberes escolares não são simples reproduções, compreendendo o professor como um produtor destes saberes. As duas primeiras visões colaboraram para estimular a distância entre os professores e os polos de reflexão sobre o ensino.

Os setores que atuam na noosfera esperam do ensino de História o cumprimento de alguns conteúdos que são tomados como necessários dentro da representação dominante (CERRI, 2015, p. 359), de onde podemos entender o currículo produzido como fruto de complexas relações de poder. Como a noosfera é um campo de disputas, a luta por narrativas está posta. Talvez uma alternativa, como já apresentado anteriormente, seja um processo dialógico e problematizador que se coloque além desta luta narrativa.

1.2.4 – A escola, a sala de aula e seu produto: a *verdade histórico-didática*

Parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. (TARDIFF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 215)

Saberes, no plural. A educação básica transita entre muitos formatos de saberes, que dimensionam conteúdos, recortes, metodologias, práticas disciplinares e formatos de relacionamentos. A aula é composta por um feixe de fatores, um lugar sem fim onde dialogam de forma complexa saberes provenientes de várias fontes: saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação dos professores, comumente chamados de *pedagógicos* (metodologias, tecnologias educacionais, conhecimentos psicológicos ou neurológicos, e *cetera*); saberes das disciplinas, específicos da área de formação (em nosso caso, História): conceitos, estruturas de pensamento, métodos, crítica a fontes, procedimentos de escrita, teorizações, e *cetera*; saberes curriculares, correspondendo aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados como modelo de cultura a ser ensinada na escola, materializada em programas escolares que professores e professoras devem aplicar; saberes da experiência, fundados no trabalho cotidiano das professoras e professores nas relações com seu meio.

Dentro deste feixe de fatores está o professor ou a professora, alguém que deve conhecer a sua matéria (com seus procedimentos, teorizações, conceitos), deve possuir conhecimentos da área da educação, sem deixar de cultivar um saber prático fundado em sua convivência cotidiana com alunos e alunas. (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221). Um professor que age e cria, mesmo que não de forma livre; circula entre saberes que ao mesmo tempo em que lhe oferecem possibilidades, lhe colocam limites. Esse processo criativo também tem uma relação direta com o lugar social onde esses saberes são produzidos: não são nos laboratórios ou gabinetes, mas nas escolas e salas de aula.

Retomo aqui o conceito de operação historiográfica escolar, conforme desenvolvido por Fernando de Araújo Penna (2013) a partir de Michel de Certeau e Paul Ricouer. Compreendo que essa operação historiográfica produz um regime de verdade específico, que denominarei como *verdade histórico-didática*, na medida em que se situa na intersecção de dois lugares (a escola e a sala de aula), congrega procedimentos de análise ou práticas científicas (que situarei na intersecção entre o saber historiográfico de referência e os saberes da experiência) e materializa-se em textos e modos de escrever narrativas (planejadas, programáveis, em condições de incerteza, limitadas no tempo, dotadas de sentidos atribuídos, socialmente controladas, híbridas e retóricas) (CERTEAU, 2008, p. 66).

1.2.4.1 – Um primeiro lugar: a escola

Certeau nos ensina que a operação historiográfica, na medida em que reconstitui o passado, manuseia o real tomando-o na forma das duas posições bem definidas:

a situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real enquanto *é o conhecido* (aquilo que o historiador estuda, compreende ou ‘ressuscita’ de uma sociedade passada) e o real enquanto *implicado* pela operação científica (a sociedade presente a qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado o real é o *resultado* da análise e, de outro, é o seu *postulado*. Estas duas formas da realidade não podem ser eliminadas nem reduzidas uma a outra. A ciência histórica existe, precisamente, na sua relação. (2008, p. 45)

A escola (e também a sala de aula) motiva um alargamento ainda maior do real implicado, que dialoga mas não compraz de todas as operações lançadas pelo historiador. O real implicado do historiador não é o real implicado do professor da escola básica. É possível dizer também que o real *implicado* da sala de aula muitas vezes tenha mais atenção do que o real *é o conhecido*. Portanto, situar a escola como local de produção de saberes não é um adereço, mas o reconhecimento da capacidade epistemológica inerente ao processo de ensino-aprendizagem efetuado nesse lugar social. Além disso, a sala de aula está na escola, mas a segunda não se resume à primeira.

Como aponta Silvia Finocchio (2015, p. 19), fazendo eco ao que foi dito no capítulo 1.2.1, a escola não é mais o lugar central de construção ou reprodução da cultura hegemônica, como em outrora. Parte dessa mudança advém dos processos de ingresso nas escolas, especialmente as públicas (e não apenas no Brasil) a partir dos anos 1970, que as tornaram multiculturais, multiétnicas e multiclassistas. Uma educação escolar que primava pela transmissão do patrimônio cultural das elites (tomado como “universal”) a partir de uma simplificação didática desse patrimônio faz com que, frente à nova realidade da escola, ensino e aprendizagem sejam cada vez mais distantes (CERRI, 2015, p. 351) um do outro. Certeau (1995) aponta que a escola não está no centro da cena cultural, mas nas suas bordas, com possibilidade de efetuar um trânsito que não a confunde com outros agentes culturais (como a família, a pertença religiosa, a publicidade, a mídia em geral, a cybercultura, e *cetera*). A mediação cultural efetuada por esta continua sendo vital para o mundo que vivemos em sua capacidade de selecionar, refletir e valorar os objetos da cultura a serem ensinados.

Estando nestas bordas, a escola ao mesmo tempo em que possui permeabilidade para as determinações que são fruto do embate na noosfera, é constantemente produzida pelo peso da tradição e pelo sucessivo ingresso de estudantes e professores. Os sentidos daquilo que é ensinado pela escola dependem desses sujeitos. Professores e professoras, formados em instituições laicas de produção ou reprodução do saber acadêmico, adentram à escola e às salas de aula produzindo um novo processo de transposição didática.

Tardiff (2010, p. 11-14), ao procurar conceituar o saber do professor, pensa-o em uma interface entre o individual e o social, entre a atuação e o sistema simultaneamente. Seu caráter social advém de algumas características: 1) o saber é social pois é compartilhado por um grupo de agentes com formação comum (atualmente, no Brasil, os professores que atuam com a disciplina de História são em sua maioria formados na área²²), trabalham em um mesmo espaço sob condições similares. Dessa forma, as práticas de um professor, por mais original que sejam, só ganham sentido quando colocadas em contraste em relação à situação coletiva de trabalho; 2) é social pois estrutura-se em um sistema de referencialidade que legitima e orienta sua definição, a partir da noosfera. Ou seja, o professor nunca define sozinho seu saber profissional; 3) é definido ao longo de uma carreira profissional em que o professor aprende progressivamente a lidar com os variados atores das escolas. Por envolver um grande número de atores e atrizes, é preferível falar em saberes, no plural, levando em conta que a escola é um lugar de fronteira que mantém vínculos com outros espaços, como a universidade, a produção acadêmica, o mundo editorial, o mundo da mídia, questões socioeconômicas variadas, e *cetera*.

Só compreendemos o complexo processo que ocorre na escola e nas salas de aula na medida em que ligamos de forma indissociável o componente do saber transposto, a atuação de professores e professoras e a relação com alunos e alunas dos mais variados. Um amálgama que Chervel (1990, p. 25) chama de sistema didático, e que podemos associar ao *logos*, o *ethos* e o *pathos*, segundo as formulações da retórica que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

²² Segundo o portal CultivEduca, que organiza e divulga os dados do censo dos professores e professoras de todo o Brasil (cultiveduca.ufrgs.br), no ano de 2016 havia um total de 110.199 professores e professoras de História para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que destes 52.734 (47,8%) possuíam formação superior específica em História, e 14.515 (13,1%) não possuíam formação superior. Já na etapa do Ensino Médio, de um total de 58.599 professores ministrando História, 32.980 (56,2%) possuem formação na área, e apenas 3.954 (6,7%) não possuíam formação superior. Em ambas as etapas a maior parte dos professores e professoras não formados na área provém da Pedagogia, Geografia, Bacharelado em História, Ciências Sociais, Filosofia e Letras.

Dessa forma, pensar neste sistema significa pontuar as diferenças entre a História acadêmica e aquela ensinada nas escolas: 1) lida-se com diferentes capacidades de abstração intelectual, levando em conta as idades dos alunos (que em geral acessam a disciplina de História no 6º ano, com 10 ou 11 anos); 2) existem diferenças estruturais nos objetivos da formação: enquanto a História acadêmica forma historiadores, a escola preocupa-se em instrumentalizar cidadãos capazes de ler e interagir de forma crítica com textos e com o mundo (como apresentado no capítulo 1.2.1); 3) ao contrário do ensino superior, onde a adesão às aulas é voluntária, os alunos da escola básica são obrigados à frequentá-la, muitas vezes pouco motivados para isso; 4) o saber recortado é disposto conforme uma programabilidade. Diferenças marcadas, ressaltado, pois o lugar social de produção desta verdade não é a academia, e sim a escola, com seu conjunto de valores e necessidades específicos.

Como diz Forquin (1999, p. 29-30), os processos de como uma sociedade representa seu passado e gere essa relação, especialmente a partir da *seleção cultural* do que merece ser ensinado, constitui uma dinâmica altamente conflituosa a partir de fatores sociais, políticos e ideológicos. Opera-se tanto pela escolha do que será ensinado quanto pelo que será esquecido, lembrando que aquilo que é ensinado não passa de uma parte ínfima da experiência humana acumulada e das experiências do presente. Dessa forma, a natureza da escola e tudo aquilo que ela transmite é fruto desta seleção: é preciso que aquilo que é escolhido efetivamente *valha a pena* (FORQUIN, 1992, p. 44) como essencial para a cultura.

Mas isso não se dá de forma monolítica: diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleções no interior da cultura, e também os professores podem ter diferentes prioridades, aproximando-se ou se distanciando destes recortes. Forquin (1992, p. 31-32) denomina este conjunto de seleções como *currículo*, ressaltando que o processo de escolha dos professores (no recorte dos temas, nos materiais utilizados ou nos modos de apresentação) cria o potencial de que cada sala de aula possua seu próprio *currículo real*. Seffner (2016, p. 50-51), inspirando-se em Tomás Tadeu Silva, resalta a relação entre currículo e escola como uma “zona de produtividade” em que não apenas atuam os mais variados atores sociais, mas que carrega marcas destas atuações muitas vezes conflituosas. Dotada de dinâmica própria (saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da cultura escolar), a escola (ou as escolas) realiza com relativa autonomia um trabalho de seleção, reorganização, produção e difusão dos saberes (GUIMARÃES, 2012, p. 67). Por ser um organismo vivo, composto por gestores, professores, funcionários, alunos e familiares dos alunos, expressa também um amplo espaço político

(com visões e escolhas, tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos). As questões ligadas a gênero e sexualidade são ótimos exemplos de uma atuação conflituosa que produz marcas nos currículos; tanto em locais onde as questões foram inseridas no currículo quanto onde foram retiradas, os debates e as polêmicas seguem presentes.

Outro detalhe é de que o sistema educacional escolar se baseia nas disciplinas, que colocam determinados conteúdos de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990, p. 188). O currículo, por estar sujeito a todo um conjunto de tensões e disputas, padece de uma série de hierarquizações: algumas disciplinas são tomadas como de maior valor, por seus horários, pesos nas avaliações ou pela avaliação que é feita pelos alunos, e mesmo recortes temáticos que são mais valorizados (leia-se a paulatina perda de importância da História Antiga ou Medieval frente à História Contemporânea ou da África).

Por fim, não podemos descurar do grande papel formativo exercido pela escola. Todos os professores passaram pela escola na condição de alunos, permanecendo por, no mínimo, 13 anos neste espaço. Essa imersão é formadora de crenças, representações e certezas de como é a prática do professor (valorando inclusive as boas e as más práticas) e como é ser aluno. Tardiff (2010, p. 20) diz que “antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.” Essa experiência pode ser tão forte que nem mesmo a formação universitária conseguirá abalar estes valores e certezas.

Não se trata de denunciar os professores como inerentes “reprodutores do sistema”, mas alertar que a escola é um espaço social que produz saberes, e que caso alguns destes aprendizados não sejam refletidos, corre-se o risco de reprodução de práticas e narrativas pouco afeitas aos valores requeridos pela escola democrática. Laville (1999, p. 135) alerta, a partir da análise do ensino de História em vários países, o quanto existem muitas discrepâncias entre os objetivos ligados à cidadania crítica e autônoma e as narrativas, ainda fechadas e destinadas a moldar as consciências e ditar as obrigações e comportamentos relativos à nação.

1.2.4.2 – Um segundo lugar: a sala de aula, a ação do professor e os alunos

Inegavelmente a escola é formativa. Todavia é bom apontar um cuidado: não podemos cair em um sociologismo, que associa toda e qualquer ação a outras causas que não a própria ação humana. Ao mesmo tempo em que os saberes são sociais, eles também são individuais. Profissionais que vivem no espaço da escola atuam criativamente, modificando suas práticas, adaptando-as e mesmo procurando transformar aspectos da cultura escolar. Ao pensar na dimensão do lugar, remetemos ao que Chevallard (1997, p. 150) propõe: os saberes didáticos como um campo antropológico, que envolve o conhecimento em suas trocas. Não se encontram isolados da vida prática e daqueles que os dominam ou desejam transmiti-los, mas sim intrinsecamente ligado e determinado pela vida prática, sob risco de perder sua operabilidade.

A partir do momento em que os programas e currículos são confirmados e ganham força de lei, inicia o processo de “transposição interna”, na execução cotidiana das propostas executadas por professores e professoras para alunos e alunas sempre variados. Os docentes são compreendidos em muitos momentos como representantes do estado, na figura de operadores de políticas públicas, responsáveis por seguir instruções imperativas contidas nos currículos e programas oficiais. O são, inegavelmente, o que garante parte da legitimidade social e intelectual de sua prática. Mas vão além. Como lembra Chevallard (1997, p. 44), neste processo muitas das propostas articuladas na noosfera simplesmente não são desenvolvidas, enquanto outras agregam-se às práticas como se sempre tivessem existido. Diz ele: “misterios del orden didáctico del que hasta ahora, todavía, no sabemos demasiado.” Dessa forma, os professores não fazem a transposição didática, mas trabalham ativamente nela como sujeitos ativos detentores de responsabilidade epistemológica.

A sala de aula opera um segundo currículo, fruto do conjunto de recortes estabelecidos pelos professores e professoras a partir do seu trânsito pelo saber de referência, pelos materiais e documentos didáticos disponíveis (com um lugar especial para o livro didático) e pelo saber da experiência. Entre o currículo estabelecido e aquilo que os alunos aprendem existe um mediador decisivo, o professor. A partir daquilo que a sociedade selecionou na cultura disponível para ser ensinado na escola, estabelecendo um marco curricular, o professor interpreta e adapta este marco a contextos específicos, tanto escolas quanto salas de aula. Acosta (2013, p. 189) denomina este processo como uma “decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretção, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na

cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercâmbio de significados.”, entendendo o professor como um mediador decisivo entre currículo e alunos. Análises superficiais da realidade mostram que os professores fazem políticas por baixo, rompendo a linha política simplesmente imposta por cima, mesmo que com limites:

Quando uma professora ou um professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhes atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também reflete sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino, etc. (ACOSTA, 2013, p. 191)

São os professores que planejam seus cursos, escolhem os materiais básicos de trabalho e as atividades de revisão e controle das aprendizagens, organizando os alunos conforme critérios por eles pensados. O papel de articulador é dele, para isso formou-se, é contratado e pago. (SILVA e FONSECA, 2010, p. 30). Este processo de ensinar tem a ver, em parte, com a resposta dada pelos professores aos dilemas da sua prática:

o conhecimento é público *versus* algo pessoal cujo sentido está precisamente no fato de que tem relação com a experiência do indivíduo; a crença de que o conhecimento é produto *versus* um processo no qual convém ressaltar o próprio processo de sua elaboração, revisão e validação, utilizando-o como um recurso para pensar e raciocinar mais que assimilar algo dado; ou então, o conhecimento como algo certo que representa a verdade estabelecida, que tem de ser assimilada pelos alunos *versus* algo problemático, provisório e experimental que sofre um processo de construção e que está submetido a influências sociais, políticas, culturais e históricas em geral. (ACOSTA, 2013, p. 192)

O estilo do professor dialoga diretamente com os significados que ele atribui à sua prática, em um processo experiencial de buscar sentido à prática. Os professores, ao formarem-se partem para a sala de aula com os saberes desenvolvidos na academia. Ao se depararem com a sala de aula (e aqui faço uso também do meu saber de experiência) percebem que aquilo que eles farão é *outra coisa* em relação ao que foi desenvolvido durante sua formação acadêmica. A partir deste momento a ação do professor advém de uma racionalidade cultivada pela experiência, fruto de um ambiente complexo e incerto que demanda intervenções cotidianas.

Os saberes da experiência relacionam-se com três objetos: as relações dos professores e professoras com os demais atores no campo da prática (alunos, colegas, gestores, funcionários, responsáveis pelos alunos); as diversas obrigações e normas às quais seu

trabalho se submete; à instituição como meio organizado. Por sua vez, as interações com esses objetos geram algumas consequências: 1) a constatação de que existe uma distância entre esses saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação, o que pode levar à rejeição dessa formação, entendendo que o professor aprende apenas sendo professor. 2) Conforme ele domine esses objetos-condições, o professor inicia um rápido processo de aprendizagem (que iria até os 5 anos de prática) que pretende cobrir as defasagens entre formação e prática, e opera na construção do estilo do professor, que se fixaria nos anos subsequentes. 3) O regulador final do sucesso dos saberes do professor é a sala de aula:

São validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com os grupos de alunos constituem, de alguma maneira, um teste da maneira de ser do profissional e dos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. Isso aparece claramente nas entrevistas que realizamos com professore(a)s: “é impossível mentir ou fazer de conta diante de uma sala de aula: não se pode esconder nada dos alunos, é necessário engajar-se completamente.” (TARDIFF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 230)

Desenvolverei com mais densidade os saberes da experiência no próximo subcapítulo, por compreender que estes saberes se configuram em práticas de validação das atividades dos docentes frente a seus alunos.

Os saberes escolares não dizem respeito apenas à ação da escola e dos professores. Também os estudantes encontram-se imersos neste processo, e interagem ativamente com os saberes escolares: “todos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem escolar são portadores de saberes que, por sua vez, geram condições, predisposições, resistências, expectativas” (CERRI, 2015, p. 349). Assim, os saberes escolares são aqueles postos na roda da escola, desiguais, uns mais sistematizados, outros menos, uns apresentados como os queridinhos de professores e diretores, outros só compreendidos pelos alunos como um código secreto, um gosto exótico, um espaço alternativo protegido do mundo dos adultos para a afirmação da identidade juvenil. Alguns são expostos à luz solar, outros ficam nas sombras. No entrecruzamento, na dialética e mesmo no combate entre todos esses saberes, emerge o que chamamos de saberes escolares, no plural, para dar conta da diversidade, multiplicidade e complexidade. (CERRI, 2015, p. 349-350)

A dialética se dá com esse aluno, que também é um jovem, imerso nas culturas juvenis mais variadas, com seus processos de socialização e sociabilidades, baseando-se no mundo da cultura, da formação de grupos artísticos, religiosos, políticos, da associação por intermédio de grupos, gangues ou tribos, enfim, das mais diversas identificações, manifestas em

diferentes formas de viver a juventude. Dados os vários pertencimentos, os saberes juvenis são variados, e interagem diretamente com a apropriação produzida dos conhecimentos escolares. Forquin (1992, p. 32) lembra o quanto aquilo que é aprendido, retido ou compreendido pode não corresponder àquilo que os docentes ensinam ou imaginam ensinar, já que o contexto de recepção dessas mensagens depende dos contextos social e cultural:

uma vez propostos aos alunos, estes conhecimentos são apropriados de acordo com modalidades complexas. Com efeito, neste espaço fechado, ritualizado que é a sala de aula, as modalidades de recepção da informação se diversificam também, de acordo com as expectativas dos alunos ou, melhor, de acordo com as representações que estes alunos fazem da situação didática. (LAUTIER, 2011, p. 40)

Na medida em que o foco migra para o educando, o ato de aprender ganha mais significado que o de saber. Não adianta um professor saber muito, se não for capaz de estabelecer uma relação pedagógica com seus educandos. Procurarei desenvolver essa preocupação com o aprendizado a partir de formulações da retórica. Isso porque, tal qual a eficácia da retórica liga-se ao adequado equilíbrio entre o reconhecimento do caráter daquele que profere o discurso (*ethos*), do reconhecimento das emoções, sentimentos ou crenças da plateia (*pathos*) e da coerência do discurso proferido (*logos*), também a sala de aula lida com condições similares.

1.2.4.3 – Práticas de validação da *verdade histórico-didática*

Na medida em que concebo a disciplina escolar de História como fruto de um processo de transposição didática, o saber de referência é a primeira (mas não a única) prática de validação. Esse saber oferece para a história escolar a legitimidade epistemológica necessária para que ela figure no quadro das disciplinas escolares, e esse princípio deve ser mantido: trata-se da intencionalidade do conhecimento histórico como busca da verdade, materializada em uma narrativa que deve ser compreendida. Como aponta Cerri (2001, p. 108), após dois séculos de “combates pela história”, o conhecimento acadêmico tornou-se a principal referência do pensar historicamente da sociedade, ao menos a ocidental (o que não significa que seja o único, remetendo ao capítulo 1.2.1), sendo que seus profissionais conseguiram e conseguem estabelecer um conjunto de regras mais ou menos estáveis que por sua vez

conseguem controlar as operações de produção historiográfica (CERTEAU, 2008, p. 109, nota 5), constituindo assim uma legitimidade social para esse saber.

Tanto a História acadêmica quanto a escolar assentam-se no mesmo compromisso de tentar representar a história dentro do que é considerado verdadeiro ou objetivo (PENNA, 2013, p. 220), a partir de uma racionalidade argumentativa fixada na escrita (no discurso oral também, especialmente na sala de aula). A História escolar mantém laços com alguns objetos de saber da ciência referência, tais como:

(...) fatos históricos corroborados na fase documental, dos encadeamentos causais entre os acontecimentos estabelecidos na fase da explicação compreensiva e das narrativas históricas estabelecidas na fase representativa, além dos diferentes referenciais teóricos que orientam a interpretação e a argumentação que permeiam a operação como um todo. (PENNA, 2013, p. 171)

Mas, como dito anteriormente, a transposição didática, na medida em que exige processos de textualização diversos à realidade acadêmica (que serão desenvolvidos no próximo subcapítulo), descontextualiza esses procedimentos para coloca-los a serviço dos novos objetivos. Um dos imperativos do professor não é estabelecer a pertinência epistemológica do conhecimento histórico. Essa pertinência já foi realizada na academia, por historiadores profissionais. Sua necessidade é utilizar esses objetos de saber com finalidades pedagógicas (PENNA, 2013, p. 172), esforçando-se para garantir sua compreensão. O próprio fazer do historiador, que se encontra atualmente no bojo do que se compreende como um “bom” ensino de História, é um bom exemplo desse processo. O que defini anteriormente como “aprendizagens significativas” no ensino de História trata-se da compreensão das narrativas do passado para além delas mesmas, procurando fazer com que o aluno compreenda parte dos procedimentos que levaram à própria constituição destas narrativas. O professor não precisa trabalhar com fontes históricas, muito menos na forma como o historiador trabalha, mas pode fazê-lo na medida em que esse procedimento esteja alinhado com suas intencionalidades pedagógicas.

Professores e historiadores operam com a verdade. Mas, levando em conta a natureza das salas de aula, a verdade não produzirá adesão “ao natural”, e a definição de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 75-77) sobre este conceito nos ajuda a compreender esse ambiente. O autor e a autora da Nova Retórica conceituam a verdade a partir de um sistema de ligações entre fatos, sendo esses últimos objetos de acordo dotados de universalidade, sem controvérsia. Ou seja, uma determinada coletividade aceita certos objetos como fatos. A crítica historiográfica tem como uma das suas atribuições definir quais são os fatos

considerados legítimos, para na sequência criar as verdades como sistemas mais complexos (como nas teorias científicas ou nas concepções filosóficas e religiosas). Tanto os fatos quanto especialmente as verdades demandam processos de organização e clarificação dos enunciados, de forma a torna-los compreensíveis àqueles com quem se deseja comunicar, ou também defendê-la, caso um adversário recuse a qualidade dos fatos ou os sistemas de verdade. O conhecimento é então resultado de um objeto posto à prova, e que conseguiu resistir às críticas, opiniões e faltas de compreensão. Em suma, a verdade sempre depende da sua operacionalidade frente aos mais variados auditórios; no caso da sala de aula, essa operacionalidade depende do processo de transposição interna do professor; e esse processo depende centralmente da sua experiência.

A experiência não é apenas um recurso a mais na sala de aula. Compreendo-a como um fator essencial na legitimação do saber escolar. Jorge Larossa (2015) problematiza a experiência, situando inicialmente o ranço tanto da filosofia clássica (que a associa a binarismos como *doxa versus episteme*, ou o singular *versus* o universal) quanto da ciência moderna (que converte a experiência em experimento, de forma controlada e homogeneizada). Para ele, esses processos agiram para eliminar

(...) o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e de osso, como a própria vida. (LAROSSA, 2015, p. 40)

Desta forma, a própria linguagem da ciência, ao menos em seus formatos clássicos, não consegue ser a linguagem ou a razão da experiência. E para tomar essa forma de saber como digna é preciso dignificar e reivindicar tudo aquilo que a filosofia e a ciência clássicas menosprezam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. Nesse processo, Larossa (2015, p. 41-45) aponta algumas precauções possíveis: 1) separar claramente experiência de experimento; todo e qualquer processo de homogeneização, cálculo ou previsibilidade mataria a experiência autêntica; 2) tirar da experiência a pretensão de autoridade; o homem experimentado é aquele que compreende a finitude e a relatividade da sua experiência, logo não deve tentar impô-la a outrem; 3) separar a experiência da prática, tomando como foco de pensamento não a ação, e sim a paixão (que desprende uma epistemologia, uma ética, uma política e uma pedagogia); o sujeito da experiência é um sujeito passional, dotado de um princípio de receptividade; essa abertura torna possível, a partir da experiência, perceber sua própria fragilidade, vulnerabilidade, provisoriedade; 4) é

preciso também evitar transformar a experiência em um conceito; melhor seria pensá-la como algo *que acontece*, situando-a em proximidade com a palavra vida e, mais proximamente ainda, da palavra existência; 5) cuidado para não tornar a experiência um fetiche, ou um imperativo; ela não deve ser uma necessidade; 6) mesmo sem transformá-la em um conceito, é preciso dar certa precisão à palavra experiência, para que não se perca sua força; essa precisão passa mesmo por dizer o que ela não é, como nos pontos 1 a 5 acima dispostos.

Mas não nos basta apenas dizer o que ela não é. É preciso, minimamente, definir a noção. Entendo então experiência como um acontecimento vivido por alguém e que mobiliza certa intensidade, certo estado de inquietude. Algo que transcende o fato, o acontecimento, o processo que nos atinge, nos toca, para além de um estado de normalidade. Como disse a Professora Rosa Maria Bueno Fischer, em uma das aulas que tive a oportunidade de participar, “uma experiência não se tem... se elabora, se vive, se sangra, se transmite, se chora”. Não é algo fixo... é vivo, manuseado de forma ativa e criativa e inscrito no tempo, guardando uma linha com o ócio, já que não se trata apenas de intensidade, mas passa também por uma elaboração cognitiva, intelectual. Este processo diferencia a experiência da simples vivência. Enquanto o vivido refere-se a uma vida, e por tal é necessariamente finito, a experiência, em suas dimensões de memória e repetição, é potencialmente infinita. E *a experiência pode associar-se ao outro através da narração*, guardando sempre um componente do sensível e um componente de partilha.

Uma boa aula, como qualquer experiência, é um fluxo que retira momentaneamente o indivíduo de seu estado “normal”. Pode ser uma experiência emocional e cognitiva ao mesmo tempo. Emocional pois acessa (ou pode acessar) locais em seu cérebro que o mobilizam a sentir compaixão, ira, alegria, nojo, tristeza, e *cetera*. Cognitivo, pois há aprendizagem, no sentido ético de uma evolução pautada na verdade, palavra esta que nos acompanha grandemente nesta tese, e que segue um jogo ambivalente de ser uma palavra forte e repleta e ao mesmo tempo frágil e vazia. Um discurso emocional sem o cognitivo é frágil, potencialmente mentiroso, perigoso; um discurso cognitivo sem o emocional é possível, mas as marcas que ele deixará não serão as mesmas. Uma aula que *gera* uma experiência é uma aula que transborda, que excede o comum e o cotidiano; ela não acontece o tempo todo, e nem o pode ou o deve, sob o risco de tornar-se um fetiche vazio. Qual é então a implicação do ensino de História com a vida, que por sua vez passa pela inteligência, mas também pela emoção, pela intuição, pelas sensações? Selva Guimarães (2012, p. 66), ao refletir de forma análoga a respeito do ensino de História, questiona-se: o ensino massificado, com explicações

fragmentadas, fetichizadas, temporais e a-históricas, favorece um trabalho com relações, criação ou reflexão?

Talvez uma das mais significativas experiências de leitura que tive, e que inclusive me fez optar pelo curso de História, tenham sido os relatos de sobreviventes do holocausto perpetrado pelos nazistas durante a segunda guerra mundial. A vivência destas leituras, a alteridade (em relação aos outros e também em relação a mim mesmo) e todos os desequilíbrios e inquietações que elas proporcionaram, transformaram-se em experiência; colaborou em formar-me no indivíduo que sou hoje. Relatos estes que nunca me disseram respeito diretamente (não pertencço a nenhuma etnia perseguida; não possuo ascendentes envolvidos), mas ainda assim foram elaboradas e transformaram-se em experiências. Desta forma, penso também na noção de “potência de experiência”, quando a narrativa de uma experiência de outrem pode produzir uma nova experiência. O narrador diz para si próprio: eu tenho que narrar esses fatos; o professor que, em sala de aula pensa: eu tenho que ensinar isso para meus alunos; mais gente precisa disso que eu estou falando. Se a experiência é singular, ela não é necessariamente individual; pode ser coletiva: “aquilo que não cabe em ti”.

Walter Benjamin, em seu célebre texto “O Narrador” (1994), nos traz essa relação da narrativa com o vivido, inscrevendo o próprio narrador em íntima relação experiencial com os seus interlocutores. Para ele, o narrador é um homem comum, que relata sua experiência na relação com a experiência coletiva: “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201-202). A experiência passa necessariamente pela narrativa, que, como vimos nos capítulos anteriores, sempre possui um imperativo retórico.

Não podemos nos esquecer da constatação pesarosa de Walter Benjamin em relação a essa forma de narrativa apresentada. Diz ele que, em um processo de longa duração no mundo ocidental, a modernidade tem terminado com o processo “artesanal” de construção narrativa, daqueles indivíduos que viajavam e colhiam o estranhamento, e daqueles que viviam, criavam e recriavam seus relatos em um amálgama comum. Nosso tempo (e já era o tempo de Benjamin, em 1935) vive mais das informações e das notícias do que das histórias surpreendentes, e nossas notícias e fatos já chegam repletas de explicações, que não estão a serviço da narrativa. Para ele, metade da arte narrativa está em evitar a explicação:

O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para

interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

O espaço da imaginação fechou-se nesse processo. A ciência ocidental, refratária do positivismo, como já apontado anteriormente, ensinou-nos a distanciarmo-nos dos objetos de pesquisa, sempre exteriores, observando-os com um olhar racional, neutro e científico. Esta forma de olhar civiliza o passado, retirando suas singularidades em nome de uma marcha evolutiva que chega aos nossos dias. Um olhar que infantiliza o passado, pensando-o sempre em uma vinculação valorativamente inferior em relação ao presente. Mas será que não podemos transformar a experiência histórica em um discurso de proximidade com os alunos, mesmo que uma proximidade pautada no estranhamento, na diferença e na singularidade? Apresentar o estranho como objeto referencial para pensar o mundo contemporâneo, vendo simplesmente como o mundo nem sempre funcionou desta forma (PEREIRA, 2012).

Giorgio Agamben problematiza em seus escritos uma tese a respeito do que é ser contemporâneo a um determinado tempo. Para ele, ser contemporâneo de algo pressuporia um afastamento, que permite tomar o tempo *por fora*:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiro contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às pretensões e é, portanto, nesse sentido inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender com o tempo (AGAMBEN, 2010, p. 58-59)

O verdadeiro contemporâneo, capaz de perceber e entender seu tempo, é aquele que, de certa forma, está descolado deste presente. Não deixa de remeter às problematizações de Certeau anteriormente abordadas: o foco dos historiadores não é mais a constituição dos grandes modelos explicativos, mas sim perceber os desvios, as diferenças, os heterogêneos, que permitem testar os próprios limites de significação destes modelos. É possível associar essas ideias a outra reflexão, desenvolvida por Hans Gumbrecht, quando trata da ideia de experiência. Para ele, problematizando a ideia hegemônica de que toda a realidade é construída pela linguagem, existiria uma dimensão de “presença”, algo prostrado à frente do indivíduo, que lhe proporciona a inteligibilidade a partir da linguagem.

Enquanto eu utilizar a palavra *coisas* para referir aquilo que a tradição cartesiana chamou de *res extensae*, vivemos também e sempre numa relação espacial com as coisas e estamos sempre conscientes dessa relação. As coisas podem nos ser ‘presentes’ ou ‘ausentes’, e, se nos forem presentes, estarão mais próximas ou mais distantes do nosso corpo. Assim, ao chamá-las de presente, no sentido original do latim *prae-esse*, estamos afirmando que as coisas estão ‘à frente’ de nós e são, por isso, tangíveis. (GUMBRECHT, 2015, p. 22)

Todas as coisas do mundo tem uma dimensão de presença, para além da linguagem e da interpretação e do sentido. Essas presenças, vivas, juntamente com a ideia de contemporâneo, oferecem-nos uma interessante reflexão: penso que a aula de História pode situar-se nesses interregnos. Situar outros tempos como presenças que dialogam diretamente com as *presenças do presente* (ou os múltiplos *agoras* que povoam o presente, como nos ensina Benjamin) significa retirar nosso aluno da imersão do presente, tornando-o potencialmente um contemporâneo de si próprio, de sua própria vida. Penso então a presença diretamente como vida.

Pensar “essa concepção ressalta, entre os diversos elementos que compõem a história, as ações dos sujeitos concretos, comuns, com seus dramas e dilemas” (CORRÊA, 2011, p. 12). Ao engendrar essa experiência entre professores e alunos, remetemos a uma diferenciação pensada por Benjamin, quando nos relata uma distância entre o que faz o historiador e o que faz o narrador:

[existe uma] diferença entre quem escreve a história, o historiador, e quem a narra, o cronista. O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. (BENJAMIN, 1994, p. 209)

Mas será esta diferença absoluta? E ao pensarmos os professores de História, não poderão esses criar narrativas incompletas, permeáveis, lacunares, prontas a serem significadas pelos alunos de formas diferentes? E não poderão os alunos amalgamar sua própria experiência, seus próprios *agoras*, nessas lacunas? Skliar (2011, p. 213) aponta o quanto os textos construídos por Benjamin guardavam um caráter pouco completo, elaborados artesanalmente por vezes com retalhos de outros textos, “como notas de um livro não realizado”.

E não será possível tomar uma aula de História em um caminho entre a ciência e os saberes dos alunos? Defendo que, dentre as estratégias possíveis em uma aula, possamos pensar em um “preenchimento narrativo”, aulas em que o professor deixa elementos em aberto, e o aluno preenche com os seus referenciais, valores, imagens, e *cetera*, recorrendo a termos como “soltura, composición heterogénea, caleidoscopio de fragmentos y experiencias, lo artesanal, lo anti-sistemático y lo anti-ceremonial, lo discontinuo, el conflicto detenido, la experiencia humana individual. Palabras aún lejanas y casi siempre extranjeras a lo pedagógico (SKLIAR, 2011: 126). Formaria não narrativas históricas convencionais, mas sim ensaios, que segundo Skliar (2011: 125), ancorando-se em Adorno, não operam com a ideia

tradicional de verdade, mas sim com a veracidade, indo ao encontro das problemáticas desenvolvidas anteriormente nesta tese.

O que proponho então é uma arte, relacionando a narrativa com a criação subjetiva e a experiência vivida passível de ser narrada (no caso, a experiência histórica). Cabe compreender, para além das construções dos historiadores, como os professores de História elaboram suas aulas. Aqui me é cara a noção de intriga, uma construção narrativa que sintetiza determinados objetivos, causas e vivências de certa unidade temporal, apresentada como total e completa. Seu desenvolvimento encaminha-se para explicar, fazer compreender as razões, opções e ações que conduzem a determinados desfechos. Mas, ao seguirmos Ricouer, este nos ensina que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. E retomando novamente os questionamentos suscitados por Benjamin, qual será o equilíbrio entre explicação e incompletude? Entre a intencionalidade do professor e o momento do aluno?

A dificuldade na abstração dos processos históricos por parte dos alunos é um temor sempre presente dos professores de História. Julgamos que um aluno terá dificuldades de compreender grandes processos históricos desencarnados como o Renascimento e a Reforma; ouvirá falar sobre Lutero e Leonardo da Vinci, mas certamente terá dificuldades de compreender como aqueles processos mudaram muitas formas de pensar das pessoas. Talvez, nestas condições, narrar a vida de um moleiro italiano do século XIV, que a partir da invenção da imprensa e do Renascimento teve acesso a livros e escritos, que por sua vez o fizeram construir um pensamento “herético” que o levou à fogueira da Contrarreforma, seja mais vivo, mais experiencial (GINZBURG, 1987). Assim procedemos uma negociação da distância, entre o tempo passado e o momento do aluno. Ora, como nos alerta Paul Veyne, citando um historiador não referenciado, “qualquer proposição histórica onde não se possam colocar as palavras, as coisas ou as pessoas, mas somente abstrações como ‘mentalidade’ ou ‘burguesia’, tem a possibilidade de ser uma patranha.” (1971, p. 132). Lidar com essa lógica de narrativa é pensar a aprendizagem em íntima relação com os acontecimentos das vidas das pessoas. Uma história aberta cujo fechamento está no social, em um sentido coletivo e em uma memória coletiva. Cada história é o ensejo para uma nova história.

É também interessante compreender, dentro dessas narrativas “humanas”, quais elementos geram momentos de puro encantamento ao poder da palavra. Na sala de aula, o breve instante em que todos os alunos acompanham cada palavra proferida pelo professor, ansiando silenciosamente pela próxima, que conduz esse aluno para um local de suspensão do eu, da própria identidade do aprendente, um local e momento da construção de um novo.

Benjamin nos ensina que, na construção oral de um bom narrador, o ouvinte se perde pois “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). A sensação de cumplicidade com o que é narrado, segundo Benjamin (1994, p. 215), produz uma sensação de felicidade no ouvinte. Essas experiências estéticas, produzidas pela linguagem, criam esses momentos atônitos em que se produzem aprendizagens. Quem narra não faz um relatório, não informa, mas mergulha o que diz na (sua) vida, para logo sair dele mesmo e voltar-se para o outro.

Essa suspensão atrela-se a um processo ativo de imaginação criativa donde podemos entender a narrativa como um lócus de expressividade que pode se valer do ensino da diferença na história, dramatizando e oferecendo contornos dinâmicos às matérias a serem ensinadas. Como nos diz Pereira (2012), “os estudantes podem debater-se com a diferença, com uma série interminável de outros que se desenham na narratividade de um professor que enseja imaginação, que sabe que o lugar da verdade é o conteúdo e a forma do seu discurso”. No vislumbre de outros possíveis e diversos no passado, a História acaba por tornar-se um lugar privilegiado para o exercício da liberdade. O processo de reflexão do “e se”, daquilo que não foi e poderia (ou não) ter sido, em geral desprezado pelos historiadores e professores de História, pode se revelar um importante momento de reflexão, criando zonas de imaginação, espécie de não lugares, onde reside o inusitado, a pergunta ainda sem resposta, o fato ainda sem fechamento. Ou, como nos ensinam os escritos de Marcos Villela Pereira:

O que ela me parece querer é criar condições para conquistar ou reconquistar na subjetividade um certo estado no qual se consiga suportar a contingência das formas, desgrudar de um dentro absolutizado vivido como identidade, navegar nas águas instáveis de um corpo-sem-órgãos aformal onde dobras se fazem e desfazem ao sabor das composições que aí se produzem e adquirir a liberdade de criar formas toda vez que um novo feixe de sensações em seu bicho assim o exigir [...] Lygia chamou isso de ‘atingir o singular estado de arte sem arte’.

Dessa forma, apresenta-se como tarefa da arte (ainda que ‘sem arte’, isto é, prescindindo de um objeto reificado) mobilizar o estado de arte no espectador, proporcionar o acesso ao fora de si que o habita e o faz diferir de si mesmo (cf. ROLNIK, 1994 apud PEREIRA, 1996, p. 212)

Essa ideia de arte relaciona alunos, narrativas e o próprio professor, como um indivíduo ativo na busca pelo seu estilo, pela sua marca na sala de aula, sendo que essa chave essencial é fruto dos saberes da experiência. Não a experiência projetada para seus alunos, mas aquela que funda a prática docente: saberes adquiridos na prática da profissão, e que não se encontram sistematizados como doutrinas ou teorias; saberes que se integram à prática,

fazendo parte do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão (TARDIFF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 221). Dentre tantas contingências que escapam à agência do professor, como as condições de trabalho, a valorização profissional ou as condições de vida, o professor pode cuidar e construir seu estilo, diretamente ligado a uma ética da verdade. O professor narra verdades, naquela que segue sendo a mais simples e plena definição da história (e que singulariza a produzido pela academia e pela escola): “os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que tem o homem como actor; a história é um romance verdadeiro” (VEYNE, 1971, p. 10). Mas como serão ditas essas verdades? Como ensina o professor Nilton Mullet Pereira, essa verdade narrada não é nem o passado dos documentos, nem o passado criado pela narrativa do historiador, mas sim um passado recortado, refeito remodelado pelo estilo professoral. E esse estilo é um modo de propor aos alunos que eles recriem as verdades que lhes contamos, para melhor apreende-las:

Ser professor de história é ser um pouco artista, é roubar, do cinema, da televisão, da literatura, do avô contador de histórias, efeitos narrativos, a fim de construir o estilo, não simplesmente para encantar, mas para cortar, para ferir, para fazer imaginar, para desestabilizar, para desacomodar, para respirar história – histórias. (PEREIRA, 2012)

Penso então a experiência, elemento atrelado à operação historiográfica específica do ensino de História e seu produto, a *verdade histórico-didática*, como uma intersecção de quatro pontos: parte de uma vivência peculiar; é repleta de intensidade, que retira o indivíduo de sua normalidade; é elaborada intelectualmente por aquele que a vive; e possui uma potencia de universalização, quando elaborada na forma de uma narrativa.

1.2.4.4 – Os modos de escrever a *verdade histórico-didática*

Os saberes docentes escrevem-se de variadas formas. Estão nos livros didáticos (e nas apropriações deles feitas), nos textos e materiais produzidos pelo professor e, especialmente, em sua fala. Esses “textos” constituídos a partir dos saberes dos docentes transitam a partir de um conjunto de características: 1) são referenciados pela historiografia acadêmica, em práticas de validação (como explorado no capítulo anterior); 2) são planejados; 3) possuem programabilidade; 4) são limitados no tempo; 5) suas aprendizagens são socialmente

controladas; 6) operam em condições de incerteza; 7) possuem sentidos atribuídos; 8) são híbridos; 9) são retóricos.

Como aponta Acosta (2013, p. 194), os professores lançam mão, em maior ou menor medida, de processos psicológicos básicos a partir dos quais se representa o futuro, se revisa os meios e fins e se constrói um sistema que guie a atividade futura. Essas imagens mentais, mais ou menos organizadas do ponto de vista formal, reduzem a incerteza da ação em aula, apesar de não a eliminar.

Esse planejamento leva em conta o tempo disponível para ensinar, o que é fundamental para garantir o acesso ao saber. Tal qual um texto historiográfico, a pesquisa e as possibilidades do que ensinar em sala de aula potencialmente não tem fim (já que acessam uma “reserva virtual do passado” em tese infinita). Mas o texto, ou a aula, precisam ter esse fim. Aí compreendemos o professor como cultivado em uma “arte do recorte” (PEREIRA, 2016). O docente constrói uma capacidade de marcar a trajetória da sua explicação nos tempos disponíveis, desde os tempos contados em minutos de uma aula (que dão conta do início, meio e fim de cada período de 45, 50 minutos) até os tempos mais amplos, que dizem respeito à programabilidade daquilo que é ensinado.

A programabilidade tem como uma das suas consequências um processo de linearização das narrativas, visando criar uma síntese do heterogêneo que constitua uma narrativa coerente, adequada a cada fase de escolarização. Narrativa esta que constitui homogeneidade: mesmo que a pesquisa do professor possua lacunas, sua apresentação procurará cobrir essas faltas (em uma ação similar à do historiador, conceituada por Paul Veyne como *retrodição*). Processo similar também será utilizado no processo de negociação direta com os alunos e alunas, nos mais variados momentos dialéticos da sala de aula.

O que se ensina na aula tem um caráter histórico, ou seja, é temporal e sequencial. Conseguir estabelecer quais acontecimentos, processos, conceitos ou problematizações vem antes ou depois (e isso vai além da simples sequência cronológica, que em geral baliza os currículos de História) é essencial para garantir a adequação e consolidação das propostas de aprendizagem. Acosta (2013, p. 201) lança mão da noção de “princípio de readaptação didática” como uma consciência de que os processos de ensino possuem essa historicidade, sujeita a acelerações e desacelerações que levam do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do fácil ao difícil, dos conceitos amplos aos específicos, sempre em vistas à meta estipulada.

Chevallard dedica a parte final da sua obra para analisar a relação do tempo com o saber ensinado, compreendendo que esse processo de controle através da programabilidade é

o que estabelece os padrões de aprendizagem esperados, na relação entre os conteúdos e o tempo, permitindo também o controle social das aprendizagens, através de amplos processos de avaliação (desde internas às disciplinas e à escola, até as externas, que englobam de redes de ensino até avaliações internacionais).

Estes princípios citados acima levam em consideração outro elemento da natureza do saber docente: nem os professores nem os estudantes conseguem prever com certeza o que vai acontecer em cada aula. O planejamento reduz essa incerteza, mas não a elimina, já que depende do delicado equilíbrio entre o conhecimento a ser ensinado, os professores e os alunos. Segundo Acosta (2013, p. 191), a experiência docente traz naturalidade a essa condição, de forma que professores mais experientes aceitam esse estado das coisas. A reflexão permanente frente a essa precariedade produz uma busca por significados que resolvam os dilemas da prática. O professor toma decisões, a partir de sua formação e sua experiência, e atribui valor aos efeitos que essas decisões causam sobre seus alunos, criando certo “campo-problema”. Podemos dizer que parte destas decisões se insere em modelos rotineiros (o que fazer com dúvidas dos alunos, ou como lidar com casos de indisciplina), que aliviam o volume de novas formulações para as decisões. Mesmo assim, não são definitivas, pois nem sempre conseguem resolver os problemas gerados pelos interesses contrapostos existentes na escola e na sala de aula. A incerteza destaca um alerta oferecido pela retórica: qualquer posição discursiva é potencialmente precária, mesmo as consideradas éticas, morais e verdadeiras; por isso a *verdade didático-histórica* necessita de tantos processos de adaptação e da experiência do docente, pois há o risco de ela simplesmente não convencer ninguém.

Fruto dos dois lugares citados anteriormente, a disciplina escolar possui uma economia interna que possui finalidades bastante diversas ao saber acadêmico; enquanto neste a produção historiográfica é um fim em si mesma, o ensino da História tem objetivos educativos, conforme desenvolvidos no capítulo 1.2.2: reforçar os valores e a moralidade cristã; fomentar os valores nacionais; ensinar espírito crítico a partir de problematizações marxistas; ensinar para a cidadania democrática; fomentar a problematização a partir de procedimentos historiográficos transpostos; exercitar a leitura e a escrita com competências essenciais; aprendizagem crítica de conceitos históricos; construir processos de alteridade e identidade e agir qualificadamente sobre a consciência histórica.

É um saber híbrido. Percebemos, a partir de Knauss (2005: 290), uma grande potencialidade do saber histórico na sala de aula: além do estilo, do formato, das temáticas, os próprios modelos de explicação da História, via de regra mais fechados nas pesquisas

historiográficas, podem ser transitados pelos professores, fazendo uso da diversidade de modelos disponíveis, desde as quatro grandes premissas do conhecimento científico moderno (explicações dedutivas; explicações probabilísticas; explicações funcionais ou teleológicas e explicações genéticas) até o uso de narrativas híbridas que mesclam interpretações tradicionais, marxistas, da Nova História e mesclas entre essas três (CUNHA e BATISTA NETO, 2013). Desta forma, compreendemos a partir de Schulman (apud MONTEIRO, 2011, p. 195-196), que existe uma interseção entre os conteúdos, modelos historiográficos e o conhecimento curricular, definido por ele como conteúdo pedagogizado, um lócus de produção e criação centrado na própria ação do professor.

Por fim, é retórico. A noção de transposição didática é cara pois o *logos* referencial para o ensino da História vem da produção acadêmico-historiográfica. Porém, a partir do momento em que essa referencialidade é manuseada por professores e professoras (*ethos*) e direcionada para grupos sempre cambiantes de estudantes (*pathos*), ele adquire outro status, não sendo mais exatamente o que se produz na academia. Isso significa que qualquer processo de transposição didática produzirá uma “desleitura” do conhecimento historiográfico produzido. Esta desleitura não pode ser entendida em uma dimensão de “certo” ou “errado” por si só (ou pelo seu *logos*), sem compreender as dimensões do *ethos* e *pathos*.

Dessa forma, a operação historiográfica que opera na sala de aula é explícita na dimensão das suas relações com o seu auditório, sendo que, tal qual assinala a Nova Retórica, qualquer posição de verdade é potencialmente precária, já que depende da aceitação do auditório. Na medida em que compreendo também o professor como um mediador privilegiado, lanço mão a partir de agora do constructo teórico da retórica como ferramenta que me permitirá compreender como esta mediação é realizada.

Capítulo 1.3 – Da Argumentação e da Nova Retórica

Também sabia persuadir as pessoas. Ah! Como era mestre nisso! Era capaz de convencer as massas pela eloquência; e também era um talento na arte de convencer os indivíduos, ao misturar nos argumentos promessas e sedução. Mesmo autoridades na matéria como Demóstenes e Teofrasto louvavam-no como orador admirável. Teofrasto afirmava, segundo Plutarco (10, 4), que Alcibiades era ‘de todos os homens o mais capaz de descobrir e imaginar o que convinha em cada circunstância’; fazia às vezes uma pausa para chegar à palavra justa (um leve defeito de pronúncia acrescentava-lhe certo encanto ao discurso...)

(ROMILLY, Jacqueline de. **Alcibíades ou Os Perigos da Ambição**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. p. 26.)

Como obter a persuasão ou a adesão dos alunos da escola básica através da narrativa do professor? Tal problema, de início, apresenta-se com desafios: o que significa persuasão ou adesão? Como identificar quais elementos retóricos foram responsáveis pela persuasão ou pela adesão? Que elementos podem compor uma performance do professor, no sentido de mobilizar os elementos retóricos da narrativa histórica?

Na medida em que lidamos com narrativas e linguagens, devemos perceber, como aponta Lineide Mosca (2001, p. 27), que ambas não são apenas instrumentos de informação, e sim, basicamente, de argumentação, que por sua vez se dá na comunicação e pela comunicação. Desta forma, a argumentação é sempre situada, levando em conta um diálogo e um contato entre sujeitos (em muitos momentos situados em lugares sociais específicos). Dessa forma, como ferramenta teórico-metodológica para essa leitura das narrativas dos professores de História, em íntimo diálogo com seus alunos em suas salas de aula, proponho a utilização da retórica, tendo como referências maiores as obras de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), Olivier Reboul (1998), Michel Meyer (1998, 2007, 2013) além de visitar referenciais clássicos greco-romanos, com Aristóteles, Cícero e Quintiliano.

Reboul (1998) argumenta que o interesse pela retórica tem retornado ao longo do século XX, em uma forte relação com o amadurecimento das democracias liberais. O poder em uma democracia reside na palavra, e na capacidade de utilizar esta palavra para o convencimento dos concidadãos (sejam nos períodos eleitorais, sejam nas atuações políticas nas assembleias). Michel Meyer (1998, p. 11) situa o dinamismo da retórica em três momentos da história (na antiguidade, no renascimento italiano e a partir da segunda metade

do século XX), sempre ligado a espaços abertos à discussão e, de maneira geral, à liberdade e à escolha do discurso frente à força. Por outro lado, períodos como das monarquias feudais ou dos impérios (cristãos ou não) tornaram-se lugares pouco propícios para a livre discussão, sendo que nesses espaços e tempos a retórica teve a ver cada vez menos com a argumentação, e mais com a linguagem do cortesão, das belas fórmulas ou da ornamentação (MEYER, 1998, p. 20). Este processo colaborou com a fragmentação da retórica, bem como seu descrédito em muitos espaços sociais e culturais.

Na sala de aula, mesmo com todos os expedientes, tecnologias e métodos existentes (desde os livros didáticos e paradidáticos, até recursos eletrônicos, aplicativos, jogos, uso de filmes, músicas, dinâmicas e *gamificação*, e *cetera*), o lugar da fala do professor ainda é muito importante, para não dizer absolutamente central. Extrapolando este argumento, é possível afirmar com tranquilidade que a centralidade da educação segue ancorada na relação professor-aluno. Um professor que sente seus alunos, pesquisa, elabora e propõe conteúdos que considera marcadores de cognição, classe, raça, gênero, e *cetera*. Entendo essa relação humana como o traço fundamental da educação, tomando a ação do professor via palavra como central.

A fim de analisar esse caráter humano da sala de aula, sigo uma das definições de Aristóteles, que entende “por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (*Retórica*, I, 2 – 1355b). Reboul, em uma definição muito próxima, nos diz que a “retórica é a arte de persuadir pelo discurso” (1998: XIV), apresentando logo a seguir sua acepção de discurso: “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou uma sequência de frases, que tenham começo e fim e apresente certa unidade de sentido.” (1998: XIV)²³. Prosseguindo, cabe definir “persuasão” como o processo de levar alguém a crer em alguma coisa. Reboul (1998: XV) aponta outro detalhe importante: levar a crer ou levar a acreditar é diverso de levar a fazer, e o objetivo primordial da retórica é levar a crer. Caso leve-se alguém a fazer algo sem que ele acredite naquilo, não é retórica. E o movimento de levar alguém a crer em algo, remetendo novamente a Aristóteles, pode ser dividido em três noções clássicas:

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas que residem no caráter moral do orador [ethos]; outras, no modo como se

²³ Apesar dessa definição, não descarto a noção mais alargada de discurso ligada à escola da Análise do discurso, que leva em conta não apenas os elementos textuais na construção dos sentidos, mas também outros como a ideologia, os gestos, as emoções, e *cetera*. Esses elementos, digamos pré-textuais, serão problematizados no *ethos* do orador e no *pathos* do auditório.

dispõe o ouvinte [pathos]; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar [logos]. (*Retórica*, I, 2 – 1356a)

Perelman e Olbrechts-Tyteca retomam estas noções, do discurso, do orador e do auditório, alargando a capacidade de leitura destes conceitos. Enquanto a retórica antiga era voltada eminentemente para os discursos dirigidos a uma multidão reunida em espaços públicos, os autores do “Tratado da argumentação” apontam que a noção de auditório é sempre evocada na construção de um discurso, seja ele oral ou escrito. Isso significa um alargamento do objeto da retórica antiga (oral, ligada especialmente aos discursos deliberativos – assembleia de cidadãos –, judiciários – tribunais – e epidídicos – de louvor a heróis e grandes feitos, especialmente em funerais) para todo ou qualquer discurso que busque a adesão de outrem.

Ginzburg, em seu prefácio à edição francesa de Lorenzo Valla, lamenta o quanto a retórica aristotélica foi, no período do *linguistic turn*, travestida “de roupagens nietzscheanas, atuando como ‘máquina de guerra cética’” (DAHER, 1998) em um formato autorreferencial, sem provas, ou melhor, refratária às provas. Ele observa que, neste contexto, Perelman e Olbrechts-Tyteca situam-se em uma perspectiva cara ao discurso histórico, restituindo a dimensão da retórica aristotélica que concebe a aliança entre prova e técnicas argumentativas, e com ela a possibilidade de enunciar a realidade passada e separar o verdadeiro (ou ao menos o verossímil) do falso. Existe um claro afastamento do fantasma do sofisma, presente na própria palavra “retórica”, não raramente utilizada com um sentido de “enrolação”, de uma fala que tergiversa. Perelman e Olbrechts-Tyteca entenderão a arte da persuasão em uma linha muito sólida com a ética e a verdade.

Como já dito, além de um interesse pelos ensinamentos práticos que a retórica pode nos oferecer, interessa-me sobremaneira pensá-la como um constructo teórico que permite analisar as aulas dos professores de História. Nesse aspecto, a taxonomia das técnicas discursivas desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca servirá de base para a compreensão dos recursos retóricos mobilizados pelos professores e professoras de História, conforme identificados e problematizados nas observações desta pesquisa. Alerta, todavia, a uma possível limitação nesta construção: Reboul nos diz que, apesar da densidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca na análise dos argumentos que compõem um discurso persuasivo (denominado de *docere*, instruir, ensinar, remetendo à Cícero), sua obra pouco problematiza o *delectare* (o agradável, humorístico) e o *movere* (a comoção, aquilo que abala, impressiona o auditório). Ao compreendermos a aula de História e a fala do professor, levaremos em conta esses três movimentos: por um lado a persuasão dependerá dos

argumentos construídos (os de raciocínio silogístico (entimemas), os que se fundamentam no exemplo, e *cetera*); por outro, ligam-se aos meios que dizem respeito à afetividade que são o “etos, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório e, por outro lado, o patos, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido” (REBOUL, 1998, p. XVII).

Desta forma, mesmo que a retórica moderna tenha alargado seus objetos, analisando a capacidade de vincular adesão em discursos orais e escritos das mais variadas naturezas, essa pesquisa tem como objeto especialmente as aulas expositivas dos professores, por entender que esses momentos são privilegiados para criar um estado de abertura à aprendizagem e mesmo de encantamento nos alunos, inclusive motivando e mobilizando-os a outras atividades pedagógicas do cotidiano da sala de aula (exercícios, leitura e escrita de textos, trabalhos com fontes, pesquisas variadas, e *cetera*).

Este me parece ser um dos elementos centrais ao pensarmos a retórica: a História enquanto saber ensinado deve ser uma intriga persuasiva; se não se tratar de uma intriga, uma narrativa coerente e viva, não será persuasiva; se não for persuasiva, se não cativar aqueles que a ouvem ou a leem, não terá razão de ser; montes desordenados de informações sobre o passado poderão até ser memorizados ou decorados, mas não proporcionarão um aprendizado significativo e imbuído de valor. De nada valerá a intencionalidade de verdade que a História produz caso a mesma não convença, e talvez a mesma inquietação que Santo Agostinho nutria, ao falar da retórica, nos seja válida:

É um fato, que pela arte da retórica é possível persuadir o que é verdadeiro como o que é falso. Quem ousará, pois, afirmar que a verdade deve enfrentar a mentira com defensores desarmados? [...] Visto que a arte da palavra possui o duplo efeito (o forte poder de persuadir seja para o mal, seja para o bem), por qual razão as pessoas honestas não poriam seu zelo a adquiri-la em vista de se engajar ao serviço da verdade? (A doutrina cristã, 4, 2.3 apud GONÇALVES, 2009, p. 107)

1.3.1 – A retórica dos antigos

Depois deveria reescrevê-lo ainda uma vez para que não se pense que os clássicos devem ser lidos porque ‘servem’ para qualquer coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos. E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran (...): Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo

uma ária com a flauta. 'Para que lhe servirá?', perguntaram-lhe. 'Para aprender esta ária antes de morrer'.
(CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 16)

Servirão ou não? E por que seria melhor lê-los? No presente subcapítulo abordarei autores da Antiguidade Clássica, especialmente Aristóteles, Cícero e Quintiliano, situando suas retóricas em diálogo com os objetivos desta tese. Também será problematizada a retórica sofística e as relações entre Aristóteles e a História.

As definições básicas da retórica, resgatadas na contemporaneidade por Perelman, Reboul, Meyer e outros tantos nascem no contexto da antiguidade clássica, respondendo a urgências específicas do mundo das *polis* gregas e, posteriormente, da *res publica* romana. Espaços e tempos onde a palavra era meio de poder (deliberações públicas) e meio de defesa (tribunais). Esse princípio, como aponta Reboul (1998, p. 1), faz nascer uma “técnica retórica”, um conjunto de procedimentos que independe dos seus conteúdos e permite a qualquer um defender qualquer tese. Posteriormente é que se inventou a teoria da retórica, um conjunto de reflexões sobre os procedimentos retóricos. Esse sistema, criado e pensado nos séculos V e IV a.C. pouco modificou-se até o século XIX da nossa era.

Quintiliano, professor de retórica em Roma durante o século I d.C., vivendo em um contexto de variadas teorizações sobre a oratória, produz a obra *Institutio Oratoria*, manual que versa sobre a formação do orador, desde o nascimento até a maturidade. Em certa passagem do livro II (15.1-38), disserta sobre estas teorizações, apontando quatro convenções retóricas como as mais representativas existentes até então: a definição atribuída a Córax e Tísias, Górgias e Platão, da retórica como geradora de persuasão; a definição de Aristóteles, que compreende a retórica com a busca pelos meios de persuasão relativos a cada assunto; uma das definições de Hermágoras, que associa a retórica ao falar bem relativo aos assuntos públicos; e a própria definição de Quintiliano, definindo-a como a “ciência de bem falar”, com claro componente ético. A partir do que ensina Manuel Alexandre Júnior (2005, p. 23), estas quatro perspectivas possuem uma essência comum, já que todos concordam que a retórica dedica-se a criação e a elaboração de discursos com fins persuasivos.

1.3.1.1 – O nascimento da retórica

Reboul (1998, p. 1) aponta que, por mais que diversas sociedades antigas fizessem uso da linguagem como ferramenta de persuasão, foram os gregos antigos que inventaram uma “técnica retórica”, como um conjunto de procedimentos que, independente da temática, possibilitasse defender qualquer causa ou tese, e uma teoria da retórica, um conjunto de reflexões com vistas a compreender os meios de persuasão. É importante nesse momento situar novamente os objetivos desta tese: não se trata de buscar uma técnica retórica para os professores de História (mesmo que possam, obviamente, inspirar-se nas análises realizadas), mas sim compreender como, a partir de uma prática da experiência, essas técnicas são produzidas, operadas e, no limite, obtém sucesso persuasivo.

Situa-se o início da retórica em um contexto social da Sicília antiga. Por volta de 465 a.C. dois tiranos, Gélon e Hierão, atuaram em Siracusa deportando, transferindo e expropriando populações locais, em favor dos mercenários a seu serviço. Quando da expulsão destes tiranos por uma sublevação democrática, seguiram-se inúmeros processos populares em que a população expropriada viu-se na necessidade de defender-se a partir da palavra. Tal necessidade inspirou a criação de uma arte que mais tarde seria ensinada em escolas, habilitando os cidadãos a defenderem as suas causas e lutarem por seus direitos. Nesse contexto Córax e seu discípulo Tísias publicaram uma “arte oratória” (*tekhne rhetorike*), conjunto de preceitos práticos voltados para pessoas que recorressem à justiça. É deles a primeira definição de retórica, como “geradora de persuasão”. Até esse momento a retórica estava restrita ao âmbito jurídico.

A mudança dá-se com outro siciliano, Górgias Leontinos, que instala-se em Atenas em 427 a.C. como professor de dialética e retórica. Tal qual os primeiros, reconhecia a força persuasiva da emoção e a magia da palavra, desde que escolhida e manuseada com esmero. Porém avançava valorizando não apenas a análise das partes do discurso (*dispositio*), mas também o estilo e a composição que se relacionam com a elocução do mesmo (*elocutio*). Como aponta Reboul (1998, p. 6), a ideia de Górgias de que a prosa poderia ser “tão bela quanto a poesia” acabou impondo-se a todos os escritores gregos (como Platão e Tucídides, por exemplo), colocando a retórica a serviço do belo. Mas, estará essa relação com o belo também relacionada com a verdade?

1.3.1.2 – Um inimigo? A retórica sofística

O lugar da verdade dominou um longo debate que opôs de um lado Platão e Aristóteles, e de outro os chamados sofistas. Desde Górgias a retórica comportava uma dimensão filosófica, mesmo que de teor agnóstico. Em um de seus discursos (*Do não ser, ou da natureza*), do qual foi conservado um resumo, há o seguinte início:

Primeiramente, nada existe; em segundo lugar, mesmo que exista alguma coisa, o homem não a pode apreender; em terceiro lugar, mesmo que ela possa ser apreendida, não pode ser formulada nem explicada aos outros. (Os Pré-Socráticos apud REBOUL, 1998, p. 6)

Platão, em sentido oposto, opera com uma perspectiva metafísica da realidade. Herança de Parmênides, as noções de bem e de justiça existem, e são essenciais, habitando o plano “Supralunar” (da *episteme*), onde as verdades encontram-se de forma absoluta²⁴. Oposto a este mundo da verdade está o Plano “Sublunar” (ou da *doxa*, da opinião), sujeito a permanente mudança e criação, perecível e mutável, lugar por excelência da retórica. Mas, por encontrar-se o homem à distância do mundo Supralunar, qual seria a possibilidade de alcance da verdade? Se não existe referente cognoscível, haveria apenas espaço para a palavra, que não teria outro referente que não a própria palavra. Essa discussão é o cerne do entendimento da sofística, como a arte que defendia ser possível vencer qualquer disputa apenas pela palavra, em detrimento a qualquer referente.

Protágoras, professor itinerante que viveu na Grécia entre 486 e 410 a.C., teria estabelecido um dos princípios da retórica sofística, de que o homem é a medida para todas as coisas, sendo que as coisas são o que parecem para cada um (ou para cada coletivo, como uma cidade), inexistindo um referente para além dessas aparências. Esse relativismo impede a aproximação com a verdade Supralunar, já que língua, valores e ciências seriam apenas convenções. Atribui-se a ele a fundação da erística (que vem de *eris*, controvérsia), a futura dialética, que partia do princípio de que a todo argumento poderia se opor outro, e que qualquer assunto pode ser sustentado ou refutado, independente dos argumentos.

²⁴ A questão em aberto se dá na possibilidade de acesso a esse mundo das ideias. Platão e outros dogmáticos defenderão que esse acesso é possível mediante estudo sistemático e disciplinado da lógica, em especial a partir do método dialético. Outros, como os céticos, argumentarão que essa verdade existe, mas não pode ser alcançada.

Ora, segundo Reboul (1998, p. 9) devemos aos sofistas a ideia de que a verdade é um acordo entre subjetividades, tanto ao final da discussão quanto (especialmente) ao acordo inicial, com os interlocutores dispostos ao diálogo. Sem esses acordos o diálogo nem sequer existiria. Lembro-me de uma conversa com um aluno, há alguns anos: este aluno partilhava de várias ideias conservadoras a respeito de certos acontecimentos históricos, especialmente sobre as ditaduras nazi-fascistas e do regime stalinista da URSS na comparação entre os números de mortos por cada regime. Em uma das nossas conversas, já quando eu não era mais seu professor, o mesmo enunciou que não havia problema do nazismo ter matado tanta gente, já que “esses comunistas tinham mais que morrer mesmo”. Lembro também que a minha reação foi de acabar com a conversa, dizendo que partíamos de premissas completamente diferentes, e que eu não aceitaria dialogar tendo por base a possibilidade de eliminação física de grupos políticos, fossem quais fossem. E assim terminamos a conversa. O acordo inicial, que sustenta a própria possibilidade da conversa, não existia mais.

É sabido que a tradição retórica, em especial a partir de Platão e Aristóteles, dedicou-se arduamente a combater os sofistas. Por que exatamente? A primeira grande acusação, a partir de Platão, é de que os sofistas se movem no terreno das aparências e dos fenômenos, desvirtuando o critério da verdade, fixando-se na *doxa* em detrimento da *episteme*, argumentando com falácias visando o sucesso imediato. O fim de uma argumentação sofística não seria a verdade (como o era na filosofia), mas unicamente o poder exercido pelas palavras. Este seria o seu propósito. Essa acusação era acompanhada de outra, que pretendia atacar diretamente a ação de educadores exercida pelos sofistas: na medida em que manipulavam e ensinavam simulacros, ou técnicas do engano, contribuíam para a desagregação ético-política da comunidade, corroendo as verdades que fundamentavam a justiça e o culto dos deuses. Aristóteles reforça essa crítica, atacando o que ele considera um “saber aparente” dos sofistas, desinteressado de qualquer verdade referente, que poderiam proferir discursos opostos sobre as mesmas coisas e afirmando que essas coisas poderiam ser e não ser algo simultaneamente, de forma a iludir os interlocutores (PINTO, 2005, p. 16-17).

Se a concepção filosófica destes oradores era perigosa, o potencial desse perigo era amplificado na medida em que eles atuavam como professores, mediante volumosos pagamentos²⁵. Protágoras, por exemplo, era conhecido por ser riquíssimo, vivendo

²⁵ Esse caráter aparece em algumas definições da sofística que chegaram até nós: “o [sofista] é um caçador remunerado de jovens ricos (...); em segundo lugar, um comerciante por grosso dos saberes relativos à alma (...); em terceiro lugar, não se mostra também um comerciante a retalho dos mesmos saberes? (...) Em quarto lugar, aparece-nos como um vendedor dos saberes por ele próprio produzidos.” (PLATÃO, *Sofista*, 231). Xenofonte

basicamente dos seus ensinamentos. O cerne desse conhecimento era uma técnica, a *tekhne rhetorike*, que visava a excelência (*arete*), especialmente na arte política (*tekhne politike*). Seja em Górgias, seja em Protágoras,

o conteúdo mais importante do magistério exercido é o uso adequado da palavra, o domínio da argumentação e da eloquência persuasiva, mobilizando para esse efeito elementos de tipo demonstrativo e de tipo emotivo, complementares entre si. (PINTO, 2005, p. 26)

O perigo apontado pela maior parte dos comentadores dos sofistas é de que esse é um mundo sem verdade, sem realidade objetiva capaz de criar consenso entre os espíritos. Privado completamente do *logos*, o discurso humano não teria nenhum outro referente que o próprio sucesso persuasivo, independente da disposição das palavras na relação com as coisas. Uma retórica que não estava a serviço da verdade (ou mesmo do verossímil), mas sim da eficácia em vencer a qualquer custo (seja persuadindo o interlocutor, seja vencendo uma discussão a partir da erística). Como afirma Reboul (1998, p. 10), as palavras para esses sofistas não estavam devotadas ao saber, mas sim ao poder²⁶.

No contraponto entre os sofistas e a perspectiva de Platão, ficamos no tudo ou nada. Enquanto para os primeiros ela pode convencer a todos sobre qualquer coisa, fazendo uso dos recursos da argumentação e da controvérsia vazia, Platão relega a ela tão somente o nada, a partir do *Diálogo* com Górgias:

Poder da retórica? Um poder sem freios como o do tirano, e sem controle. Mas é poder de verdade? Polos afirma que o tirano é o homem onipotente, pois pode fazer “tudo que lhe agrada”: despojar, exilar, matar, etc., sem as peias de lei alguma. Ora, Sócrates abstém-se de críticas morais, do tipo “não está certo”. Mostra simplesmente que “não é forte”, que esse poder que o retor e o tirano se atribuem não passa de impotência, porque não está fundado em verdade, porque não pode justificar o que está propondo ou se propondo. O tirano considera-se um monstro, mas um monstro feliz; na

também se posiciona associando o caráter mercantil do saber sofisticado com o engano: “os que vendem a sabedoria por dinheiro aos que o desejam são denominados ‘sofistas’, que é o mesmo que dizer indivíduos que se prostituem” (*Memoráveis*, 11, 11); “Os sofistas falam para enganar e escrevem para seu próprio benefício e não são úteis de forma alguma a ninguém. (*Cinegético*, 13,8). Aristóteles, por fim, relaciona esse negócio com a aparência: “A sofística é uma sabedoria aparente, mas não real; e o sofista é um negociante de sabedoria aparente, mas não real” (*Refutações Sofísticas*, 1165 a 21). (In: SOFISTAS, 2005, p. 52 e 53).

²⁶ Ainda é bom lembrar que conhecemos os sofistas (como se observa na nota acima) praticamente pela pena de Platão, Aristóteles e da tradição formada a partir deles, e de seus escritos restam somente fragmentos. A modernidade produzirá certa reabilitação da sofística, em especial com Hegel (que enquadrará os sofistas como filósofos, em um momento necessário da história da filosofia) e Grote (tomando-os como profissionais do ensino, inocentes em relação a uma decadência moral de seus contemporâneos) (PINTO, 2005, p. 20). Serão tomados como um movimento de pensamento, e não apenas um movimento enganoso. Não cabe à minha problematização de pesquisa avançar nessa seara, mas fica o alerta de que, nesse caso em especial, não podemos ser tão categóricos nas acusações.

verdade é apenas fraco e infeliz, mais digno de lástima que suas vítimas. [...] E a retórica, com todo o seu prestígio, sofre da mesma impotência; não passa de técnica cega e rotineira que, longe de proporcionar aos homens aquilo de que eles de fato precisam para serem felizes, apenas lhes lisonjeia a vaidade e agrada-os sem ajuda-los, prejudicando-os mesmos. A onipotência não passa de impotência. (In: REBOUL, 1998, p. 17)

Sem a vinculação com a verdade, a linguagem dos sofistas possui uma força apenas aparente e circunstancial. Não que esta linguagem seja completamente refutada por Platão. Atribuímos a ele (como herança de seu mestre, Sócrates) a dialética, uma procura intersubjetiva dialógica da verdade a partir da controvérsia, porém com fundamento racional que opera como referência de verdade.

Essa vinculação com o racional com vistas à verdade é a nossa distância em relação a uma sofística da argumentação. Nossa *verdade histórico-didática*, mesmo passando por processos complexos de narrativização visando a comunicação com os alunos, não perde (ou ao menos não deveria perder) o referente da historiografia acadêmica. Dessa forma nos aproximamos muito mais da *Retórica* de Aristóteles. Esse, por sua vez, dedicou boa parte de seu esforço em reabilitar a retórica em resposta aos questionamentos filosóficos lançados pelos sofistas.

1.3.1.3 – A reabilitação aristotélica da retórica

Aristóteles nasceu em Estagira, norte da Grécia, em 384 a.C.. Foi aluno de Platão na Academia e, após a sua morte, não podendo sucedê-lo, acabou por fundar sua própria escola, o Liceu. Foi também tutor de Alexandre da Macedônia. Sua vasta obra filosófica possui grande impacto nas mais variadas áreas do conhecimento, em parte por seu grande esforço de sistematização dos conhecimentos em disciplinas e em conjuntos de conceitos, desde a biologia até a poesia. Em um desses esforços desenvolveu um texto fundamental: a *Retórica*.

Mas o que diferencia Aristóteles, e o seu sistema retórico, dos sofistas aos quais ele se opunha? Ou também, o que existe na retórica de Aristóteles que retira dela a suspeição lançada por Platão? Ou, mais ainda, qual a conciliação possível da retórica com a dialética?

O primeiro deslocamento é a própria existência da verdade e da justiça, dotadas de “mais força natural que os seus contrários” (*Retórica*, I, 1355a). Produzir a vitória da verdade e do justo em uma contenda nada mais seria que a obrigação do orador, e o contrário

mereceria censura. Tal qual na discussão dialética, o bom orador deve saber os prós e os contras de cada caso, não para persuadir fazendo uso de argumentos desonestos, mas para poder refutá-los, se for o caso. Desta maneira, antes de celebrar seu poder, Aristóteles celebra a utilidade e o caráter de “bem” (*agathon*) da retórica (mesmo que relativo, já que, como qualquer bem, ela pode ser pervertida²⁷).

A positividade da retórica ancora-se também em uma outra concepção de verdade. Entre o tudo dos sofistas e o nada de Platão, ou entre o mundo Supralunar da Verdade e o Sublunar da mentira, Aristóteles distingue níveis de verdade, diferentes da demonstração pura e simples: no mundo humano, permeados pela *doxa*, a aproximação da verdade reside nos raciocínios dialéticos, ou nos verossímeis:

Nossa discussão será adequada se tiver tanta clareza quanto comporta o assunto, pois não se deve exigir a precisão em todos os raciocínios por igual, assim como não se deve buscá-la nos produtos de todas as artes mecânicas. (...) Evidentemente, não seria menos insensato aceitar um raciocínio provável da parte de um matemático do que exigir provas científicas de um retórico. (*Ética a Nicômaco*, I, 3, 1094b 12-29)

Reboul (1998, p. 24-27) lança mão de quatro argumentos que reforçam esse valor positivo atribuído por Aristóteles à retórica: 1) o argumento verdadeiro é naturalmente mais forte; 2) mesmo que o argumento verdadeiro seja mais forte, é sabido pela experiência que uma causa injusta ou mentirosa pode ser vencedora, caso a arte “torne mais forte o argumento mais fraco”. Dessa forma é preciso que a arte retórica suplemente a força da natureza; 3) dessa forma, é necessário ser capaz de defender igualmente o *contra* e o *pró*, assim compreendendo o mecanismo de argumentação do adversário para refutá-lo; 4) por fim, liga-se a retórica à própria condição humana, já que, sendo a palavra a característica maior do homem, é mais desonroso ser vencido por ela do que pela força física.

Estes argumentos ampliam a retórica para todos os ramos da vida humana. Como dito acima, Aristóteles problematiza que mesmo a ciência mais exata não possui, para muitos homens e mulheres, uma clareza de apreensão, sendo que as noções do útil e do nocivo, do justo e do injusto, do nobre e do desprezível, só operam a partir de um processo de persuasão. Isso torna a retórica não apenas importante, mas indispensável, já que, para ele, o discurso enquanto ciência pertence ao ensino, e seria impossível operá-lo em outros espaços, como as

²⁷ Com exceção da virtude moral, bem absoluto em que não há possibilidade de mau uso, todos os demais bens (força, saúde, riqueza, poder, família, e *cetera*) podem ser utilizados com fins injustos. (REBOUL, 1998, p. 23)

assembleias populares. O domínio da retórica, ao menos em ambientes judiciários ou políticos, não é o da verdade científica, mas do verossímil.

É a arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que obriga a passar por ‘noções comuns’, que não são opiniões vulgares, mas aquilo que cada um pode encontrar por seu bom senso, em domínios nos quais nada seria menos científico do que exigir respostas científicas. (REBOUL, 1998, p. 27)

Parece-me, levando em conta os processos de transposição didática e de reconhecimento dos saberes juvenis, que uma noção do ensino como lugar da ciência “pura” não nos cabe plenamente, mesmo que possua seus métodos, profissionais, programabilidade do aprendizado, e *cetera*. O mundo, e mesmo o mundo da escola, é permeado pela *doxa*, o que não significa abandonar a *episteme* como horizonte a ser buscado, apenas reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem comporta grandes doses de persuasão. Deve-se convencer os alunos a aprenderem certos conhecimentos, ou mesmo deve-se convencer os mesmos a pôr-se em ato de aprender.

A reabilitação da retórica passa também por um olhar apurado para a dialética. Tomada como um jogo, em que dois adversários enfrentam-se no ataque e na defesa de determinada tese partindo de silogismos prováveis (*endoxa*), sua função não seria descobrir a verdade (como propunham Sócrates e Platão), muito menos entregar-se à aparência de lógica para vencer a qualquer custo; como um jogo, ela respeita regras, cuja principal é o respeito à lógica e aos raciocínios corretos, e busca com esse jogar formular respostas mais seguras aos questionamentos realizados (mesmo que não seja a verdade, no sentido de *episteme*).

E qual seria a relação desse jogo dialético com a retórica? Aristóteles responde logo ao início da *Retórica* (I, 1354a): “a retórica é *antistrofos* da dialética”. Começo nebuloso pois não se conhece bem o sentido da palavra *antistrofos*. A palavra é traduzida ora como “análogo”, ora “contrapartida”, e a própria definição de Aristóteles apenas aumenta essa confusão: aparecem a ideia de “aplicação”, “parte” e “semelhante”. A interpretação de Reboul (1998, p. 34) para essa confusão a situa em uma provocação contra Platão: enquanto este tomava a dialética como o método por excelência da filosofia e relegava a retórica ao desprezo, Aristóteles “faz a dialética descer do céu para a terra e, inversamente, reabilita a retórica [colocando-as] no mesmo plano” (REBOUL, 1998, p. 34-35). Essa aproximação é fundamentada em cinco argumentos: 1) retórica e dialética são igualmente capazes de provar ou refutar uma tese; 2) ambas são universais, ou seja, podem abordar qualquer assunto; 3) na medida em que podem ser aprendidas, treinadas e ensinadas de forma metódica, ambas são

“técnicas”; 4) as duas conseguem distinguir o verdadeiro e o aparente e 5) ambas fazem uso dos mesmos tipos argumentativos: a indução e a dedução. Se por um lado a retórica pode ser considerada uma aplicação da dialética, por outro é inegável o elemento persuasivo da dialética, posta a serviço da retórica.

Esse serviço é evidenciado na definição das provas (*pisteis*) da argumentação, que são divididas entre as técnicas²⁸ e as artísticas. As últimas são criadas pelo orador no contexto do seu discurso, e são de três modalidades: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Aristóteles toma essas provas como espécies de demonstrações, já que se estabelecem a partir de raciocínios do orador. Começarei tratando do *logos*. Remetendo ao quinto argumento exposto acima, Aristóteles afirma que

(...) no que toca à persuasão pela demonstração real ou aparente, assim como na dialética se dão a indução, o silogismo e o silogismo aparente, também na retórica acontece o mesmo. Pois o exemplo é uma indução, o entimema é um silogismo e entimema aparente é um silogismo aparentemente. Chamo entimema ao silogismo retórico e exemplo à indução retórica. E, para demonstrar, todos produzem provas por persuasão, quer recorrendo a exemplos quer a entimemas, pois fora destes nada mais há. De sorte que, se é realmente necessário que toda a demonstração se faça ou pelo silogismo ou pela indução, então importa que esses dois métodos sejam idênticos nas duas artes. (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 1356b)

Essas provas são as ligadas ao raciocínio, e operam da mesma forma (seja em termos de estrutura, seja em termos de conteúdo) tanto na dialética quanto na retórica, a partir da indução e do entimema. Ambas apoiam-se nos prováveis (nas *endoxa*), nas opiniões mais relevantes sobre determinado assunto e às quais se deve dar crédito (seja para aceitar, seja para refutar).

Na indução o orador parte de um ou mais exemplos para aferir uma regra maior. Citando dois exemplos de casos de corrupção durante o Brasil colonial, o orador conclui que estas práticas eram muito presentes naquele espaço e tempo. Essa indução é mais próxima da sensação, já que produz o caminho dos semelhantes e parciais para a totalidade da tese a que se deseja persuadir, onde aquilo que é semelhante é mais conhecido e sensorial, enquanto os universais são inteligíveis em si, e mais distantes do mundo sensível. Esses exemplos podem ser provenientes tanto de fatos do passado, quanto criados pelo orador em parábolas ou fábulas.

²⁸ “Chamo provas inartísticas a todas que não são produzidas por nós, antes já existem: provas como testemunhos, confissões sob tortura, documentos escritos e outras semelhantes; e provas artísticas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios. De sorte que é necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas.” (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 1356a).

Já os entimemas partem de probabilidades e de sinais. As probabilidades são premissas geralmente aceitas, fundadas na experiência e no consenso, enquanto os sinais são relações entre o particular e o universal ou entre o universal e o particular, geralmente de dois tipos: os que apontam para uma conclusão necessária (*tekmerion*) e os refutáveis (JÚNIOR, 2005, p. 37). Tomadas uma ou mais premissas (que podem ser omitidas) se deriva algo diverso a essas premissas, como uma conclusão. O esquema desse silogismo retórico é:

B está em regra para A

C é B

C é verossimilmente A (ARISTÓTELES, *Analytica priora* II 27, 70a 10-b 30)

A primeira premissa é tomada como verdadeira (ou mais provável, segundo a experiência ou consenso). O mesmo ocorre com a segunda premissa, donde se procede uma conclusão:

A mulher que tem leite deu à luz (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1357b)

Esta mulher tem leite

Esta mulher deu à luz

O entimema (ou silogismo retórico) diferencia-se do silogismo científico essencialmente por sua matéria e forma. O último opera com a necessidade e o segundo por sua persuasão, especialmente quando as premissas não são necessárias, mas verossímeis. No exemplo acima, sabemos que nem todas as mulheres que tem leite deram a luz a bebês, mas tomamos essa premissa como verdade (a menos que seja refutada por outro sinal ou por um exemplo), de onde se produzem conclusões. Não significa que um orador não possa utilizar os silogismos científicos, mas deve ter em mente que, se sua função é persuadir, deve lançar mão de premissas que são assentidas pela maioria²⁹, sob risco de não obter sucesso.

Em suma, como aponta Reboul (1998, p. 37), a dialética opera como a parte argumentativa da retórica, responsável por ordenar e relacionar exemplos e entimemas

²⁹ “O entimema [é] formado de poucas premissas e em geral menos do que o silogismo primário. Porque se alguma dessas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre. Como, por exemplo, para concluir que Dorieu recebeu uma coroa como prêmio da sua vitória, basta dizer: pois foi vencedor em Olímpia” (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 1357a)

visando à persuasão. Mas não significa que essa ação dispense os instrumentos afetivos da retórica, ou as provas ligadas ao *ethos* e ao *pathos*.

O *ethos* trata-se de um termo moral, que define o caráter que o orador deve ter ou deve parecer ter. Aristóteles desenvolveu três componentes fundamentais para que o orador persuadisse seu auditório, mesmo sem a necessidade de demonstrações: a prudência (*phronesis*), virtude intelectual caracterizada pela qualidade do bom senso, da cautela e da ponderação; a virtude (*arete*), qualidade moral da franqueza e da sinceridade; e a benevolência (*eunoia*), como comportamento moderado e respeitoso perante o auditório (ARISTÓTELES, *Retórica*, II, 1, 1378a):

Persuade-se pelo carácter [ethos] quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida. É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o carácter do orador; pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala, como aliás alguns autores desta arte propõem, mas quase se poderia dizer que o carácter é o principal meio de persuasão. (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 1356a)

O *pathos*, como último conjunto de provas da persuasão, é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos desejáveis que o orador deve suscitar nos seus ouvintes, ou ao menos lê-las para melhor dispor de sua argumentação. Aristóteles dedicou boa parte do seu livro II da *Retórica* visando explicitar que “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer” (ARISTÓTELES, *Retórica*, II, 1, 1378a). A diferença desse conhecimento das emoções, segundo Júnior (2005, p. 43), na relação com os sofistas é de que, para esses, as emoções eram estimuladas para desviar os ouvintes da deliberação racional, enquanto para o orador aristotélico as paixões deviam ser controladas pelo raciocínio desenvolvido com os seus ouvintes. Veremos adiante que esse elemento das “provas” da persuasão será importante nas futuras apropriações da retórica aristotélica, especialmente quando relacionadas com a Educação e com a História.

Aristóteles, a partir dessa reabilitação, deu à retórica um lugar no mundo das ideias (não total, como diziam os sofistas) e a transformou em um sistema, que pouco modificou-se até o século XX. Esse sistema pressupunha a montagem de um discurso em quatro partes³⁰: a

³⁰ Mesmo que apenas duas, a narração e a prova, eram por ele consideradas inteiramente obrigatórias (ARISTÓTELES, *Retórica*, III, 13, 1414a).

invenção (*heuresis*), onde o assunto é compreendido e os argumentos (*topoi*) pertinentes reunidos; disposição (*taxis*), onde os argumentos reunidos são ordenados na forma de um plano; elocução (*lexis*), onde o discurso é criado em forma de redação, levando em conta o estilo e as figuras; por fim, a ação (*hypocrisis*), quando o discurso é proferido, levando em conta efeitos de voz, gestos, etc. Os romanos, posteriormente, serão responsáveis por acrescentar um quinto elemento, a *memoria*.

Os processos que compunham a montagem do discurso eram, segundo Aristóteles (*Retórica*, I, 3, 1358a), diretamente ligados ao gênero do discurso a ser proferido: deliberativo, judiciário ou epidídico. Gêneros esses relativos a três diferentes tipos de auditórios, que possuem objetivos, valores e funções bastante diversos. O discurso judiciário tem como espaço o tribunal, onde acusa ou defende, e refere-se ao passado. O discurso deliberativo ocorre na assembleia, aconselhando ou desaconselhando na deliberação dos assuntos relativos à cidade, e dessa forma operando com o futuro. O epidídico louva ou repreende, em panegíricos, celebrações ou funerais, e lida com o presente. Para cada caso as próprias provas de persuasão serão distintas, pois para Aristóteles os entimemas e os exemplos ora relacionavam-se diretamente aos gêneros (que possuíam cada um suas premissas próprias, ligadas aos seus diferentes fins), ora poderiam ser caracterizados como lugares (aqueles que são comuns a todos os gêneros) da retórica.

Veremos nos subcapítulos seguintes que a herança do sistema retórico de Aristóteles seguiu e segue bastante viva nas formulações dos principais pensadores modernos da arte retórica. Suas formulações a respeito dos tópicos ou lugares (*topoi*) para a construção de argumentos (éticos, de amplitude, etc.) e das normas básicas de estilo e composição (clareza, compreensão do efeito das diferentes linguagens e estruturas formais e uso das metáforas) serão retomadas ao explicitar esses autores, especialmente com Chaïm Perelman e Michel Meyer, além dos aprofundamentos que serão desenvolvidos mais especificamente nas análises das aulas dos professores e professoras.

Tal qual no mundo antigo (mesmo levando em conta que a ciência moderna não é a ciência antiga), o mundo moderno segue necessitando do orador, que tem como lugar privilegiado espaços e tempos onde as decisões passam por convencimento de outrem, em detrimento da coação e da violência. Desejo problematizar que a sala de aula, apesar de operar com nossos saberes científicos, também é um desses espaços.

1.3.1.4 – Os oradores romanos

O sistema retórico, conforme estabelecido por Aristóteles, pouco modifica-se com o passar dos séculos. Mesmo entre os romanos, que “consumiram” sistematicamente a retórica grega, não houve grandes modificações, não fossem dois acréscimos importantes: um quinto elemento do sistema, a *memoria*, e o foco privilegiado no *ethos* do orador.

Cícero, o grande orador romano, tal qual Aristóteles, dará continuidade às provas do discurso retórico (*logos, ethos e pathos*), afirmando que se deveria buscar “provar ser verdadeiro o que defendemos, cativar os ouvintes, provocar em seus ânimos qualquer emoção que a causa exigir” (*De Oratore*, II, 115). Todavia, em relação ao primeiro, distingue nessas provas três outros movimentos: o *docere* (a instrução e o ensinar, ou seja, o lado argumentativo do discurso), o *delectare* (o aspecto agradável, humorístico do discurso) e o *movere* (os recursos com os quais o orador comove, abala, impressiona o auditório) (REBOUL, 1998, p. XVII e XVIII).

Cícero escreveu duas obras específicas a respeito da retórica, ao longo de sua vida. A primeira, chamada *De Inventione*, logo ao início da sua carreira (não se sabe ao certo a data), remetia a padrões contidos na retórica grega ensinada em Roma, se assemelhando a um manual. Sua segunda obra, *De Oratore*, é escrita em 55 a.C., já na maturidade da sua carreira. Dividida em três livros (*De Oratore, Brutus, Orator*, sendo os dois últimos posteriores, de 46 a.C.), não se trata de uma obra sistematizada tal qual a de Aristóteles, mas antes uma grande compilação dos princípios retóricos formados ao longo de sua trajetória, especialmente ligada ao fórum e ao Senado Romano. Neste livro, escrito em uma mescla de epístola com diálogos, Cícero intercala suas posições a respeito da retórica com as formulações de dois de seus professores, Crasso e Antônio.

Crasso, mimetizado por Cícero, defende seu argumento da seguinte maneira: o orador é, antes de tudo, um erudito, que deve dominar um conjunto muito vasto de assuntos (especialmente aqueles ligados ao fórum) para que assim consiga produzir um discurso persuasivo. Se por um lado é preciso que domine a arte da produção dos discursos, o conhecimento é essencial, pois nada é “mais irracional (*furiosum*) do que o som fútil das melhores e mais ornadas palavras sem nenhum pensamento ou ciência.” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 12, 51). Nesse sentido, o orador é um *doctus orator*, que efetua uma ação nobre que pressupõem discorrer com adequação, ordem, ornamento, dignidade sobre qualquer assunto que a situação venha a pedir, especialmente fazendo uso da memória (CÍCERO, *De*

Oratore, I, 15, 64). Essa necessidade de ação, que remete diretamente a uma ideia de nobreza, é explicada por Frederick Nietzsche em seu célebre “Curso de Retórica” (1999, p. 30), na medida em que situa a diferença entre a eloquência grega e romana: enquanto os grandes oradores gregos via de regra vendiam sua arte, atuavam *para* outros, ou falavam em nome dos partidos ou facções, os oradores romanos eram, habitualmente, eles mesmos poderosos dirigentes partidários, ou *patroni*. Dessa forma, a “consciência da dignidade individual é romana, e não grega” (NIETZSCHE, 1999, p. 30)

A perspectiva de Crasso é contraposta por Antônio, mesmo que as duas não sejam antagônicas. Ele defende que a oratória possui conhecimentos distintos às demais artes. Mesmo que um governante possa ser simultaneamente um bom orador, isso não significa uma automaticidade entre ambas; segundo ele, não bastaria conhecer os assuntos (leis, governança, filosofia, e *cetera*) se não houvesse o domínio dos procedimentos oratórios, já que muitos que dominam esses assuntos nem sempre os desenvolvem com eloquência. Dessa forma, um indivíduo não é um orador a menos que possua esta arte, autônoma, e com ela produza discursos eloquentes sobre os mais variados assuntos. Não prescinde desses assuntos, mas aprende-se à parte deles, com técnicas específicas do bem falar. Na própria educação, esse orador deve antes aprender essas técnicas, para apenas depois buscar os demais assuntos, conforme cada situação o requerer.

Em suma, Antônio toma a *ars oratoria* como uma técnica que pode ser adquirida à parte, independente de outros ensinamentos, enquanto Crasso defende o *doctus orator*, cujos bons discursos só serão possíveis na medida em que o orador domine assuntos variados. No andamento da sua obra percebe-se que as duas posições não são inconciliáveis. Cícero afirma que o orador necessita ter uma grande quantidade de atributos e conhecimentos, pois é de seus estudos que surge sua capacidade de falar com fluência, agrado e abundância. Não de forma artificial, mas de forma natural (*De Oratore* I, 5, 17). Isso porque Cícero vê a retórica tanto como uma arte (conjunto de técnicas sistematizadas que podem ser ensinadas a qualquer um) quanto como uma formação longa que não envolve apenas técnicas oratórias, mas o estudo do direito, da filosofia, da história, das ciências, e *cetera*. Apenas receitas prontas não cabem ao verdadeiro orador, que se torna tal substancialmente pela experiência.

Ao focar em uma construção do orador ao longo de um processo experiencial, Cícero desenvolve grandemente a noção do *ethos* do orador, ou seja, das estratégias persuasivas que dependem da figura do orador. Os seus gestos, a sua fisionomia, a posição política, ideológica, e *cetera*: “(...) tem muita força, então, para a vitória, que se aprovelem o caráter, os costumes, os feitos e a vida dos que defendem as causas”. (CÍCERO, *De Oratore*, I, 43, 182).

Essa noção do ethos como um componente decisivo opera novamente com o carácter nobre (*patronus*) desse orador, cultivado pela prática cotidiana e pela vasta formação intelectual. É possível pensar que o ethos condensa o debate conduzido por Cícero entre Crasso e Antônio: não prescindindo de possuir uma técnica, cuja ausência não passaria de inaptidão e incapacidade, o orador também é um homem cultivado pela prática cotidiana, e por essa prática é reconhecido e louvado, de forma que esse próprio reconhecimento é parte importante do processo persuasivo: “(...) [a] dignidade do homem, por seus feitos, por sua reputação (...), pelas nossas ações louváveis e tudo que nossa vida expira, todas essas coisas fáceis de exaltar quando existem, difíceis de fingir quando não existem” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 43, 182).

Outro orador romano de importância será Quintiliano. Em grande medida situa-se em uma linha de trabalho aristotélica, procurando em sua grande obra *Institutio Oratoria* sistematizar a formação do orador, desde a primeira idade até a adultez. Nessa obra, a natureza da retórica é associada sobremaneira a uma arte útil, analogamente aos aquedutos romanos ou à disciplina dos legionários. Ao invés de criar um desvio a uma pretensa verdade, é justamente a oratória que permite atingir a expressão mais justa na comunicação com outrem. Nietzsche (1999, p. 43) nos lembra da disposição agonística dos antigos, onde toda conduta pública é uma disputa: “não apenas a força convém aos combatentes, mas também as armas *reluzentes*. É preciso portar armas não apenas próprias, não apenas para vencer, mas para vencer ‘elegant’”. Dessa forma, tal qual Cícero, o não domínio das técnicas oratórias é visto por Quintiliano como uma fraqueza digna de um homem sem cultura (REBOUL, 1998, p. 73).

Como aponta Meyer (2007, p. 46), para os autores romanos, se uma questão se coloca, é porque existe uma causa a se defender. Surge um problema cujas respostas são vacilantes, e a discussão posterior *procura* (*inventio*) por novas respostas a esse problema levantando. Em se tratando de uma obra praticamente pedagógica (onde é possível identificar muitos preceitos bastante atuais, como a proposição de questões e jogos), os exercícios formativos desse orador sempre levam em questão essa utilidade. Mesmo que essa noção de causa ou questão aponte para a origem jurídica das reflexões, Quintiliano alarga a aplicação da retórica para além dos assuntos públicos (deliberativo, judiciário e epidídico), pensando que seus procedimentos podem abarcar qualquer objeto da realidade. Nessas narrações, distingue três tipos:

E, dado que existam três tipos de narrações, exceptuando as que utilizamos nas causas legais – a fábula, que se encontra nas tragédias e nos poemas, e não só se afasta da verdade no conteúdo, como na forma; o argumento, que é falso, mas que as comédias fazem semelhante à verdade; a história, em que existe a exposição de factos reais – deixámos aos mestres de gramáticas

narrações poéticas: assim sendo, que, com o professor de retórica, se comece pela história, que será tanto mais forte quanto mais verdadeira for. (*Institutio Oratoria*, II, 4, 3)

A ligação entre verdade e força de eloquência, ou a coerência entre o falar e o crer, é que Quintiliano elege como um dos grandes argumentos de sua obra. Este argumento relaciona-se ao grande debate sobre a natureza da retórica, e nele defende a tese de que um bom orador só pode ser um homem de bem: “Quanto à nós, pretendemos formar um orador perfeito, que não pode ser senão um homem bom, e, por isso, exigimos nele não apenas uma extraordinária faculdade de falar, mas também todas as virtudes do espírito.” (*Institutio Oratoria*, I, proêmio, 8). Dessa forma, Quintiliano desenvolve mais claramente o componente ético da retórica. Enquanto Aristóteles (*Retórica*, I, 1, 1354a) coloca antes a retórica como meio para descobrir o que é adequado à persuasão, Quintiliano afirma que o fim não é apenas persuadir, mas também o “falar bem” (*scientia bene dicendi*). Para ele a eloquência é uma virtude, característica ética de um homem bom (*vir bonus*)³¹:

Quando os antigos dizem que a retórica é a arte de bem falar, fazem-no na consciência de que, para se falar bem é necessário pensar bem, e de que o pensar bem pressupõe, não só ter ideias e tê-las lógica e esteticamente arrumadas, mas também ter um estilo de vida, um viver em conformidade com o que se crê. (JÚNIOR, 2005, p. 25)

Como aponta Reboul (1998, p. 74), a reconciliação produzida por Quintiliano entre a retórica e a moral é devida à cultura. Sendo que a linguagem e a razão são características do homem, a retórica que as cultiva é uma virtude por excelência: “falar bem é ser homem de bem; inversamente só o homem de bem, honesto e culto, fala bem.” (1998, p. 74). Uma linha estende-se ligando cinco elementos importantes dentro do sistema retórico: a persuasão, a eloquência, a verdade, a ética e o *ethos*. Só será verdadeiramente persuasivo aquele discurso cuja eloquência assuma a verdade (ou ao menos a aparência de verdade), sendo que para produzir essa verdade é preciso que o público acredite no *ethos* do orador, cuja ética deve transparecer naturalmente na relação entre a arte e a verdade.

Na boca daquele que fala por si ou por outra causa, o discurso deve parecer completamente próprio e natural: não deve ser lembrada a arte da permuta, pois senão o ouvinte torna-se desconfiado e receia ser enganado. Há assim, na retórica, também uma ‘imitação da natureza’, enquanto principal meio de convencer: apenas quando o palestrante e sua linguagem são adequados um

³¹ “(...) pretendemos formar um orador perfeito, que não pode ser senão um homem bom, e, por isso, exigimos nele não apenas uma extraordinária faculdade de falar, mas também todas as virtudes do espírito.” (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, I, proêmio, 9)

ao outro é que o ouvinte acredita na *seriedade* e na *verdade* da causa defendida; ele se entusiasma pelo orador e *acredita* nele – notadamente que ele próprio [o orador] *acredita* em sua causa e é *probo*. (...) Além da impressão de ‘probidade’, deve ser produzida também a impressão de *superioridade* da liberdade, dignidade e beleza da forma da disputa. O mistério próprio da arte retórica é a *sábia* relação das duas considerações: o probo e o artístico. (NIETZSCHE, 1999, p. 43)

1.3.2 – Chaïm Perelman e a Teoria da argumentação

Após séculos de pouca relevância no pensamento ocidental, a partir da metade do século XX autores europeus passam a retomar os escritos retóricos da antiguidade, com especial atenção ao pensamento aristotélico. Essas neo-retóricas tem como grandes linhas de ação a Retórica Geral do Grupo μ (que tomam a poética como ciência das formas literárias em geral, associando a retórica clássica com a semiótica, com foco específico nas figuras e nos *tropos*), a Lógica Natural (que teoriza sobre os processos espontâneos que acionamos no ato de falar, não se preocupando com os aspectos normativos da argumentação, mas sim nas operações do pensamento postas em prática) e as Teorias da Argumentação, pautadas em lógicas não formais, cujos principais expoentes são Chaïm Perelman e Michel Meyer. O elemento comum a estes grupos era a constatação dos limites da razão moderna na “convicção de que é no mundo da opinião, da *doxa*, que são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que é a esta que se tem acesso e não ao que se chamaria ‘mundo da verdade’” (MOSCA, 2001, p. 21).

Chaïm Perelman, filósofo de origem polonesa, radicado na Bélgica e professor da Universidade Livre de Bruxelas, dedicou-se a estudar a distância entre as ciências humanas e as lógicas formais demonstrativas. Em seu primeiro conjunto de pesquisas, ligadas à área do Direito, buscou criar uma lógica dos juízos de valor, que pudesse fornecer critérios objetivos e universais de aferição de valores, para além de vontades individuais, discordando que a lógica, o método científico e a razão pudessem apenas solucionar problemas de fundo teórico. A conclusão inesperada desta busca foi de que não existe uma lógica dos juízos de valor, mas que, nos campos onde ocorre a controvérsia de opiniões (filosofia, moral, direito, e mesmo a historiografia) recorre-se a técnicas argumentativas que construam um acordo a respeito dos valores e de suas aplicações (PACHECO, 1997, p. 37). A partir deste momento sua pesquisa direcionou-se para a retórica dos gregos e dos romanos, tomada como arte do bem falar,

interessando-se pela persuasão, pela dialética, pela tópica e pela construção dos argumentos. Sua obra já clássica, escrita em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca em 1958, evidencia essa ligação logo ao título: *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica* (2005).

As ligações não ficam apenas no título, e são tantas³² que é possível perguntar-se qual a novidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca? Penso que essa novidade está tanto no próprio reatamento dessas ligações, quanto especialmente no contexto dessa emergência, já que ao reatar todo esse conjunto de relações, ocorre simultaneamente um rompimento com outra tradição, a da modernidade: “uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio saídos de Descartes, que marcam com o seu selo a filosofia ocidental.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1). Essa concepção de razão tornou a evidência a marca da razão e da verdade, e tudo aquilo ligado ao verossímil foi aproximado do falso e do engano. Reboul argumenta que fora justamente a hegemonia desta racionalidade cartesiana que retirou a retórica de cena ao longo de boa parte da modernidade:

(...) no século XVII ocorre uma fratura grave com Descartes, que vai destruir um dos pilares da retórica, a dialética, em outras palavras a própria possibilidade de argumentação contraditória e probabilística (...) ele repudia a dialética, por nunca oferecer mais do que opiniões verossímeis e sujeitas à discussão, ao passo que a verdade só pode ser evidente, portanto a única capaz de criar acordo em todos os espíritos. Com a dúvida metódica, Descartes tomará a atitude de considerar não como verdadeiro, mas como falso, tudo o que só é verossímil, e a sua filosofia se apresentará como um encadeamento de evidências, análogo a uma demonstração matemática. Enfim, contra o debate de várias pessoas, que é a dialética, ele afirma que só se pode encontrar a verdade sozinho, por um retorno a si mesmo. A retórica deixa portanto de ser arte e perde seu instrumento dialético. Basta encontrar a verdade por sua razão, ‘E as palavras para expressá-las chegam facilmente’ (Boileau). (REBOUL, 1998, p. 79-80)

Perelman aponta a limitação da noção de evidência, em especial em se tratando das ciências humanas. Os raciocínios geométricos, que elaboram um sistema de proposições necessárias que se impõem a todos os seres, não deixam espaço para dúvidas. Descartes diz, citado por Perelman (2005, p. 2) que “todas as vezes que dois homens formulam sobre a mesma coisa um juízo contrário, é certo (...) que um dos dois se engana.” Para os partidários

³² Lineide Mosca elabora uma lista de temas que, mesmo reformulados, são comuns ao pensamento dos antigos e da Nova Retórica: “A finalidade prática. O exercício da argumentação no cotidiano. A concepção de discurso convincente. Argumentação/Persuasão. O mundo da opinião, a doxa. O conjunto das opiniões partilhadas. A presença do não-racional. O sentir, as categorias pulsionais as paixões. A adequação ao público e suas características. O auditório contextualizado. A argumentação situada. Teorias do sujeito e procedimentos enunciativos. O bem público, o cidadão. O quadro social da argumentação. A existência de alguém que julga. Relações intersubjetivas. Lógica dos valores. O jogo de representações. Construção mútua dos sujeitos. Papéis sociais. Função persuasiva da figura. Papel relevante da metáfora.” (2001, p. 41)

herdeiros desta concepção, os pensamentos considerados válidos foram reduzidos à sua aceção empirista, em conformidade aos fatos (que devem impor-se ao espírito, de forma necessária), e à razão lógica, que opera apenas com raciocínios analíticos. Desta forma, as únicas provas válidas seriam as das ciências experimentais, em especial as ciências naturais, e da lógica formal, em especial das ciências matemáticas. E, muito raramente esses métodos dedicaram-se a examinar os meios de prova utilizados nas ciências humanas, inviabilizando as possibilidades de argumentação contraditória, donde vem uma das grandes inquietações de Perelman:

[Deveríamos aceitar que] a razão é completamente incompetente nos campos que escapam ao cálculo e de que, onde nem a experiência nem a dedução lógica podem fornecer-nos a solução de um problema, só nos resta abandonarmo-nos às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão ou à violência? (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 3)

O mundo que escapa às certezas matemáticas é o mundo onde acontecem as relações entre as pessoas, o mundo da *doxa*, como dito acima. Esta constatação do limite de amplitude dos métodos das ciências “duras” já não nos surpreende, em um tempo onde a crítica pós-moderna da razão já consolidou-se. Este processo ocorreu com a historiografia, como já desenvolvido no capítulo 1.1 desta tese, e ocorre também com a História no âmbito escolar. Tal qual nós historiadores, que compreendemos a historiografia a partir do feixe triplo de um lugar social, de uma escrita e de práticas científicas, a própria área de origem de Perelman, o Direito, levou-o a observar que existem domínios que não poderiam ficar entregues aos desejos das subjetividades, e para os quais poderiam ser desenvolvidas técnicas apropriadas: é contra esse arbítrio subjetivo e buscando as técnicas apropriadas que Perelman voltar-se-á para a retórica de Aristóteles:

Entre a ontologia, dotada de uma flexibilidade oca, mas infinita, e a racionalidade apodídica, matemática ou silogística, mas limitada, Perelman tomou uma terceira via: a argumentação, que raciocina sem coagir, mas também não obriga a renunciar à Razão em proveito do irracional ou do indizível. (MEYER In: PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. XXI)

Em substituto direto à violência material, a argumentação seria um caminho mais adequado para as relações humanas.

1.3.2.1 – Verdade, verossímil e juízos de valor

Perelman vai fazer uso da retórica aristotélica como caminho filosófico nesse mundo de incertezas, e os próprios termos dessa filosofia serão outros: o verossímil, o plausível, o provável. A principal diferença da verossimilhança em relação à verdade é que o atestado de *vero* não se dá por necessidade, mas sim por uma instância interlocutória que é um auditório. O necessário é que nessa interlocução se obtenha uma “adesão” às teses defendidas, e é para isso que as provas do discurso são mobilizadas (CUNHA, 2010b, p. 4). Como dito anteriormente, Perelman falha em seu primeiro intento de criar uma lógica para os juízos de valor:

Este trabalho de grande fôlego, empreendido com Lucie Olbrechts-Tyteca, levou-nos a conclusões completamente inesperadas e que constituíram para nós uma revelação, a saber, de que não existia uma lógica específica dos juízos de valor, mas que aquilo que procurávamos tinha sido desenvolvido numa disciplina muito antiga, atualmente esquecida e menosprezada, a saber, a retórica, a antiga arte de persuadir e de convencer. (1993, p. 15)

Se a busca de Perelman revelou que a possibilidade de um juízo de valor universal sempre seria arbitrário, a solução foi buscar uma lógica de aproximação entre os valores, uma maneira de discutir e construir acordos entre esses valores sem abandonar o campo da razão (sejam eles valores concretos – como a Igreja ou a Universidade Pública –, sejam valores abstratos – como a lealdade, a solidariedade, a disciplina (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 87)). Postula um princípio de integração no verossímil, congregando os raciocínios analíticos e empíricos quando for o caso, mas abrindo espaço “para o não-racional sob suas diversas formas: a da sensibilidade, da sedução e do fascínio, da crença e das paixões em geral.” (MOSCA, 2001, p. 21). O raciocínio deste processo de integração é o dialético, considerado paralelo ao raciocínio analítico, mas tratando do verossímil em vez de tratar de proposições necessárias (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 5). A ideia de raciocínio dialético alarga a própria noção de razão, insistindo no estudo do raciocínio prático como forma de mostrar a aptidão da razão para lidar com os valores, para organizar as nossas preferências e para fundar, com razoabilidade, as nossas decisões.

Esta ligação com a dialética³³, novamente nos moldes aristotélicos (sendo talvez o mais importante resgate produzido pela Nova Retórica), garantirá a pertinência filosófica da argumentação proposta por Perelman. Em Aristóteles, como desenvolvido no subcapítulo 1.3.1.3, a retórica é considerada o *antistrofos* da dialética (*Retórica*, I, 1354a), sendo esse nebuloso termo compreendido como “análogo”, “parte” ou “semelhante”. De qualquer forma, ambas aparecem interligadas. Para ele, a dialética trata-se de um jogo de raciocínios que partem dos *eulogon*, ou das “opiniões geralmente aceitas” (por todos, pela maioria, ou pelo menos pelos mais ilustres), o que normalmente se confunde com o verossímil, não de uma forma matematicamente calculável, mas próximo de termos como “razoável” ou “provável”. A dialética aristotélica tomava essas opiniões como teses às quais se adere com intensidades variáveis, e sobre as quais qualquer interlocutor deveria agir caso desejasse obter sucesso na sua argumentação. É inegável que a retórica congrega a dialética, mas vai além dela, já que se pauta em ações concretas, e não apenas no jogo especulativo da argumentação.

Buscar a adesão dos espíritos é aceitar que a realidade é contraditória (mesmo que julgemos que não deva ser), e é sobre esta realidade que nos debruçamos ao filosofar. Aquele a quem se fala opera um juízo, e é nessa interação, pautada em um diálogo que raciocina sobre aquilo que é normalmente aceito, que os acordos são construídos (ou não ou são, quando não houver acordo mínimo). Como aponta Cunha (2010b, p. 10), compreende-se dessa forma o papel central que a natureza do auditório tem na argumentação. Dado que o objetivo não é propriamente a “verdade”, mas sim a verossimilhança em um processo de eficácia persuasiva, reconhecer para quem o discurso é proferido é absolutamente central.

1.3.2.1 – O auditório

Mas, para quem dirigimos nosso discurso? Os autores da Nova Retórica utilizam a categoria de “auditório” para designar todo e qualquer público para quem o discurso é direcionado, de um simples indivíduo ou uma multidão, até os próprios leitores. É sempre em

³³Afastando de uma retórica unicamente das figuras (apartada da dialética), que colaborou em esvaziar seu sentido amplo: “o papel da figura nos estudos retóricos foi assumindo tão grande proporção que, em determinado período de sua história, a Retórica reduziu-se ao seu exclusivo estudo, sendo esta uma das razões do sentido restrito que passou a veicular e que a distanciou de sua acepção plena, apta a atender aos demais componentes envolvidos no discurso.” (MOSCA, 2001, p. 34)

função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve, um conjunto (real ou ideal) de indivíduos a quem determinado orador pretende influenciar com seu discurso (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Se a intenção primordial deste discurso é a persuasão, o mesmo sempre é condicionado, implícita ou explicitamente, pelo conjunto de indivíduos a quem o orador se dirige. Neste processo também o auditório situa-se como uma construção do orador, que forma uma imagem (mais ou menos nítida, conforme as condições) daqueles a quem o discurso é destinado. É essa imagem que pauta a construção ou adaptação do discurso³⁴. A retórica antiga, especialmente na *Retórica* de Aristóteles, fez uso sistemático de psicologia diferencial para pensar os auditórios, diferenciando e categorizando os indivíduos por idade, fortuna, sabedoria, papéis e funções sociais, compreendendo suas opiniões dominantes e conseqüentemente refletindo sobre os melhores meios de persuasão de cada auditório.

A própria formação do auditório não está dada, e depende de um acordo prévio (premissa que também remete à Aristóteles), um conjunto de proposições que já se encontram mutuamente aceitas pelo auditório e pelo orador antes do próprio discurso. Sem premissas acordadas, explícita ou implicitamente, não há argumentação possível, nem sequer comunicação. Os acordos prévios podem ser de naturezas muito diferentes: fatos de conhecimento público ou notório; dizer respeito à hierarquia de valores de uma dada sociedade, referidos a auditórios específicos (congregações religiosas, grupos profissionais), e *cetera* (PACHECO, 1997, p. 39). Ademais, os diferentes tipos de acordos desempenham um papel diferente no processo argumentativo, e Perelman (2005, p. 74) agrupa esses papéis em dois tipos básicos: sobre o real (consenso em torno do que se entende serem fatos, verdades e presunções) e sobre o preferível (ele refere aos valores, hierarquias e aos lugares do preferível). Veremos adiante que a argumentação do professor na maior parte dos casos parte dos consensos do real, em detrimento do preferível (que será percebido mais abertamente nas aulas que desviam dos conteúdos programáticos).

Dado que seja válida a aproximação dos espíritos (e tomaríamos isso como premissa básica no caso de um professor em sala de aula, mesmo que saibamos pela experiência que muitas vezes professores ou alunos não a consideram), o orador procede à construção da sua argumentação conforme o auditório e o acordo identificados. Certos argumentos ou figuras, considerados apropriados a certos espaços, podem ser considerados ridículos noutros. Como

³⁴ Cabe apontar os potenciais perigos de uma construção do auditório mal realizada: “Uma argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito revulsivo sobre um auditório para o qual as razões pró são, de fato, razões contra.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22)

aponta Perelman (2005, p. 26), mais importante que a própria consideração do verdadeiro ou probatório do orador, é o parecer daqueles a quem ele se dirige, e como o orador será animado pelo espírito deste auditório.

Se a importância do auditório é tal, como conciliar os escrúpulos com essa submissão, levando em conta mesmo as premissas de Quintiliano, para quem a retórica é a “ciência do bem dizer”? A resposta é basicamente um limite da retórica: os mesmos acordos que dispõe o auditório como ouvinte também valem para o orador. Perelman (2005, p. 18) aponta que para argumentar é preciso ter apreço pelo interlocutor, desejando que o mesmo participe mentalmente do discurso proferido, possuindo assim o orador certa modéstia (já que, para convencer, deverá pensar no ouvinte, no que o interessa, em seu estado de espírito). Neste mesmo sentido, nem todos devem ser persuadidos: em certas circunstâncias em que o contato dos espíritos é valorativamente muito diverso, o melhor, segundo Perelman, pode ser não intentar o diálogo. Ou seja, em certas circunstâncias é preferível não persuadir, sob o preço de perder-se neste ato.

De qualquer forma, é sempre relativamente ao auditório que a argumentação opera (ou não opera, quando não houver acordo). Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 34) reconhecem a existência de três tipos básicos de auditórios: o universal, o formado pelo diálogo e o íntimo. O íntimo constitui-se pelo próprio indivíduo quando ele delibera ou figura as razões de seus atos, enquanto o diálogo define-se unicamente pelo interlocutor a quem se dirige. De certa forma, o único possível de tornar-se um modelo é o auditório universal, constituído em teoria por toda a humanidade, ou ao menos por todos os homens e mulheres adultos e racionais: “[trata-se] de uma universalidade e de uma unanimidade que o orador imagina, do acordo de um auditório que deveria ser universal, pois aqueles que não participam dele podem, por razões legítimas, não serem levados em consideração.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 35). Na medida em que, efetivamente, nem todos fazem parte deste “universo”, e sim aqueles aptos a, racionalmente, aderir à argumentação do orador, o auditório imaginado coloca-se não como uma questão de fato, mas uma questão de direito.

Tito Cardoso e Cunha (2010b, p. 11) aponta um problema nessa noção construída por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Para ele reencontramos uma ideia de necessidade que Perelman associava ao formalismo lógico e não à argumentação retórica: “uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 35). Sobre esta passagem,

Cunha comenta: “onde está a diferença relativamente ao que Perelman condenava na “evidencia” cartesiana? Dir-se-ia que o recalçamento da lógica, que Perelman tinha expulsado pela janela, regressa agora pela porta.” (2010b, p. 11). Olivier Reboul (1998, p. 93-94) também alerta a respeito das limitações inerentes à noção de auditório universal, como uma simples pretensão de algo que não existe: em um discurso político, apela-se ao homem acima dos partidos, ao homem comum, ao “cidadão de bem”; em um debate filosófico, apela-se ao homem racional; em uma escola, apelaríamos para um determinado “padrão” de aluno. Mas que padrão?

(...) o auditório universal poderia ser apenas uma pretensão, ou mesmo um truque retórico. Mas achamos que ele pode ter função mais nobre, a do ideal argumentativo. O orador sabe bem que está tratando com um auditório particular, mas faz um discurso que tenta superá-lo, dirigido a outros auditórios possíveis que estão além dele, considerando implicitamente todas as suas expectativas e todas as suas objeções. Então o auditório universal não é um engodo, mas um princípio de superação, e por ele se pode julgar da qualidade de uma argumentação. (REBOUL, 1998, p. 93-94)

Tomarei a ideia de auditório universal nessa lógica, de um auditório imaginado como superação de si mesmo, um ténue momento entre o lugar onde estão os ouvintes (no caso específico desta tese, os alunos e alunas, a quem se dirige a aula do professor) e o lugar para onde deseja-se conduzi-los (que eles aprendam História, no caso dos alunos).

1.3.2.3 – Os tipos argumentativos

Perelman e Olbrechts-Tyteca deixam claro, logo na introdução de sua obra (2005, p. 8), que a mesma só versará sobre os recursos discursivos, ou seja, apenas técnicas que utilizam a linguagem para obter a adesão dos espíritos. Sua obra presta uma atenção minuciosa à classificação e à estrutura dos argumentos, constituindo uma verdadeira taxonomia dos tipos argumentativos. Como dito anteriormente, o foco do *Tratado da Argumentação* não são os elementos emocionais ou elocutórios, mas sim os esquemas puramente argumentativos. Tratarei abaixo das principais formatações argumentativas organizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, alertando de início que se trata de uma apresentação breve, e que procederei a um maior aprofundamento nas categorias que forem propícias para analisar a argumentação dos professores e professoras, na parte II desta tese.

Na sua *Retórica*, Aristóteles já havia se dedicado a classificar os tipos de argumentos, construindo uma divisão básica entre os indutivos (aqueles que partem de exemplos para formar teses) e os dedutivos (aqueles que constroem as teses a partir de entimemas). Perelman não apenas segue essa classificação, mas a expande enfatizando o conteúdo das premissas, os tipos de argumentos (lugares) dos quais se propõem premissas, e as diferenças entre as mesmas (maiores e menores).

Tratarei primeiramente da questão dos lugares (*topoi*) ditos “comuns”. Este termo possui, atualmente, grande carga pejorativa, sendo associado a algo vulgar, de pensamento simplista. A noção desenvolvida pela Teoria da Argumentação, novamente resgatada de Aristóteles, é bastante diferente. Trata-se antes de um argumento “pré-fabricado” (CUNHA, 2010b, p. 18) que pode ser utilizado em diversos domínios de argumentação. Estes lugares seriam diversos dos lugares específicos, argumentos passíveis de serem utilizados apenas em determinados campos. Esses lugares possuem grande importância na argumentação, sendo que muitas vezes asseguram o acordo do auditório, seja com um auditório mais amplo, sejam com auditórios específicos.

Perelman avança categorizando três grandes categorias de lugares: os da quantidade, os da qualidade e os da unidade. Os primeiros se relacionam com a valorização da quantidade, podendo relacionar tempo como um qualificativo. Por exemplo, se estivermos falando de um professor, de forma a exaltarmos sua prática, podemos lançar mão de um argumento de quantidade, argumentando que um professor com 30 anos de prática possuiria experiência suficiente para qualifica-lo como um “bom professor”, que conhece os mais variados tipos de alunos e conseqüentemente que práticas funcionam e o contrário. Outrossim, se lidamos com um professor jovem, ressaltar a proximidade com a formação na graduação, ou com a linguagem mais próxima dos alunos. Opera-se assim com um lugar da qualidade, já que essas características qualificariam o jovem professor como um potencial “bom professor”. Enquanto os lugares da quantidade trabalham com a normalidade, com o frequente (como a defesa da democracia, por exemplo), os da qualidade via de regra confrontam os de quantidade (um argumento técnico, que contrarie a vontade de uma maioria), apelando ao desvio, à eficácia. A terceira espécie de lugares, dialogando com os dois anteriores, dizem respeito à unidade, associando a verdadeira qualidade àquilo que é único, raro, original e insubstituível. A estética e a moda fazem repetidos usos destes lugares, uma valorizando o artista e a obra “única”, a outra reafirmando cotidianamente qual o estilo mais original e exclusivo (que quando se torna popular em demasia, é prontamente substituído por outro). Como aponta Reboul (1998, p. 167) essas três categorias se desmembram em outros lugares,

como da ordem, do existente, da essência, dentre outros. Quando for o caso, nas análises dos professores, tratarei destes lugares.

Resta agora apresentar a forma pela qual Perelman e Olbrechts-Tyteca organizam as premissas e lugares na forma de argumentos. São criados dois grupos: os argumentos de ligação, que permitem ligar um conjunto de premissas de forma a lançar para a conclusão a adesão destas premissas; e os de dissociação, que separam elementos discursivos que eram associados em determinadas tradições. O primeiro grupo, por sua vez, dividir-se-á em três tipos de ligações: os argumentos quase lógicos, os argumentos fundados sobre a estrutura do real e aqueles que fundam a estrutura do real.

Os argumentos *quase-lógicos*, como o nome indica, constroem-se na aparência de princípios lógicos, tomados como um *a priori*. A evidência da demonstração lógica opera como suporte a uma presunção, que dela retira força. Esses argumentos se assentam em alguns princípios, tais quais a contradição, a identidade e definição, a reciprocidade, a transitividade e a inclusão / divisão.

Evitar a contradição é uma forma de argumentar quase lógica, como na seguinte proposição: se A é verdadeiro, sua negação só pode ser falsa, e vice-versa. No caso do discurso retórico, que tem na ambiguidade um parceiro sempre presente, é mais difícil que se construam definições de forma unívoca, e se recorre ao argumento da incompatibilidade: mais fácil que negar uma premissa em relação à outra é dizer que ambas são incompatíveis em relação à tese que se apresenta. Por exemplo, uma tese legal que aponta a incompatibilidade entre o exercício de cargos públicos e o prosseguimento de atividades privadas. Inegavelmente a incompatibilidade depende de contingências políticas, intelectuais ou culturais.

O princípio da identidade e definição enuncia-se da seguinte forma: A é A. Como a argumentação retórica não é correspondente à lógica, a identidade dos objetos, indivíduos, grupos depende de uma definição. E como as definições não são uníssonas, o debate argumentativo torna-se nítido na disputa pela relação entre a definição e o que é definido. Um bom exemplo é um processo atual em que o movimento nazista é caracterizado por alguns setores da sociedade brasileira, em especial a partir de redes sociais, como sendo de “esquerda”. É preciso construir todo um processo de argumentação histórica para reificar o que se pensava óbvio, de que, a despeito do nome “Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães” (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, em alemão) e da participação ativa do estado em setores da economia, a inexistência de um processo de transformação efetiva da produção, a questão racial, dentre outras características, não

permitem defini-lo como de “esquerda”. Esta e outras questões têm mobilizado os historiadores e professores de História, evidenciando que mesmo as definições consideradas estáveis estão sujeitas a debates, mesmo que pouco refinados.

O argumento da reciprocidade estabelece uma relação de simetria entre duas situações. Argumenta-se que, por um indivíduo ter feito um favor a outrem, esse tem a obrigação de retribuir quando for requisitado. Refuta-se esse argumento provando que as duas situações não são simétricas. Já a transitividade é definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca da seguinte forma:

A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b* e entre os termos *b* e *c*, à conclusão de que ela existe entre os termos *a* e *c*. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 257).

Exemplos clássicos dessa forma de argumentação são: “os amigos dos meus amigos meus amigos são”, ou “os aliados dos meus aliados são meus aliados”, operando no mais das vezes relações de implicação entre os fenômenos, sendo que o próprio raciocínio silogístico opera fundamentado na transitividade. No caso da argumentação, temos o entimema, os argumentos quase-lógicos apresentados na forma de silogismos.

Outro gênero de argumentos opera as relações entre o todo e suas partes, ora acentuando a inclusão das partes no todo, ora a divisão do todo em partes. Dessa forma, se o orador deseja argumentar a favor do centralismo contra a regionalização, acentuará a inclusão das regiões no todo nacional e, se desejar o contrário, ou seja, defender a regionalização, evidenciará o quanto o todo nacional é formado por variadas regionalidades (CUNHA, 2010b, p. 27). Por fim, a comparação põem em análise realidades diferentes para assim avaliar similaridades e diferenças entre essas realidades. As historiografias acadêmica e escolar lançam mão de muitas análises comparativas, via de regra com o objetivo de valorar uma realidade em relação à outra. Por exemplo, a clássica divisão entre colônias de exploração e colônias de povoamento serviu, por muito tempo, como argumentação para o sucesso econômico da América anglo-saxônica em relação à América latina³⁵.

Os argumentos *baseados na estrutura do real*, diferentemente dos quase-lógicos, possuem seu referente na experiência, e não na lógica. O *real* a que o Tratado da Argumentação se refere não é o ontológico, mas aquilo que o auditório acredita que seja real,

³⁵ Olivier Reboul (1998, p. 183), diferentemente de Perelman e Olbrechts-Tyteca, situa a comparação como uma argumentação que funda a estrutura do real, já que aquilo que é medido é sempre empírico, sendo que o ato de comparar situa uma medida de valor entre estas empirias.

na forma de fatos, verdades e presunções, e essa categoria de argumentação estabelece os elos entre esses elementos. Também são construídas duas grandes categorias para esses argumentos: as ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas, e as ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e uma essência às suas manifestações. Em ambos os casos há a necessidade de acordos prévios que não colocam essa estrutura em causa, para que daí se desenvolva a argumentação. Na História escolar essas formas de argumentação se basearão em construções interpretativas mais amplas para assim explicar casos específicos.

As relações de sucessão têm como princípio constatar uma cadeia de fatos e processos inter-relacionados, inferindo entre eles um ou mais nexos causais. Explica-se um acontecimento do presente com base em uma cadeia de fatos passados (a tarefa do historiador, diga-se de passagem) ou infere-se uma consequência no futuro com base em cadeias de fatos passados ou presentes. Com esta argumentação se quer mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, e vice versa. O argumento pragmático deriva dessa relação de causa e de efeito, argumentando que, em dada escolha de ações, certos fins podem ser esperados (ou evitados), mesmo prescindindo de valores éticos. Dentro também das relações de sucessão existe o conjunto de argumentos de finalidade que se funda na ideia de que uma coisa depende do fim para o qual ela é o meio, argumentos que não exprimem o *porquê*, mas o *para quê* (REBOUL, 1998, p. 174): o argumento de desperdício (deve-se manter uma ação pois já foram gastos tempo, recursos, e *cetera*, e seria um desperdício interromper a referida ação); argumento de direção (rejeitar algo, mesmo que aparentemente inofensivo ou bom, argumentando que seria um meio para um fim não desejado); argumento de superação (toma a finalidade como um obstáculo que abre sempre uma conquista superior – a doença que imuniza, ou o fracasso que educa).

O segundo conjunto de relações de ligação são as de coexistência, onde, ao contrário das de sucessão, a dimensão temporal é irrelevante, sendo antes ressaltadas as variações de nível, como na ligação entre determinadas ações a uma pessoa ou a uma essência. Na essência, certos fatos são explicados como manifestação desta essência; a historiografia escolar utiliza muito de essências para criar imagens de épocas, ou “tipos ideais” a partir dos quais as explicações são conduzidas (*o* feudalismo, ou *o* servo, ou *a* revolução industrial, ou *o* operário). Essas construções não existem em “estado puro, mas o estado puro, a essência, permite classificar muitos indivíduos, determinando-se seus *desvios* [e também duas aproximações] em relação a esse estado” (REBOUL, 1998, p. 176). Este argumento se desdobra para o argumento de pessoa-ato, que cria umnexo entre a pessoa e seus atos, que

certa ação é “típica daquele sujeito”, constituindo uma identidade. Por fim, o argumento acima dá origem ao argumento de autoridade, que justifica uma afirmação baseando-se no valor de seu autor e ao seu contrário, o *ad hominem*, que refuta uma proposição recorrendo a detalhes da personalidade, caráter ou passado de quem a enuncia (em geral, sem refutar o argumento em si).

A última categoria de argumentos são os que *fundam a estrutura do real*, aqueles que, a partir de algum caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, uma regra, um modelo, tais quais os raciocínios pelo modelo ou pelo exemplo. Essa forma de argumentar por indução constrói as generalizações e regularidades (ou a estrutura do real) a partir de casos particulares. Pode-se distinguir algumas variantes desta categoria de argumentos: exemplo, ilustração, modelo, analogia e metáfora.

O exemplo pretende generalizar uma regra a partir de um caso concreto, ou de um conjunto desses. O exemplo reforça a regra por ser externo aos que o utilizam e independente de outros exemplos. Quanto mais exemplos mobilizados, mais uma tese é reforçada. Como aponta Reboul (1998, p. 154), em retórica o exemplo (*paradeigma*) vai além do exemplo banal, funcionando como uma indução dialética, que vai do fato ao fato, passando pela regra subentendida. Uma argumentação que utilize vários exemplos de perseguições, prisões ilegais ou torturas, desejará, com essa argumentação, categorizar o regime político que as produziu como autoritário. Já a ilustração é um exemplo que pode ser fictício, e opera como um reforço da regra, tornando-a mais presente na mente dos que ouvem o discurso. Enquanto o exemplo que funda a regra deve ser incontestável (já que, ao contrário colocaria toda a regra em suspeição), a ilustração pode ser duvidosa (ou até mesmo fantasiosa), devendo impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção.

O modelo bebe da mesma lógica do exemplo, mas a extrapola, transformando um exemplo em algo digno de imitação, funcionando como uma norma. Indivíduos, práticas, estratégias ou mesmo a ação de grupos mais amplos, quando alcançam altos graus de sucesso, passam a ser reconhecidos como modelos a serem seguidos por outros que desejam resultados semelhantes.

A analogia é a construção de uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade mediante uma semelhança entre relações, e não entre temáticas. Postula sempre duas relações, de forma que a primeira, entre A e B, é semelhante à segunda entre C e D. A primeira, o “tema”, é o que se quer provar, enquanto a segunda, o “foro”, é o que serve para provar a primeira, em geral retirada do domínio do sensível e do concreto. Cito uma analogia de Aristóteles, reproduzida por Reboul (1998, p. 185):

Assim como os olhos do morcego pela luz do dia, também a inteligência de nossa alma pelas coisas mais naturalmente evidentes (*Metafísica*, A, 993 b)

O tema que se quer provar é de que “a inteligência de nossa alma” é *ofuscada* “pelas coisas mais evidentes”, tal qual “os olhos do morcego” são *ofuscados* pela “luz do dia”, que opera como o foro. A similitude não está nos temas, grandemente heterogêneos, mas na relação semelhante.

A mesma forma argumentativa da analogia funda a metáfora, que segundo o Tratado da Argumentação (p. 453) é uma analogia condensada que evidencia certos elementos do tema e do foro, enquanto omite outros. Uma metáfora repetidamente citada pelo professor Fernando Seffner, nas aulas de Estágio curricular, merece apreciação: “a aula de História não deve ser um oceano com a profundidade de um pires”. Subjaz nessa metáfora uma analogia: o oceano está para a vastidão assim como o pires está para o raso, e a junção de ambos os termos cria o sentido de algo vasto todavia pouco profundo. Há uma assimilação das grandezas postas em relação (uma relação ao absurdo, de onde reside parte da força da metáfora) nos objetos enunciados, ou seja, no oceano e no pires. Levando em conta que a metáfora é, classicamente, definida como um transporte de sentido de uma palavra para outra, estes sentidos são carregados para a aula de História. Produzir a aproximação à metáfora reconhecida serve como ponto de partida, da mesma forma que um fato indiscutível (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 456), sendo reconhecida como a figura que fundamenta as estruturas do real por excelência (REBOUL, 1998, p. 188).

Dadas essas construções acerca da argumentação propostas por Perelman, resta apontar novamente a limitação deste quanto à totalidade do ato argumentativo. Olivier Reboul (1998, p. XIII) aponta a existência de “duas posições extremas”: de um lado o “Grupo μ ”, que considera a retórica como o estudo do estilo, e mais particularmente das figuras; de outro o Tratado da Argumentação, cujos autores veem a retórica como a arte de argumentar. Quando Reboul (1998, p. XV) retoma a definição clássica de Aristóteles, tomando por *persuadir* o ato de “levar alguém a crer em alguma coisa”, está negando uma concepção dualista que opõe no homem o ser da crença ao ser da inteligência e da razão, reafirmando que, em retórica, razões e sentimentos são difíceis de separar. Desta forma, a crítica à obra de Perelman e Olbrechts-

Tyteca é justamente na ênfase exclusiva no caráter racional e argumentativo da retórica³⁶ (o *logos*), deixando de lado dos aspectos oratórios (*ethos* e *pathos*). O próximo subcapítulo, ao explorar as ideias retóricas de Michel Meyer, pretende desenvolver estas noções retóricas relegadas pelo Tratado da Argumentação.

1.3.3 – Meyer e a negociação de distâncias

O presente subcapítulo desenvolverá as noções de Michel Meyer, que problematiza a retórica como uma relação simultânea entre *ethos*, *pathos* e *logos*, criticando um conjunto de definições sobre a retórica justamente pelo desequilíbrio entre essas noções:

Temos assim o sentimento de que todas as noções deslizam e se misturam, pois a retórica apodera-se delas, como se seu objeto, toda a sua especificidade, perdesse com a análise. Será acaso de espantar que a retórica tenha eclodido? Se colocamos a tônica no *páthos*, obtemos a retórica-manipulação. Se a colocamos no *lógos*, obtemos uma visão lógica e argumentativa, até mesmo linguística, da retórica, independente dos efeitos de adesão do auditório e dos valores veiculados pelo orador. Finalmente, se a retórica é analisada a partir do *éthos*, teremos uma retórica em que se torna determinante o papel dos sujeitos e da sua “moral”, o mesmo acontecendo de uma maneira geral às suas intenções, quer sejam manipuladas ou não. (...) *Páthos*, *lógos* e *éthos* coincidem assim, e nem sempre conseguimos deslindá-los com precisão. Justificar-se implica argumentos (*lógos*), mas também levar o outro em conta (*páthos*), para lhe agradarmos, para nos fazermos aceitar ou porque o queremos manipular (*éthos*). (MEYER, 1998, p. 33)

Para Meyer, é apenas no entrecruzamento dessas três dimensões que a retórica pode existir, não cabendo tomar os elementos de forma isolada. O próprio catálogo de definições construído por Meyer³⁷ aponta que em cada definição, a ênfase cai sobre apenas um desses três

³⁶ Ênfase enunciada de forma clara logo ao início do Tratado da Argumentação (2005, p. 6-7): “Conquanto seja verdade que a técnica do discurso público difere daquela da argumentação escrita, como nosso cuidado é analisar a argumentação, não podemos limitarmos ao exame da técnica do discurso oral. Além disso, visto a importância e o papel modernos dos textos impressos, nossas análises se concentrarão sobretudo neles. Em contrapartida, deixaremos de lado a mnemotécnica e o estudo da ação oratória. Tais problemas são da competência dos conservatórios e das escolas de arte dramática; dispensamo-nos de seu exame.”

³⁷ “A retórica é, portanto, tradicionalmente, ‘a arte de bem falar’; mas aquilo que o advérbio ‘bem’ comporta é demasiado rico de sentido para nos esclarecer verdadeiramente, pois reenvia para uma quantidade de objetivos:

- 1) Persuadir e convencer, criar o assentimento;
- 2) Agradar, seduzir ou manipular, justificar (por vezes a qualquer preço) as nossas ideias para as fazer passar como verdadeiras, porque o são ou porque acreditamos nelas;
- 3) Fazer passar o verossímil, a opinião e o provável com boas razões e argumentos, sugerindo inferências ou tirando-as por outrem;
- 4) Sugerir o implícito através do explícito;

elementos, o que, como apontado acima, eclode a própria retórica. Mesmo assim, subjaz nestas definições uma mesma estrutura: “a relação entre si e outrem (*éthos* e *páthos*, segundo Aristóteles) *via* uma linguagem (*lógos*), ou simplesmente um instrumento de comunicação.” (MEYER, 1998, p. 25-26). Esta estrutura é o centro da retórica, devidamente equilibrada, sem que um dos aspectos reduza os outros dois. Ao longo dos discursos eficazes as três dimensões deslizam-se e misturam-se, de forma que é difícil separá-las com precisão. Podemos fazê-lo de forma didática, visando compreender partes do processo, (como inclusive será intentado, na parte II dessa tese, na análise das aulas dos professores e professoras de História), mas sempre levando em conta a precariedade dessa divisão.

Como já apontado anteriormente, Meyer critica Perelman por seu enfoque excessivo na questão da persuasão racional e argumentativa, deixando de lado as outras duas dimensões:

A retórica vê-se aqui claramente reduzida à argumentação, a um raciocínio cujo objetivo é persuadir. A referência à arte oratória, à eloquência pública, parece ausente e com ela a ideia de estilo e de ornamento literário. A retórica anuncia-se como “racional”, se assim podemos dizer. Todavia, o conceito de persuasão reenvia à adesão e, de uma maneira geral, à resposta do auditório. Esta última pode nascer dos efeitos de estilo, que produzem sentimentos de prazer ou adesão. Ver-se-á aí “um belo discurso”, ou achá-lo-emos simplesmente agradável de ouvir, o que reenvia mais para as emoções que suscita ou nas quais interfere do que para a própria razão como tal. A subjetividade, momentaneamente denegada, parece ressurgir portanto. Com ela, desembocamos forçosamente na manipulação, na ideologia, na propaganda e na publicidade. (MEYER, 1998, p. 20)

Ao mesmo tempo em que se pretende como uma argumentação racional, a ênfase no elemento persuasivo lança o objetivo às respostas do auditório, lugar esse em que não se eliminam as emoções e os sentimentos. Negar a existência desses aspectos subjetivos significa abrir espaço para toda sorte de manipulações, já que a persuasão pode ser fruto mais de discursos agradáveis do que pela própria razão. Dessa forma, Meyer critica também o que considera a limitação do caráter persuasivo, grande duração desde a antiguidade até a Nova Retórica:

(...) não poderíamos aceitar limitar a retórica à arte de persuadir sob a pena de perder outras dimensões. Porque veicular o implícito, por exemplo, não é necessariamente sugerir uma conclusão para convencer quem quer que seja, mas pode simplesmente querer significar qualquer coisa a alguém, informá-

-
- 5) Instituir um sentido figurado, a inferir do literal, a decifrar a partir dele, e para isso utilizar figuras de estilo, ‘histórias’;
 - 6) Utilizar uma linguagem figurada e estilizada, o literário;
 - 7) Descobrir as intenções daquele que fala ou escreve, conseguir atribuir razões para o seu dizer, entre outras coisas através do que é dito.” (MEYER, 1998, p. 22)

lo do que pensamos sobre uma questão que é colocada expressamente ou não. (MEYER, 1998, p. 27)

Meyer acredita que, retomando uma polêmica a respeito do abandono e da fragmentação da retórica, apesar de todos os esforços de Aristóteles em resgatá-la do nada a que foi relegada por Platão, este não conseguiu conter essa fragmentação, em parte devido à sua natureza híbrida, entremeio entre a moral, a política, a lógica, a dialética e a poética. De todo esse processo de difícil delineamento, Meyer (1998, p. 19) aponta que restou uma especificidade própria à retórica, que a modernidade soube explorar: a subjetividade, marcada pela contingência de opiniões (*doxa*), da livre expressão das crenças e das opiniões por parte dos homens, visando marcar diferenças ou construir consensos. O ponto em comum entre essas disciplinas híbridas e a contingência de opiniões atinentes ao mundo humano, e contexto em que a retórica se faz necessária, é a mediação pela linguagem.

De fato, a retórica é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas, se manifesta por argumentos ou sedução.

Daí a nossa definição: *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, procurará impedir qualquer aproximação ou identificação entre os réus 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 jurados e o acusado. (MEYER, 1998, p. 26-27)

Por ser mediadora, a linguagem aproxima diferenças e cria identidades, postadas a distâncias que precisam ser negociadas, tanto por uma linguagem racional quanto emotiva, dependendo de cada situação e problemática. Na sala de aula, os conhecimentos históricos ensinados pelas professoras e professores encontram-se a uma distância (maior ou menor, dependendo do caso) do horizonte de desejos e sentidos dos alunos e alunas, e a ação do professor ou professora é para, via de regra, diminuir essa distância. Penso que o conhecimento histórico escolar, e mais especificamente a aprendizagem histórica, não pode ser compreendida sem a relação simultânea entre *ethos*, *pathos* e *logos*, já que a negociação de distâncias entre professores e alunos não está limitada apenas aos significados das palavras

dos professores, mas também à interpretação e atribuição de sentido de acordo com os mais variados contextos de enunciação, ou às mais variadas salas de aula.

A retórica nos cabe, e especialmente a retórica de Meyer, pois é neste espaço que a identidade se torna diferença, e a diferença identidade, em um jogo de aproximações e afastamentos, comunhão e exclusão (MEYER, 1998, p. 135). As salas de aula nos oferecem possibilidades de ação, entendidas como lugares sociais de negociação de distâncias, como lugares em que se permite ou se coíbe falar de certas questões, e um lugar sob constante vigilância social, como desenvolvido no capítulo anterior. Lugares sociais que, para dar conta dessa negociação de distâncias, acabam por produzir um novo conhecimento histórico que não perde sua referência ao saber construído pela academia, mas ainda assim possui graus de autonomia muito maiores, tal qual desenvolvido no capítulo 1.2.3. Enquanto a universidade e os centros de pesquisa, bem como o conjunto dos historiadores são o lugar social de produção do conhecimento historiográfico, a noosfera, a escola e a sala de aula são os lugares sociais de produção e ação do conhecimento histórico escolar, ou da nossa *verdade histórico-didática*.

A definição proposta por Meyer, nas páginas seguintes de sua obra, dá conta de outro aspecto que nos interessa, e inclusive aproxima a retórica do fazer historiográfico: “a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema” (1998, p. 27). O que torna cada negociação de distâncias única é o fato de que cada situação enunciativa responde a uma questão problemática específica.

1.3.3.1 – Retórica como questão e resposta

Os indivíduos são diferentes, e o processo de sociabilização implica em pessoas diversas tentando aproximarem-se umas das outras. Posto que exista nessa aproximação sempre uma distância, maior ou menor dependendo do caso, a ação humana utiliza a linguagem para trilhar a diminuição desta distância (ou aumentar, em outras situações), que por sua vez é ligada a algum questionamento. Para Meyer uma das chaves da retórica é o questionamento, ampliando a retórica para além do ato persuasivo, percebendo que toda comunicação humana relaciona-se com questões formuladas, e de que formas estas questões serão respondidas. Estas questões expressam justamente as diferenças entre os indivíduos (MEYER, 2013, p. 28), que tentarão diminuir as últimas resolvendo as primeiras. Aproximando-se de Aristóteles nessa questão, Meyer aponta na própria definição da retórica

aristotélica (“por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (I, 2 – 1355b)) a centralidade do caráter problemático, na medida em que os discursos respondem a questionamentos sempre cambiantes, adequados a cada caso:

Daí a definição *geral* que agora propomos: *a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema.* Este problema tanto pode tanto uni-los como opô-los, mas reenvia sempre para uma alternativa. (MEYER, 1998, p. 27)

A realidade retórica proposta por Meyer dialoga com essas realidades cambiantes, suscitada sempre de forma diversa a partir situações concretas e contingentes. Essa realidade evidencia a problemática da existência e dos valores, não mais reduzidas a uma metafísica ou mesmo a uma metanarrativa. É possível situar esse processo em um quadro mais amplo, a partir do que nos ensina Boaventura de Souza Santos (2008): a crise do paradigma científico moderno abalou (ou destruiu, sob outra perspectiva) as certezas da modernidade, crenças de que a razão, os métodos científicos e a matemática desvendariam as leis da natureza, e, conseqüentemente, conduziriam a um progresso técnico e civilizacional irreversível. Modificações nas próprias ciências ditas “duras” (como a teoria da relatividade de Einstein ou a mecânica quântica) inseriram um quadro de suspensão nessas crenças, especialmente na divisão radical entre sujeito e objeto, que torna-se muito mais complexa:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade de a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2008, p. 48)

Meyer situa sua obra nessa perspectiva, apontando que “a própria ideia de uma tal racionalidade, com a sua certeza indubitável, interior, absoluta e a-histórica, (...) se encontra rejeitada” (1998, p. 13). O abalo dessas certezas abre espaço para a retórica, como uma mediadora da inerente contrariedade existente entre os indivíduos. Nem sequer falaríamos com os outros se tudo fosse claro, ou se pudéssemos fazer tudo sozinhos, ou que qualquer desejo ou necessidade fosse instantaneamente decifrado pelos outros espíritos. Na medida em que *falamos* com outros, é sempre sob o império de um questionamento que anima este ato. Todo discurso é de certa forma uma resposta, que pressupõem um questionamento que pode se ocultar na resposta. Questionamento este que, ao mesmo tempo em que marca uma diferença (se não houvesse diferença, o diálogo não seria necessário) também marca uma aproximação, ou um desejo de aproximação. Não falamos ou não ouvimos a não ser que

desejemos, pela palavra, abolir, minimizar ou ao menos fazer reconhecer as diferenças ligadas a cada questão (MEYER, 1998, p. 83).

Mas de onde surge o questionamento? Mesmo que a questão possa ser mais ampla, o problema é lançado pelo locutor que comanda o seu discurso, que pode convencer o seu interlocutor apoiando-se nas respostas dadas ao discurso efetuado.

Queremos submeter uma questão a outrem, partilhá-la com ele, porque ela lhe interessa por razões parecidas com as nossas, ou porque pode contribuir para a resolver. Também podemos propor-lhe logo uma *resposta*, mas corremos o risco de ele a desaprovar e rejeitar; ou, pelo contrário, poderá aderir a ela por ‘boas razões’ ou simplesmente porque lhe agrada. A linguagem, tal como a usamos, suscita uma questão *sobre* a qual o auditório deve responder, por vezes contra sua vontade, ou à qual (se é preciso agir e reagir) lhe solicitamos expressamente que responda. O auditório é assim confrontado com uma pergunta, directamente ou de maneira derivada por intermédio de uma resposta. Pode nunca se ter posto essa questão ou, pelo contrário, ter-se interessado previamente. Pouco importa pois em ambos os casos ele é como que *obrigado*, pelo próprio acto de recurso à linguagem, a pronunciar-se sobre a questão suscitada. Mesmo que a rejeitasse, estaria ainda a responder-lhe de qualquer maneira. (MEYER, 1998, p. 85)

Na sala de aula a proposição das questões cabe ao professor (e também ao processo político em torno na noosfera). Esse as lança a partir de suas convicções intelectuais ou políticas e das referências externas, especialmente a disciplinar. E a questão que anima o locutor é então submetida tendo em conta outrem, seus alunos e alunas. No processo interlocutório com alunos estamos potencialmente a lidar mais com crenças ou hipóteses do que saberes formais, o que não impede que conhecimentos prévios permitam ao auditório, a partir da comunicação do orador, inferir e concluir, descobrindo o que é questão dentro daquilo que é dito sem parecer tal. Um dos riscos do processo é que, na medida em que sempre comporta uma obrigação de resposta, ele ocorra de forma automatizada, pouco aberta ao questionamento. Talvez, quando dizemos que as aulas devem ser mais problematizadoras estamos caindo em uma redundância, já que qualquer ato comunicativo pressupõe uma dinâmica de questão e resposta. O que parece é que propomos outra natureza de problemáticas, ou quem sabe desejemos que as salas de aula sejam *verdadeiramente* retóricas, centradas em perguntas e na busca das respostas (tão ou mais importantes do que as próprias respostas).

A diferença problematológica coloca essa busca como a relação mais fundamental que existe, entre uma questão posta (passível sempre de novas ressignificações e questionamentos) e a sua resposta. Nesse processo é essencial que se consiga distinguir entre aquilo que está em questão e aquilo que não está em questão, de forma que, caso tudo fosse

sempre problemático, não saberíamos sequer aquilo que perguntamos (MEYER, 1998, p. 55). Essa diferença estrutura o próprio pensamento, pois o espírito sempre necessita procurar para encontrar, e aquilo que é “dado” sempre o é como uma resposta.

Aquilo que constitui o fundamento da razão e do discurso é o *problema* ou a *questão*. Discutimos uma questão e a ficção lança mão de uma *intriga*. Opor-nos-emos sobre um *problema*, que desse modo constituirá um diferendo, ou então estaremos de acordo sobre uma questão. Em suma, a retórica não fala de uma tese, de uma resposta-premissa que não responde a nada, mas da problematicidade que afecta a condição humana, tanto nas suas paixões como na sua razão e no seu discurso. (MEYER, 1998, p. 31)

A citação acima também aponta que a diferença problematológica lança mão de uma linguagem para buscar a resposta, na medida em que constitui intrigas. Se a linguagem é utilizada para chamar a atenção sobre uma questão, é interessante perceber que não podemos falar de uma linguagem única, mas de uma variedade de códigos, inclusive dentro de uma mesma língua. A linguagem historiográfica (ou simplesmente mais formal) por vezes passa ao largo do cotidiano e da compreensão dos alunos e alunas da escola básica, independente do extrato social do público escolar. É também possível pensar o fracasso de muitas aulas devido à inexistência de problematicidade evidente entre o conteúdo histórico e os alunos que o recebem. Aquilo que anteriormente pensei como a inexistência de acordo prévio pode ser agora, a partir dessas formulações de Meyer, pensado também como inexistência de uma questão tomada como digna de interesse por aqueles a quem a aula é destinada. A História na sala de aula não se basta no *logos*, ela precisa dialogar com o auditório a quem a aula é direcionada.

A teorização de Meyer postula com muita clareza a diferença entre questão e resposta como um saber que deveria ser conhecido por todos, para que assim os interlocutores pudessem discernir entre o que está posto em causa e o que argumenta a favor ou contra essa causa. Daí a necessidade, para uma boa retórica, de tornar visível o questionamento como única forma de distingui-la de uma retórica manipuladora (MEYER, 1998, p. 46-51). Uma retórica baseada no questionamento, que postula previamente a equação “querer dizer = problema colocado”, é mais honesta com os interlocutores; ela se torna manipuladora na medida em que se toma os argumentos à letra e a sedução por verdade, e se tal não se verificar a retórica não permite o engano uma vez que o seu auditório consegue perceber o fim cujo meio é a utilização retórica (MEYER, 1998, p. 144-145). Todavia no mais das vezes os locutores não colocam seus questionamentos de forma expressa (o que não quer dizer que eles não estejam presentes) e, por vezes, a questão mais complexa é identificar a própria questão

que está em pauta, especialmente quando pensamos na sala de aula. O contexto de enunciação pode ser considerado uma fonte privilegiada para essa identificação:

Tudo isto nos leva a meditar sobre o papel da forma: esta deverá traduzir a diferença problematológica quanto mais o contexto for pobre em informação sobre aquilo que está em questão e sobre aquilo que não está. Se digo “as serpentes são venenosas”, o contexto de enunciação permite que os protagonistas da situação decidam se se trata de uma precaução, de uma afirmação pura e simples ou de uma verdadeira interrogação sobre um objeto considerado ameaçador e que parece uma serpente. Pelo contrário, se o contexto é pobre em informação, é preciso especificar ao nosso auditório aquilo de que se trata no nosso discurso, aquilo que é questão ao certo, porque no exterior do discurso realizado não há provavelmente nenhum elemento que lhe permita decidir sobre aquilo que é discutido ao certo e sobre aquilo que esperam dele como resposta. Inversamente, quanto mais rico o contexto for em informação, mais a forma adquire graus de liberdade relativamente à necessidade de dizer expressamente aquilo que faz a questão e aquilo que é da ordem da resposta. (MEYER, 1998, p. 88-89)

Se para qualquer enunciado sempre existe uma pergunta que dá sentido à própria enunciação, esse enunciado só encontra sentido na medida em que compreendemos o contexto de sua enunciação. Michel Foucault, logo ao início do seu *As Palavras e as coisas* (1987), relata um texto de Borges que por sua vez cita o que seria uma “Antiga Enciclopédia Chinesa”, com uma taxonomia de seres fabulosos³⁸. Sobre ela Foucault conclui: “No deslumbramento dessa taxonomia, o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade patente de pensar isso.” (1987, p. 5). O limite para nós encontra-se na enorme dificuldade de atrelar os sentidos da taxonomia com qualquer contexto científico, lógico ou mesmo do senso comum. Todavia se o contexto de enunciação operasse a partir de fabulações ou construções imaginárias, é possível que esses enunciados encontrassem esse contexto.

De certa forma, as próprias decisões político-educacionais que estabelecem as programabilidades dos conteúdos na escola o fazem a partir de um contexto de enunciação ideal, na medida em que ajusta aprendizagens, habilidades ou competências a partir de certas idades e conhecimentos adquiridos anteriormente (poderíamos chamar de o auditório universal dos alunos e alunas). Mas os professores e professoras sabem que esses ideais na maior parte das situações concretas não se materializam plenamente. Professores e professoras dimensionam os contextos de enunciação, quando levam em conta os

³⁸ “os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”.

conhecimentos prévios dos alunos a partir de sondagens variadas e assim conhecem seu contexto. Como diz Meyer (1998, p. 89), “o que é então o contexto senão a posição relativa dos interlocutores, aquilo que sabem um do outro, mas também aquilo que sabem que o outro sabe que eles sabem?” Dessa forma, por mais que a sala de aula lide com enunciados advindos de uma ciência histórica que possui como referência o conjunto dos historiadores, cada professor lidando com turmas específicas está potencialmente lançando mão de questionamentos, e assim sendo não é possível compreender o sentido dos enunciados trabalhados sem identificar a questão que lhes serve de pano de fundo:

Compreender uma resposta é conseguir compreender aquilo a que ela responde. Se não vemos aquilo que está em questão naquilo que nos dizem, não compreendemos o seu sentido. Imagine-se que uma desconhecida se precipita para nós e nos anuncia que Pedro está doente. As palavras “Pedro” e “doente” são-nos familiares, mas isso não impede que não compreendamos o que nos diz nem o que pretende de nós, muito simplesmente porque ignoramos quem é Pedro ou por que razão nos diz que está doente, além de que o contexto (quem é essa senhora) não nos elucida sobre a frase. Por conseguinte, certamente responderemos: “Desculpe, mas não sei do que está a falar”. Em contrapartida, imaginemos que ela traz um cão pela trela e, olhando para ele, diz: “Pedro está doente”; continuaremos surpreendidos pelo fato de uma desconhecida nos abordar assim e chamar “Pedro” ao seu cão, mas o discurso já não parecerá tão ininteligível, porque sabemos de quem se trata. (MEYER, 1998, p. 95)

Na medida em que argumentamos, nesse processo que sempre remete a um questionamento inicial, suscitamos sempre outras questões. O próprio referencial que está *fora* de questionamento, e define aquele objeto pelo que ele não é (ou a diferença problematológica) pode por vezes ser colocado em questão. Se se tratar de um diálogo, a resposta à questão potencialmente suscita novos questionamentos (MEYER, 2013, p. 109), já que os enunciados dirigidos a outrem farão esse reagir de diferentes maneiras, conforme os sentidos atribuídos. Isso porque qualquer questão contém claramente três interrogações: 1) Será legítima e de onde vem? (é uma questão legítima?); 2) aquilo que está em questão existe?; 3) que facto é esse? (MEYER, 1998, p. 38). As implicações de uma argumentação interrogativa são sensíveis em muitos campos, como por exemplo a própria historiografia, e consequentemente a história ensinada nas salas de aula.

(...) o ponto crucial não é tanto a distinção dos gêneros quanto aquilo que constitui os seus fundamentos: os modos de interrogação e a sua eventual unidade. A gênese do *logos* resulta daí. A questão do facto ou do *quê* reenvia ao sujeito; a do *aquilo que* determina o atributo; e finalmente a do *porquê* justifica o laço entre os dois primeiros, quer em virtude das próprias coisas, quer em virtude do dizer e da enunciação. (...) o que está em questão não é

evidentemente o próprio facto mas aquilo que ela é, quer dizer, aquilo que faz com que ela se tenha produzido uma vez que ela foi isto ou aquilo. O que equivale a voltar a descrever o próprio facto em função da explicação e dos predicados que lhe terão sido atribuídos ao longo dessa explicação. Podemos singularizar estas diversas questões e então perguntar: o que é a Revolução Francesa? Por que ocorreu um tal acontecimento? O que é que se passou ao certo? (...) todas essas questões se interpenetram. (MEYER, 1998, p. 42)

É difícil isolar o questionamento produzido da realidade histórica a qual ele é proposto, isolando o fato da explicação ou a explicação dos mais variados processos de descrição e redescricao dos fatos. A dimensão do *logos* não pode, para Meyer, ser isolada desses processos interrogativos. Ao narrar um processo histórico, como a Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964 até 1985, passa-se por essas dimensões. O *quê* pergunta-se imediatamente se um determinado fato existiu, e as evidências históricas são suficientemente amplas para criar um acordo de que um conjunto de fatos relacionados a tal período é verdadeiro. O mecanismo de argumentação é o dialético, que procura a partir do debate e do contraditório chegar a essa verdade. Cada questão posta lança mão de cadeias de objetos conjuntivos (que associam elementos à questão a ser respondida) e objetos de disjunção (que desassocia outros elementos). A existência de ditadores militares, órgãos de segurança, resistência armada e tortura são objetos conjuntivos à resposta da questão “a que foi a ditadura militar?”, enquanto outros objetos como liberdade de imprensa, participação democrática ou transparência são eliminados dessa resposta.

O segundo tipo de argumentação liga-se ao *aquilo que*, qualificando os fatos a partir de determinados atributos. Neste campo, segundo Meyer (1998, p. 45), temos a argumentação mais propriamente retórica, ligada ao campo linguístico através da hermenêutica e da pragmática, além da estética. Aqui cabe a construção dos sentidos sobre certos acontecimentos e processos cuja existência está posta, muitas vezes ligadas a polos políticos. Qualificar a Ditadura Civil-Militar brasileira como um período positivo ou negativo depende desses polos políticos, muitas vezes em detrimento das pesquisas históricas relacionadas.

Já a terceira concepção desenvolve o *porquê* das razões, tomado por uma dimensão que vai além do próprio sentido, tomando uma dimensão transcendental: “O objeto do debate [é] a identidade e a diferença entre os seres, que visam comunicar aquilo que os identifica, ou seja, aquilo que os separa” (MEYER, 1998, p. 46). Aquele que fala interroga em um diálogo entre os sentidos e os valores visando o reconhecimento e a decisão a respeito do que devemos admitir ou recusar, daquilo que é ou não é legítimo. Julgo que muitas das escolhas curriculares dos professores dialogam com esse nível de argumentação interrogativa, lançando questões éticas que validam ou refutam determinados conteúdos e determinadas

interpretações. Por se tratar de uma dimensão moral e ética, esse caráter central dos valores dos professores-oradores é presente.

Na medida em que as questões são postas, o processo argumentativo é o caminho de resolução destes questionamentos, e nesse processo é bom lembrar-se do aviso de Reboul: “para ser bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando” (1998, p. XIX). Um orador que nunca está sozinho, já que sempre fala ou escreve para outros, concordando ou discordado, mas levando-os em conta. Ou pelo menos assim deveria ser. A fala de um professor deve estar sempre relacionada a outros discursos, ou, mais especificamente, aos saberes juvenis que constituem os alunos e alunas. É essa interlocução que garante negociação das distâncias, seja pela concordância, seja pelo tensionamento.

1.3.3.1 – O *pathos* e as paixões

Lidamos com o outro, e o nosso outro é um aluno ou uma aluna. Este outro possui sua inteligência, sua racionalidade, seus valores, e também suas emoções e sentimentos, ou as paixões, como apresentado pela retórica. Aristóteles dedicou boa parte da sua *Retórica* a mapear o caráter dos mais variados grupos sociais (pobres, ricos, poderosos, jovens, e *cetera*), ressaltando que “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida que comportam dor e prazer” (II, 1, 1378a). Herdeiro dessa perspectiva, Meyer faz uso do termo “sedução” para designar o conjunto de respostas do auditório, nascidas dos efeitos de estilo que por sua vez produzem sentimentos de prazer ou adesão (1998, p. 20).

Para ele (1998, p. 135), todas as relações humanas procedem ao jogo das identidades e das diferenças: enquanto a identidade opera com tudo o que é familiar e simpático, a diferença se pauta pela distância, oposição, exclusão e até relações de poder. O auditório é representado pelo *pathos*, e para convencê-lo é necessário comovê-lo, seduzi-lo, sendo que os próprios argumentos fundados na razão devem apoiar-se nas paixões do auditório para conseguirem suscitar adesão (MEYER, 1998, p. 28). Mesmo que as questões sejam lançadas a partir do locutor (ou *ethos*), o fato da distância a ser negociada ser em relação a um auditório implica levar as emoções e sentimentos desse auditório em conta, e a partir delas operar um processo de sedução. Seduz-se para que uma diferença atinja, ao menos no nível da aparência, uma identidade, dando a esta aparência uma condição de realidade.

No fundo a sedução quer reduzir tudo às aparências e dar-lhe a consistência de realidade. Quer anular todo sentido figurado, exige que não se vá para além da ligeireza do dito e que nos instalemos aí. Ou antes: o seu sentido figurado é a mesma dúvida que imediatamente dissolve. É o paradoxo da sedução; nós não exigimos mais do que levá-la à letra, sabendo bem que é sedução. Na realidade a solução é a resposta sem questão à questão que não tem resposta: ‘diga-me quem sou eu, para que eu possa ser aquilo que me diz. (MEYER, 1998, p. 143)

Seguindo esse caminho, interessa-me sobremaneira compreender como emoções e sentimentos se relacionam com o processo de aprendizagem, e como um professor-orador pode mobilizar essas emoções e sentimentos no seu auditório, visando essa aprendizagem. Como já desenvolvido, a retórica possui vasta problematização a respeito das formas argumentativas e de estilo que compõem um discurso (*logos*), além dos elementos que compõem a figura do narrador (*ethos*), seja no manejo de argumentos, seja na imagem projetada. Todavia, a análise das emoções relativas ao auditório (*pathos*) no processo de persuasão ainda são relativamente nebulosas. Visitando novamente Aristóteles, este nos ensina que se pode persuadir pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, já que os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio (*Retórica*, I, 2 – 1356a).

António Damásio argumenta que as emoções são uma coleção de respostas químicas e neurais que seguem determinados padrões. Estas respostas são produzidas pelo cérebro no contato com os chamados estímulos emocionais competentes (EEC), sejam internos ou externos. Essas respostas são automáticas, e dependem de repertórios inatos (inscritos na longa duração da evolução biológica) e outros adquiridos pela experiência individual. O resultado imediato destas respostas é um desequilíbrio do estado do corpo e das estruturas cerebrais que o mapeiam e, através de complexos processos, produzem o pensamento. O resultado final desse processo de respostas é o organismo, direta ou indiretamente, em um estado que leva à sobrevivência e ao bem-estar (DAMÁSIO, 2004, p. 61)

Emoções e sentimentos não são a mesma coisa. Enquanto as emoções são visíveis, e ocorrem espontaneamente no próprio corpo (rosto, voz, comportamentos, e *cetera*), os sentimentos são imagens mentais íntimas, fruto da leitura mental do processo emocional. Nas palavras de Damásio (2004, p. 35): “as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente.” Por serem elaborações mentais, são cognitivos como qualquer outra percepção; orientam e oferecem orientação.

Ao visitar o filósofo Baruch Espinosa, Damásio (2004, p. 87) ressalta o *conatus*, a noção de que todos os seres vivos se esforçam para preservar a si mesmos, mesmo sem a consciência da ação que deve ser empreendida ou qualquer controle sobre esta ação³⁹. Em outro passo, “quando as consequências dessa sabedoria natural são mapeadas no cérebro, o resultado é o sentimento. (...) Os sentimentos abrem a porta a uma nova possibilidade: o controle voluntário daquilo que até então era automático.” E aqui surge uma questão: como um terceiro pode agir sobre esses sentimentos? Ou melhor: perceber certas emoções, visando desequilíbrios e posteriores reconstruções na forma de sentimentos.

Aqui percebo uma aproximação de Damásio com Meyer. O último postula que o *pathos*, mesmo sendo um conjunto de respostas emocionais, é precisamente uma *razão* pela qual dos indivíduos aceitam ou recusam um argumento, uma ideia ou uma mensagem. “Os sentimentos encarnam as diferenças, a diferença de cada um em relação ao outro, e são como que outras tantas maneiras de o exprimir, de se exprimir, de reagir aos outros e de os fazer saber isso.” (MEYER, 1998, p. 144). Sentimentos lidam tanto com a aceitação (mais ou menos consciente) de uma manipulação de terceiros quanto no convencimento de nós mesmos em eventuais soluções escolhidas dentre todas as disponíveis. Passionalidade e retórica sempre caminharam juntas, a despeito de todo o esforço de Perelman em sistematizar uma argumentação grandemente racional.

Mas existe, como dito, uma racionalidade nas paixões, que é justamente retórica, entendida como uma lógica das consequências (o que queremos ou não queremos). Toda paixão reenvia para um problema a ser solucionado: precisamos de coragem para fazer frente a um desafio; temos medo de não conseguir algo; o ódio que cega uma decisão; a determinação, o amor, o desespero, e *cetera* (MEYER, 1998, p. 147). Nesse problema percebemos uma questão de qualificação (tal sentimento me torna mais ou menos receptivo a determinado argumento?), de deliberação (determinada paixão faz com que eu aja?) e que faz ver que (quais fatos estão ligados a determinada paixão?).

Aristóteles dizia, repetindo novamente sua citação, serem “as emoções as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como suas contrárias.” (*Retórica*, II, 1 – 1378a). Nossa reação, em cada momento da vida

³⁹ “Os sentimentos que acompanham esses estados fisiológicos ideais são naturalmente considerados ‘positivos’. São caracterizados não só pela ausência de dor, mas também por variedades de prazer. E há também estados do organismo em que os processos da vida lutam arduamente por recuperar o equilíbrio e podem até perder essa luta e entrar em caos. Os sentimentos que ocorrem nesses estados são considerados ‘negativos’ e são caracterizados não só pela ausência de prazer mas por variedades de dor.” (DAMÁSIO, 2004: 142-143)

como seres conscientes, leva em conta nossas experiências passadas na perspectiva das alegrias e das tristezas. Nessa perspectiva, Damásio nos ensina que “os estados de regulação fluida são aqueles que o nosso *conatus* prefere. Gravitamos naturalmente para estes estados fluidos. Os estados de regulação da vida em que é constantemente necessário superar obstáculos são naturalmente evitados pelo nosso *conatus*.” (2004, p. 143).

Aqui se abre uma questão essencial para a sala de aula: como estabelecer uma relação de prazer e alegria em um ambiente estruturalmente imposto aos alunos? Se voltarmos novamente a Aristóteles, podemos nos desestimular ao lermos que “toda a ação imposta por necessidade é naturalmente penosa” (*Retórica* I, 11 – 1370a). Não “fugiríamos naturalmente” de processos de aprendizado que provocam desequilíbrios? Estudar requer esforço, e este esforço requerido não acaba por associar o ato de estudar a uma situação negativa, e até dolorosa? Creio que seja imperativo inserir elementos de prazer na sala de aula, sejam proporcionados por atividades lúdicas, laboratórios e experimentações e, especialmente, pela palavra do professor, apto a despertar a alegria e o prazer em seus alunos. Todavia, segue a inquietação: poderão emoções que desequilibram o estado de bem estar serem pedagogicamente eficazes para construção de aprendizados significativos no Ensino de História?

Creio que seja pertinente ensaiar uma reflexão, a partir de uma cena do filme *Amistad*, que narra a trajetória de escravizados desde a captura na África até a chegada na América. Uma das cenas, com duração aproximada de 8 minutos, inicia com a captura de um dos protagonistas em África até a chegada ao porto de Havana, onde é vendido e embarcado no navio *Amistad*. Ao longo da cena, repetem-se imagens de torturas, chicoteamentos, péssimas condições nos porões do navio negreiro, um suicídio e uma passagem em que parte dos escravos, doentes, é atirada ao mar atados a correntes e pedras. Em suma, cenas emocionalmente muito intensas.

Comecei a utilizar essa cena em sala de aula, especialmente ao tratar do tráfico negreiro no Brasil colonial, em turmas de 7ª série do ensino fundamental. Na primeira vez que fiz esse uso, no ano de 2011, o resultado foi no mínimo surpreendente: ao final da exibição da cena, pelo menos dez alunos da sala (na sua maioria meninas, mas também meninos) estavam lacrimejando. Logo ao fim da exibição o período havia terminado, e os alunos saíram para o intervalo. Duas alunas que lacrimejavam se aproximam de mim para comentar o vídeo, alegando que estavam enjoadas e sentindo-se tontas. Lembro que se passaram cerca de cinco minutos até que as mesmas conseguissem se recuperar, e descer para o intervalo.

Estes alunos, e estas meninas específicas, não tinham qualquer ligação aparente com a temática direta do filme (eram inclusive brancas de classe média alta), mas uma simulação emocional fora criada, de forma que o próprio corpo entrou em desequilíbrio. Parece-me o “mecanismo do ‘como-se-fosse-o-corpo’ [que] requer uma simulação interna que ocorre no cérebro e que consiste numa modificação rápida do mapeamento do corpo.” (Damásio, 2004, p. 126). Assim esses alunos puderam criar um estado de empatia, vinculando a experiência de dor narrada pelo filme a uma dor nos seus próprios corpos (a partir dos chamados neurônios-espelho). O sofrimento de outro indivíduo (EEC) gerou uma emoção social de compaixão, mesmo que o indivíduo a quem a emoção era direcionada fosse um personagem de ficção. Damásio nos diz que esta simulação é um mapa falso. Mas será, no caso específico da educação, menos válido?

Também é interessante pensar que esse processo de empatia deu-se pela dor, e não pelo prazer. Como dizem Damásio (e também dizia Aristóteles), a frequência das respostas é aumentada em processos “prazerosos”, enquanto outros que sejam “dolorosos” diminuem essas respostas, dificultando o aprendizado. Tendo a concordar que uma aula bem humorada e leve, que seja percebida como prazerosa, tem mais chances de ser inscrita na memória dos alunos. Via de regra os alunos, nas escolas, criam vínculos visivelmente mais fortes com professores que lançam mão de estratégias bem-humoradas na aula, sendo recordadas por muitos anos (conforme veremos na parte II desta tese).

Indo além, e pensando no conceito de interação, que leitura a mente pode ter produzido, a partir da leitura do corpo destas meninas? Um estímulo externo (a imagem de um sofrimento alheio) gerou uma emoção inscrita no corpo⁴⁰. E o novo, aquilo que surge a partir da interação? A experiência oferecida pelos objetos do meio provoca o desequilíbrio. O processo de equilibração é justamente o aprendizado, a assimilação do meio ao sujeito em um processo ativo.

Infelizmente não inquiri as alunas a respeito da experiência que viveram assistindo a cena do *Amistad*, e como aquele desequilíbrio materialmente inscrito foi resolvido. Que novo aprendizado formou-se? E mais, será que o aprendizado formado aproximou-se da intenção maior do professor, que era a sensibilização frente ao processo histórico da escravidão?⁴¹

⁴⁰ “Os indivíduos humanos conscientes conhecem os seus apetites e emoções sob a forma de sentimentos, e esses sentimentos aprofundam o conhecimento que esses seres humanos tem da fragilidade da vida de forma a tornarem esse conhecimento uma preocupação (...) [e] essa preocupação transborda do *self* para o outro.” (DAMÁSIO, 2004, p. 187)

⁴¹ Nas formulações de Damásio, essa sensibilização (dada a busca por igualdade social no Brasil) pode ser entendida como uma estratégia de homeostase social: “Os instintos, as pulsões e as motivações, os apetites e as

Creio que, ao fim, nunca saberei (algum professor pode saber?). E talvez não seja essa a questão. Parece-me que a riqueza desse caso está nele mesmo: naquela aula, aqueles alunos (sujeitos de conhecimento e emoção) viveram um processo de desequilíbrio (interação sujeito-objeto), estimulados por uma temática específica e uma série de imagens repletas de emoções (influência do meio, do mundo do objeto epistemológico). A assimilação e a consequente busca pelo equilíbrio não cabia a mim, e sim aos próprios alunos. Minha parte, como professor, foi cumprida.

1.3.4 – Caminhos da problematidade: a História e a retórica

A História é retórica? Esta pequena questão organizará este subcapítulo, cuja proposta é situar o conhecimento histórico como muito próximo do caráter argumentativo da retórica. Seguirei, nesse ponto, de forma muito próxima, a tese desenvolvida por Fernando de Araújo Penna de que tanto a argumentação quanto a narrativa são centrais na dinâmica do conhecimento histórico. Essa argumentação tomará quatro pontos de proximidade: as relações entre escrita, argumentação e narrativa da história; o estilo; a noção de prova; a problematidade.

Como desenvolvido no primeiro capítulo desta tese, a concepção de que o processo de constituição das narrativas é central na produção do conhecimento histórico é aceite, ao menos pelos autores desenvolvidos. O processo de escrita, como aponta Michel de Certeau (sempre relacionado ao lugar e às práticas científicas correspondentes), comporta processos narrativos que homogenizam lacunas da documentação (*redrodicção*); que estabelecem uma diferença entre o tempo das coisas e o tempo da narrativa, sendo que o último permite que o texto avance e recue com velocidades variadas, produzindo neste caminhar um conjunto de efeitos de sentido, redistribuições e condensações conforme o tempo cronológico corre; e

emoções não chegam para resolver os problemas de uma sociedade em que o ambiente cultural envolve agricultura, diversas indústrias, os bancos, as organizações de saúde, as organizações de educação e de seguro e toda uma gama das estruturas e de atividades cujo conjunto constitui uma sociedade humana com a sua economia. Em tais circunstâncias, a nossa vida deve ser regulada não só pelos desejos e sentimentos, mas também pela nossa preocupação com os desejos e sentimentos dos outros. Essa preocupação exprime-se sob a forma de convenções sociais e regras de ética e, por sua vez, essas convenções e regras são administradas por instituições religiosas, de justiça e de organização sociopolítica. Essas convenções, regras e instituições funcionam no grupo social como instrumentos homeostáticos. A arte, a ciência e a tecnologia assistem esses mecanismos de homeostasia social. (DAMÁSIO, 2004, p. 178-179)

também que semantizam e selecionam o passado de forma a dotar-lhe de inteligibilidade no presente, manifesta através da escrita. Todo este processo lança mão dessas práticas de escrita, que podemos tranquilamente associar a práticas retóricas. Nem por isso tratar-se-á de um mergulho sofisticado naquilo que Ginzburg (In PENNA, 2013, p. 37) colocará como o grande perigo de uma retórica autorreferencial: a falta de relação entre o real (as coisas) e o discurso (as palavras).

Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca situaram sua obra em uma perspectiva próxima ao discurso histórico, ao restituir a dimensão da retórica de Aristóteles que constrói uma aliança entre a argumentação e a comprovação. Inclusive é preciso apontar que, no período em que Aristóteles escreve, a História como a conhecemos (ao menos em seus princípios básicos) não existia. Apenas a arqueologia, que procurava reconstituir eventos passados não por testemunhos, mas através de indícios materiais. Aristóteles então nunca teceu considerações sobre a História (GINZBURG, 2002, p. 47-63). Sua obra mais próxima é a própria *Retórica*, na medida em que relacionava discursos com suas respectivas provas, que por sua vez remetiam ao *ethos*, *pathos* e *logos*. Esse caráter de prova da retórica aristotélica é retomando por Perelman e Olbrechts-Tyteca, que se situam em uma perspectiva cara ao discurso histórico: restituindo a dimensão da retórica aristotélica que concebe a aliança entre prova e técnicas argumentativas, e com ela a possibilidade de enunciar a realidade passada e separar o verdadeiro (ou ao menos o verossímil) do falso.

Partindo da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Penna constrói a hipótese de que a argumentação constitui um elemento importante na construção do conhecimento histórico (2013, p. 53), entendendo tanto a argumentação quanto a narrativa como elementos importantes dentro da dinâmica do conhecimento histórico. Penna (2013, p. 189) defende que, no amplo esforço de sistematizar os diferentes tipos de argumentos, “Perelman e Olbrechts-Tyteca esquematizaram as relações básicas entre dois elementos que estabelecem a inteligibilidade”, tendo como grande esquema a diferença entre processos de ligação e de dissociação: os primeiros permitem estabelecer solidariedades entre elementos distintos, tendo como objetivo estruturá-los ou valorizá-los um através do outro; os segundos estabelecem rupturas que dissociam ou separam elementos anteriormente considerados um todo (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 215). Dentro dos argumentos de ligação, os autores do Tratado da argumentação constroem outra categorização, dividindo esse conjunto de argumentos entre quase-lógicos, baseados na estrutura do real e que fundam a estrutura do real:

Embora seja sempre possível tratar um mesmo argumento como constituindo, de certo ponto de vista, uma ligação e, de outro ponto de vista, uma dissociação, é útil examinar esquemas argumentativos de ambas as espécies. Analisaremos sucessivamente, enquanto esquemas de ligação, os argumentos quase lógicos, que compreendemos melhor aproximando-os do pensamento formal; os argumentos baseados na estrutura do real, que são apresentados como conforme à própria estrutura das coisas. (...) Examinaremos em seguida os argumentos que visam fundar a estrutura do real; os argumentos que se estribam no caso particular, os argumentos de analogia que se esforçam em reestruturar certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real. E, por fim, consagraremos um capítulo inteiro às técnicas de dissociação, que se caracterizam mormente pelos remanejamentos que introduzem nas noções, porque visam menos utilizar a linguagem aceita do que proceder a uma nova modelagem. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 216-217)

Penna (2013, p. 191-192) defende que os argumentos de ligação, especialmente os ligados à estrutura do real, dialogam proximamente com o conhecimento histórico, através do encadeamento de acontecimentos em relações de causa e efeito. Na medida em que estes argumentos situam os fatos em determinados “contextos”, a articulação destes a motivadores e efeitos opera para sua compreensão geral: um geral que permite situar e explicar os casos específicos, a partir de acordos já estabelecidos sobre a estrutura do real; por dimensionar a importância da ordem temporal, esses argumentos são chamados de ligações de sucessão. Por outro lado, partindo de um ou mais casos específicos, através do vínculo causal é possível generalizar para uma regra geral ou ao menos uma tendência, procurando assim fundar a própria estrutura do real. Podemos denominar esse procedimento de argumentação pelo exemplo. Também as relações de coexistência dialogam com a História: nessas relações a temporalidade não desempenha um papel importante, sendo antes uma forma de ligação de elementos de ordens fenotípicas variadas mas que se aproximam por uma explicação a partir de qualitativos comuns. São bons exemplos destas relações a ligação entre manifestações de uma essência, ou da pessoa aos seus atos.

Poderíamos perceber, portanto, como estas ligações de sucessão estariam na base de qualquer narrativa, enquanto as ligações de coexistência poderiam ser relacionadas com a descrição, quando algo é articulado às suas qualidades. (PENNA, 2013, p. 193)

Apoiando-se em Koselleck e Ricouer, Penna disserta sobre como essas relações de inteligibilidade seriam estabelecidas na História, especialmente na constituição de dois conceitos centrais: evento e estrutura.

Os eventos representados pelo historiador através da sua narrativa comportam sempre um sentido mínimo de antes e depois, na medida em que são situados em cadeias de

causalidades (que podem ser complexificadas ou debatidas, mas nunca completamente eliminadas). Estas cadeias não comportam apenas a ideia de um *depois* do outro, mas um *por causa* do outro, donde podemos identificar as noções de ligação de sucessão de Perelman e Olbrechts-Tyteca, especialmente no tocante ao sentido atribuído aos acontecimentos/eventos, “conforme se conceba a sucessão causal, sob o aspecto da relação ‘fato-consequência’ ou ‘meio-fim’ (...)”. Se se quer minimizar um efeito, basta apresentá-lo como uma consequência; se se quer aumentar-lhe a importância, cumpre apresentá-lo como um fim (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 308). Ao relacionar-se com a História, abre-se a possibilidade de compreender os acontecimentos como fato-consequências, pensando as últimas a partir de um modelo nomológico, ou na perspectiva de meios-fim, de forma a explicar a partir de razões (PENNA, 2013, p. 196).

Por outro lado, a definição de estrutura proposta por Koselleck (apud PENNA, 2013, p. 196-197) aponta para o outro conjunto de ligações proposto pelos autores do Tratado da Argumentação: as ligações de coexistência funcionariam de forma muito similar às estruturas, na medida em que a sucessão temporal é preterida em relação a características funcionais e processuais que transcendem os acontecimentos, mas podem manifestar-se nesses.

Mesmo existindo uma diferença de natureza entre eventos e estruturas, as narrativas sempre podem proceder a uma nova significação: eventos podem adquirir um significado estrutural ou modelar, bem como estruturas podem ser sistematizadas em fases e narradas tais quais eventos. Como aponta Penna (2013, p. 199), dependendo da abordagem e da construção da narrativa,

as ligações de sucessão são enfatizadas (“caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências”), enquanto na outra, as ligações de coexistência (“história decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos”)

Não podemos nos esquecer de relacionar a importância central das narrativas na constituição da História como um todo. Paul Veyne (1971, p. 45) aponta o quanto as escolhas dos historiadores elegem alguns fatos a serem relacionados e outros a serem esquecidos. Para ele um acontecimento só tem sentido dentro de uma série, sendo que o número de séries é indefinido e as mesmas não convergem para um geometral. A estrutura é dada pela intriga construída pelo historiador, onde os fatos, apesar de possuírem relações objetivas dentro dessa intriga, possuem importância relativa para as demais. Entendida por Veyne como “retórica”, a História passa a ser entendida também como uma

obra de arte pelos seus esforços no sentido da objectividade, do mesmo modo que um excelente desenho, por um desenhador de monumentos históricos, que faz ver o documento e não o banaliza, é em certo grau uma obra de arte e supõe algum talento do seu autor. (...) é uma arte de produção onde não basta conhecer os métodos: é necessário também talento. (VEYNE, 1971, p. 256)

O talento é necessário para a constituição de uma intriga que produza aquilo de melhor que a História tem a oferecer: o prazer de ver funcionar os movimentos, sobressaltos ou sentimentos dos assuntos humanos. O devir da história, sempre original, mostra os homens e mulheres em ação, e, por isso, exige algum “sentido psicológico”, como o teatro e o romance. Uma constatação presente também em Peter Gay (1990), quando analisa o estilo na História, em especial na obra de Leopold von Ranke, constatando que o lado “dramaturgo” desse historiador era bastante desenvolvido: prestava atenção na velocidade, no colorido e na variedade, elaborando momentos de clímax que tornam algumas passagens da sua obra absolutamente emocionantes. Mesmo assim, Ranke era “um cientista, mestre na pesquisa sistemática dos documentos, sua maior contribuição à História, não admitindo a história escrita a partir de outras histórias” (ARAÚJO, 1991). A análise que Gay desenvolve dos historiadores pesquisados ressalta um paradoxo: se por um lado existem limitações em cada historiador, nunca neutros, sempre ligados ao presente com uma finalidade concreta para suas obras (como já apontado por White), por outro é apenas essa empatia do presente que possibilita aos historiadores verem e narrarem realidades históricas inacessíveis a outros indivíduos.

Prosseguindo nestas referências, pensando especificamente no estilo na História, Peter Gay desenvolve a tese (já apresentada acima, com outros pensadores) de que não existe uma dicotomia plena entre ciência e arte no discurso historiográfico, sendo que estilo e verdade não seriam apenas compatíveis, mas interdependentes. Nessa lógica, o estilo em sua acepção escrita permite algumas formas correlatas de expressão, como o estilo emocional do historiador, espelhado na pontuação, nos adjetivos preferidos, na escolha dos episódios ilustrativos, nas tônicas e epigramas. Há também o estilo profissional, refletido no tipo de material escolhido e na forma de usá-lo. Existe também um estilo de pensar, seus postulados mais básicos sobre a natureza do mundo. “Os estilos compõem uma rede de indícios que apontam uns para os outros e, somados, para o homem – o historiador em atividade” (GAY, 1990, p. 24).

Outro elemento de proximidade entre a retórica e a historiografia é a noção de prova. Como já desenvolvido no capítulo 1.1.3, Ginzburg problematiza o quanto a retórica, ao menos

em sua matriz aristotélica, lida de forma muito próxima com a ideia de prova (a partir de noções como *semeia*, *tekmeria* e *eikos* da *Retórica* de Aristóteles), como imperativo para diferenciação entre uma retórica filosófica e uma retórica sofística, de caráter ato-referencial.

Luís Costa Lima (1989, p. 41-42) aponta que a História possui uma característica que a difere grandemente das ciências naturais: a infinidade de variáveis. A finitude dessas variáveis encontra-se justamente nas fontes, sendo que cada recorte produzido lança luz sobre algumas variáveis, e obscurece outras. Por isso Ginzburg chama estas fontes de “espelhos deformantes”, que nos permitem sim vislumbrar um reflexo do passado, mas sem esquecer todas as projeções, ângulos e recortes que atuam sobre elas.

Podemos dizer que a retórica procede de forma similar. O campo da argumentação sobre qualquer assunto é vastíssimo, e as escolhas sempre se pautarão pelas provas do discurso, ou seja, o delicado equilíbrio entre o *ethos*, *pathos* e *logos*. Essas provas são alçadas como o núcleo racional da retórica, que permite à mesma enunciar verdades, mesmo que provisórias. Ao colocar como válidas tanto as provas analíticas (que advém da ideia de evidência) quanto dialéticas (relativas ao campo do verossímil, após testadas pela argumentação), a retórica alarga o próprio campo da razão para aceitar que, no campo do possível, pode-se enunciar coisas diferentes sobre um mesmo fenômeno sem que ambas estejam completamente corretas ou completamente equivocadas, consoante às diversas variáveis implicadas nessa enunciação. Tanto na historiografia quanto na retórica a amplitude de variáveis torna impossíveis uma narrativa ou enunciação únicas da verdade, mas sim verossimilhanças que ligam as palavras às coisas, e que serão testadas pelos respectivos auditórios: no caso da historiografia, os pares de historiadores, no caso da retórica, a infinidade de indivíduos para os quais o discurso é proferido.

O último critério de aproximação entre a retórica e a História que explorarei é a problematicidade. Desde Marc Bloch a noção de que a “história responde a problemas” tornou-se assente na historiografia ocidental. Toda investigação histórica supõe que a busca tenha uma direção, conduzida pelas perguntas que o historiador fará aos documentos. Tomar a História como problema significa também escolha ponderada das perguntas, flexíveis o suficiente para agregar novas questões, novos tópicos e surpresas, na medida em que o trabalho for acontecendo (BLOCH, 2001, p. 79).

Michel Meyer (1998, p. 44-46), ao dissertar sobre o funcionamento do princípio do questionamento, aponta a existência de um triplo processo interrogativo (o tríptico argumentativo), utilizando inclusive exemplos históricos para tal: primeiramente, a questão de fundo é saber se uma proposição é verdadeira, ou se um acontecimento ocorreu efetivamente

(*o quê*); sem seguida, quais as qualificações e atributos dos fatos arrolados (*aquilo que*), ou qual o seu sentido; por fim, um caminho argumentativo a respeito do *porquê*, que fundamenta as escolhas das próprias normas dos acordos argumentativos. Ou seja, a interrogação que opera nas distâncias entre identidades e diferenças, visando agir sobre os dois primeiros questionamentos.

Desta forma, cada processo de negociação de distâncias opera, com as devidas condições de complexidade, uma operação que se aproxima do fazer historiográfico. O historiador, nunca alheio às paixões e ao seu tempo, faz escolhas, que pautarão as questões a serem lançadas à documentação e até mesmo aquilo que ele deseja compreender. Como aponta Veyne (1971, p. 46), essas escolhas nunca serão a totalidade dos fenômenos observáveis em um dado tempo e espaço, sendo inclusive que uma mesma situação espaço temporal pode conter (o que ocorre no mais dos casos) diferentes objetos de estudo. Da mesma forma que na retórica, onde cada negociação de distâncias liga-se ao fato de que cada situação enunciativa responde a um problema posto, o mesmo procedimento ocorre na historiografia, em que cada pesquisa responde a uma problemática posta. Veremos a seguir que um procedimento similar acontece na educação como um todo, mesmo que com um foco específico na qualidade das problemáticas lançadas.

1.3.5 – Caminhos da problematidade: a retórica e a educação

Olivier Reboul (1998) elabora quatro grandes funções para a retórica: a persuasiva, a hermenêutica, a heurística e a pedagógica. Sobre as primeiras duas já problematizei alguns diálogos com esta tese nos capítulos anteriores. Deter-me-ei agora nas duas últimas.

“Eureka”! O termo “heurística”, associado à célebre alegoria de Arquimedes, remete à função de descoberta. Nesse caminho, a retórica tem também um sentido de auxiliar no processo de descortinar algo, seja através de um discurso, seja através da dialética. Levando em conta que o nosso mundo é um mundo permeado pelas incertezas, aquilo que ciência analítica oferece em variados momentos não condiz com as decisões que devem ser tomadas. Escolhas econômicas, políticas, sociais, pedagógicas não são *a priori* objetivas, dotadas de previsões seguras. O que garantirá efetivamente que, após 20 anos de uma reforma educacional, os alunos terão aprendido de forma mais eficaz em relação ao sistema

reformado? Se não temos esta certeza, também não devemos nos entregar ao caos, e é nesse momento que a arte da argumentação entra:

Num mundo sem evidência, sem demonstração, sem previsão certa, em nosso mundo humano, o papel da retórica, ao defender esta ou aquela causa, é esclarecer aquele que deve dar a palavra final. Contribui – onde não há decisão previamente escrita – para inventar uma solução. E faz isso instaurando um debate contraditório, só possível graças a seus ‘procedimentos’ sem os quais logo descambaria para o tumulto e a violência. (REBOUL, 1998, p. XXI)

A última função apontada por Reboul é a mais cara a essa pesquisa: a função pedagógica. Mesmo que essa dimensão do ensino muitas vezes não apareça como um dos componentes na retórica (a própria hermenêutica é tida como espaço da gramática, enquanto a heurística é da dialética), não há dúvida que diferentes atividades discursivas perpassam a sala de aula, seja na relação do professor com os alunos, sejam os próprios alunos entre si.

Ensinar e compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintivamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo? (REBOUL, 1998, p. XXIII)

Na medida em que o professor ensina, ele lança mão de argumentações variadas visando explicar aquilo que anima cada aula proposta. Mas qual seria a diferença entre explicar e argumentar? Ana Paula Ximenes (2010) explora em sua tese de doutorado esta diferença, elencando um grande número de especialistas que defendem não ser possível uma separação entre essas dimensões, que se amalgamariam no ato discursivo. Em ambos os casos haveria elos em comum, especialmente no tocante ao conflito, entendido como uma tensão dialógica entre locutor e interlocutor. Todavia ela defende que, mesmo que ambos devam ser vistos como inter-relacionados, existem especificidades em suas funções cognitivo-discursivas que permitem posicioná-las em ordens diferentes:

Na argumentação, a tensão explicitaria oposição, desacordo, multiplicidade de perspectivas. Já na explicação, uma incompreensão decorrente de informações/conhecimentos que precisam ser complementados, adicionados, reformulados ou ressignificados. (XIMENES, 2010, p. 44-45)

Enquanto na argumentação o conflito provoca uma interrupção no fluxo do discurso, a partir da enunciação de um contra-argumento que obriga a revisão de parte do processo discursivo (portanto o conflito seria disruptivo), na explicação o conflito se instala por um pedido de revisão (acompanhado de modalidades linguísticas tais como “por que” ou “como”)

que revela uma interrupção na compreensão dos interlocutores; a explicação pretende sempre diminuir uma distância assimétrica entre alguém que “detém” o conhecimento e outro que o receberá, criando um entendimento partilhado.

O “não saber/entender algo” e “não concordar com algo”, não são fenômenos da mesma ordem, visto que quem argumenta visa à adesão ou convencimento, e quem explica deseja a compreensão ou o entendimento partilhado. (XIMENES, 2010, p. 44)

Ambos os casos são importantes para a construção dos conhecimentos: cria-se uma “emergência do novo” através da negociação dos conflitos. Na argumentação através da revisão das perspectivas ou adesão de novas, as distâncias se tornam claramente reconhecíveis para o orador, em um conflito de opiniões que colocam pontos de vista em dúvida; reconhecer essas distâncias dota o orador de uma melhor compreensão do auditório a quem se dirige. Em outras palavras, Ximenes (2010, p. 31) aponta a existência de três grandes dimensões críticas na argumentação que podem facilmente ser relacionadas com a construção de conhecimentos e a educação: verbal, quando as pessoas em situação argumentativa organizam as ideias através do discurso; social, na medida em que qualquer discurso é contextualizado na sua direção a outro indivíduo ou grupo; e cognitiva, já que todo ato discursivo possibilita operações de pensamento e reflexão sobre o próprio pensamento.

Na explicação pela negociação de sentidos incompreendidos, agregando e complementando informações, remete-se a conhecimentos anteriores, saberes já constituídos em uma cadeia de programabilidade do conhecimento. O horizonte de ação da explicação é sempre reduzir a assimetria de conhecimentos entre o locutor e os interlocutores, criando um conhecimento partilhado. Ao mesmo tempo, a explicação depende desta assimetria para legitimar-se: é preciso que o interlocutor desconheça fatos, regras, temas, palavras para que assim o locutor possa explicá-las. Professores, *a priori*, não exercem o papel de indivíduos a serem convencidos por seus alunos, e sim o contrário. No caso da escola, ela mesma enquanto instituição constrói essa lacuna: a programabilidade dos conhecimentos abordados na escola constitui uma lacuna prévia, anterior aos próprios indivíduos os quais a escola dotará dos papéis de alunos e professores, e que deverá ser preenchida com uma previsibilidade controlada (avaliações, progressões e retenções, e *cetera*).

Ambos os casos não eliminam processos de persuasão, no sentido retórico do termo, ora através da argumentação, ora através da explicação. Argumenta-se para convencer o outro, mas também no processo explicativo deseja-se que a narrativa possua tal clareza que convença e conduza para determinada direção aquele que está na posição de discente. Todo

processo de contação de algo mobiliza argumentos e figuras de estilo, visando algum tipo de convencimento àqueles a quem é dirigida. Além disso, a dinamicidade dos atores envolvidos em sala de aula pode situar argumentação e explicação praticamente de forma simultânea: uma eventual discordância ideológica entre professor e aluno suscitará um debate que poderá desenvolver uma explicação, e *vice versa*.

O caráter formal do conteúdo escolar, socialmente legitimado, não elimina o inerente caráter de problematidade do mesmo: tanto a explicação quanto a argumentação pretendem ocupar uma lacuna de comunicação:

No âmbito da educação escolar, professores e alunos têm muitas distâncias a negociar. Quando desenvolve suas aulas, o professor faz uso de inúmeros enunciados como se estes sugerissem haver uma relação óbvia de predicação: se ele diz, por exemplo, que **m** é **n**, o aluno não pode compreender **m** como **p**. Se isso ocorre, é porque ele compreendeu de maneira equivocada, devendo ser corrigido. Muitos enunciados, contudo, não se enquadram nesse esquema, suscitando problematizações de três tipos: 1 – quanto ao aspecto conjectural (natureza dos fatos); 2 – quanto à qualificação atribuída (predicação), e 3 – quanto à normatividade (relativa ao que se pede ou quer). (OLIVEIRA, 2011, p. 7)

O professor encontra-se em um imperativo de equilíbrio. Se por um lado uma das principais funções do ensino de História é a compreensão do presente, muitas vezes através da problematização do passado, em seus modelos explicativos e fontes mais variadas, por outro se deve evitar a armadilha da interrogação sem limites: se todos os enunciados são problematizáveis, remetendo a outros também problematizáveis, então não seria possível concluir nada sobre nada. Por isso a escola se assenta em um acordo anterior aos indivíduos que se encontram na sala de aula, formalizando os conhecimentos que devem ser oferecidos para alunas e alunos e com isso estabelecendo os critérios iniciais a serem levados em conta nos acordos individualizados posteriores: a obrigatoriedade, a assimetria, a programabilidade e a previsibilidade esperada. Esses elementos (já problematizados acima) nos levam a pensar que o conflito, a partir de Meyer, é inevitável, na medida em que a diferença problematológica de qualquer ato enunciativo pressupõe uma distância a ser negociada. E essa distância é mais complexa quando se fala na sala de aula.

Creio ser importante pensar essa relação na composição dos acordos prévios. A própria relação professor-aluno, coercitiva na essência, pode aparecer como um paradoxo: por um lado ela pode ser a garantia de um acordo prévio, entre o professor (que detém um saber) e o aluno (que espera receber esse saber); mas por outro, dependendo dos graus de tensão entre determinados alunos e a instituição escolar, essa própria relação pode bloquear de imediato o

acordo prévio. Cabe ao professor compreender o caráter implícito desse conflito, levando-o em conta ao construir sua visão do auditório escolar posto a sua frente (mais ou menos adequada conforme as habilidades desse orador), a partir da qual ele procederá a uma negociação a fim de construir um conhecimento.

A noção de que dependemos de acordos para ensinar algo a alguém não é novidade no campo da educação. Usando outros termos, Paulo Freire (2002) enunciava desde a década de 1960 a respeito da necessidade de se levar em conta os saberes que os alunos acumularam ao longo da vida. Estes saberes permitem compreender o mundo, a partir da leitura que se faz dele, em processos que dialogam, refletem, assumem posicionamentos e mesmo questionam práticas cotidianas. Mesmo que os escritos de Freire sejam via de regra direcionados à alfabetização de adultos, a mesma capacidade de leitura de mundo, a partir dos seus próprios saberes e valores, também ocorre aos jovens na escola básica. Não compreender este conjunto de valores que compõe o(s) auditório(s) escolar(es) pode implicar em negar qualquer possibilidade de acordo prévio, inviabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

A distância problematológica lança outra questão importante: a dialética enquanto ferramenta tanto da argumentação quanto da explicação. Como dito acima, a sala de aula é um lugar social de conflitos sempre postos, e desejáveis para a constituição dos ensinamentos. A emergência desses conflitos e a posterior negociação permite um processo de revisão de perspectivas e pontos de vistas, via diálogo. Dialogar significa possibilitar que o outro fale com liberdade, quando se considera o outro apto a compreender e reagir a um discurso (MOSCA, 2001, p. 42). O diálogo torna necessário responder avaliativamente à diferença, seja para reorganizar uma explicação, seja para sustentar uma argumentação. Ao forçar os interlocutores a justificar-se, desencadeia um processo reflexivo acerca das afirmações, avaliando sua pertinência face às dúvidas ou posições contrárias.

Perelman (2005, p. 39-40) afirma que sempre que o auditório pode perguntar e objetar cria-se no ouvinte a impressão de que as teses aderem com mais força, na medida em que puderam amalgamar suas impressões nas mesmas. O próprio orador, a partir destes questionamentos, toma ciência das distâncias que estão postas em sua argumentação, e pode mais eficazmente preenchê-las. Esse diálogo, nessa medida, é heurístico, já que busca descobrir qual a melhor forma de persuadir ou explicar. Como aponta Ximenes (2010, p. 30-31),

o discurso argumentativo favorece a constituição de processos psicológicos complexos e a construção/constituição de conhecimento pela mudança de perspectiva dos interlocutores, através do processo de negociação de

perspectivas permitindo a construção, avaliação e reconstrução de sentidos, e eventualmente a construção do conhecimento.

Cabe lembrar, por fim, um aspecto ressaltado por Perelman e Olbrechts-Tyteca em sua obra e já desenvolvido anteriormente. O fantasma do poder desenfreado da palavra e da persuasão assombrou os gregos antigos, e a saída encontrada por Aristóteles foi atrelar a retórica à filosofia, deslocando a primeira do caráter unicamente persuasivo (como defendiam os sofistas) para uma técnica de provas (*pisteis*), esta por sua vez baseada na argumentação dialética. Ao chocar-se com a diferença, a negociação e a mudança são caminhos que constituem o desenvolvimento de novos conhecimentos nos interlocutores e também locutores. Se penso a sala de aula como um potencial local de persuasão, penso que esta deve estar submetida a esse caráter de prova oferecido pela argumentação, no sentido de um “fazer compreender”. Como aponta Penna (2013, p. 176), a principal ferramenta utilizada por alguém que deseja fazer com que outro compreenda algo é estabelecer relações entre dois ou mais elementos a partir da inteligibilidade de um destes. Por isso a grande importância, no contexto da sala de aula, de figuras como as metáforas, analogias, alegorias, e *cetera*. Estas argumentações são chamadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca de argumentos de ligação, conforme desenvolvido no capítulo 1.3.2.3. Esse movimento do discurso reelabora significações, modificando um estado do conhecimento ao incluir novos sentidos e informações que preencham as lacunas. Lacunas estas, é bom dizer, que muitas vezes os alunos não sabem que existem, mas que vão sendo apresentadas no próprio decorrer das aulas: “o que é uma fonte?” ou “quais as causas para a queda do Império Romano Ocidental?” só se tornam questões a partir do momento que são lançadas pelo professor, simultaneamente ao ato de tentar resolvê-las em seus alunos. Lançadas essas questões, a modificação do estado de conhecimento (de uma incompreensão para uma compreensão), ao possibilitar a ressignificação de sentidos antes incompreendidos, é uma característica do discurso que deseja “fazer compreender”.

Parece claro que aquilo que cotidianamente se faz nas escolas e salas de aula é retórica. Também parece claro que, devido à natureza dos conteúdos históricos, potencialmente vivos na sociedade e na cultura, ora nos deparamos com procedimentos explicativos, ora argumentativos, sendo que separá-los é uma tarefa bastante difícil. Creio que seja pertinente lembrar-se do que Lineide Mosca (2001, p. 26) nos ensina: o simples ato de informar não existe em estado puro, mas serve antes a convencer e persuadir alguém sobre algo. Mesmo os discursos científicos ou jornalísticos existem sempre em função de uma determinada finalidade a ser atingida. Toda e qualquer manifestação discursiva que pretende

ter alguma validade impessoal, gerando adesão no ouvinte ou leitor é, desta forma, retórica. Nossos sistemas de ensino, universidades, escolas, salas de aula, alunos e alunas e, claro, professores e professoras, não fogem a essa regra.

1.3.6 – Uma pretensão: o professor-orador

O professor opera sempre, mesmo que não se dê conta, em um momento insubstituível: para a maior parte daqueles alunos e alunas, a única vez em que eles se depararão com certos conteúdos de História, com a devida supervisão de um profissional da área, será na sala de aula da escola básica. Mais que isso, penso que podemos compreender cada aula como um *kairos*, um momento oportuno e insubstituível. Esse conceito grego (muitas vezes associado a uma divindade com o mesmo nome) carrega a ideia de “tempo certo”, ou “na hora”, no sentido de um momento oportuno que se materializa nas dimensões do espaço e do tempo. “No lugar certo e na hora certa”, como diz o dito popular.

Isócrates, considerado por parte da tradição clássica como o maior professor da antiguidade, defendia em muitas das suas obras a constituição de uma *paideia* (um modelo de educação) em torno de uma ética pragmática, com lugar especial para a retórica. No seu sistema, conforme os estudantes fossem se desenvolvendo em certas estratégias retóricas (que possibilitaria tecer de forma oportuna assuntos, invenção, contexto e estilo), eles ascenderiam à categoria de “filósofos”, tornando-se assim cidadãos efetivos e socialmente responsáveis (SIPIORA, 2002, p. 8). Debater, deliberar ou julgar eram atividades que decidiam o futuro (e mesmo a sobrevivência) de cidadãos e da *polis* como um todo, e daí o desejo da educação de Isócrates em criar o “cidadão-orador” (SIPIORA, 2002, p. 13), apto a compreender o momento oportuno de cada uma dessas situações, o *kairos*, considerando o que é mais apropriado e em qual momento para lidar com as mesmas:

A quem, então, chamo educado? (...) Primeiro, aqueles que gerenciam bem as circunstâncias que eles enfrentam dia a dia, e que possuem um julgamento que é preciso em ocasiões à medida que surgem e raramente perde o curso conveniente de ação; Em seguida, aqueles que são dignos e honrados em suas relações com todos com quem eles se associam, tolerando com facilidade e bom humor o que é desagradável ou ofensivo para os outros e sendo eles mesmos tão agradáveis e razoáveis para com seus associados quanto possível; Além disso, aqueles que mantêm seus prazeres sempre sob controle e não são superados indevidamente por seus infortúnios; (...) Em quarto

lugar, e o mais importante de tudo, aqueles que não são prejudicados pelo sucesso (...) mas mantêm o seu caminho firmemente como indivíduos inteligentes. (30 -32) [citação da obra *Panathenaicus*, de Isócrates)

Esta recapitulação pragmática, pessoal e socialmente consciente do que significa ser ‘educado’ encapsula o princípio dos *kairos* em todas as suas nuances: a importância da vida pela *phronesis* ou "sabedoria prática" (que é ela própria baseada em uma epistemologia da probabilidade) com, sempre, uma consciência intensa de ocasião, audiência e contexto situacional. Tal é uma vida baseada em *kairos*. (SIPIORA, 2002, p. 14-15; tradução minha⁴²)

Penso que esse conceito grego nos é oportuno, tomando cada aula como um momento insubstituível, e o professor nesse espaço privilegiado. A escola e da sala de aula congregam professores e alunos em uma dimensão de espacial: a obrigação social faz com que alunos diariamente estejam presentes nesses espaços; e a dimensão temporal se dá pois existem momentos em que os alunos estarão dispostos frente a frente com o professor e, metaforicamente, frente a frente com o conhecimento que esse professor poderá desenvolver com eles. Durante um ano letivo muitos são os momentos oportunos que desenvolvem aprendizagens: aulas expositivas, trabalhos, atividades, exposições, leituras, avaliações, e *cetera*. Mas isso não significa dizer que esses momentos oportunos serão aproveitados efetivamente, já que eles dependem de vários fatores: da agitação da turma, da disposição para o estudo, do calendário, do clima, e, claro, do professor. Mesmo assim, a aprendizagem que não acontece em um desses momentos possivelmente nunca mais será produzida, pois o momento era aquele: quando os alunos poderão novamente ter a oportunidade de compreender a escravidão no Brasil? Quando serão convidados novamente a conhecer humanos tão diversos quanto os romanos, os persas ou os incas? Cada um desses momentos é potencialmente único para a construção de um conhecimento ou pensamento sobre a história.

Por isso defendo, ao início desse capítulo que conclui algumas reflexões sobre a retórica, um professor-orador, sensível aos movimentos e aos vetores que perpassam uma sala

⁴² “Whom, then, do I call educated? (...) First, those who manage well the circumstances which they encounter day by day, and who possess a judgement which is accurate in meeting occasions as they arise and rarely misses the expedient course of action; next, those who are decent and honourable in their intercourse with all with whom they associate, tolerating easily and good-naturedly what is unpleasant or offensive in others and being themselves as agreeable and reasonable to their associates as it is possible to be; furthermore, those who hold their pleasures always under control and are not unduly overcome by their misfortunes; (...) fourthly, and most important of all, those who are not spoiled by success (...) but hold their ground steadfastly as intelligent individuals. (30 –32)

This pragmatic, personal, and socially conscious recapitulation of what it means to be “educated” encapsulates the principle of *kairos* in all its nuances: the importance of living by *phronesis* or “practical wisdom” (which is itself based on an epistemology of probability) with, always, an intense awareness of occasion, audience, and situational context. Such is a life based on *Kairos*”

de aula, e cômico do seu papel nesse espaço. Trata-se, em grande medida, de uma construção idealista, um “tipo-ideal” de professor. Produzo esse exercício para, em algum limite, pensar em uma hipótese norteadora, que me fará analisar as aulas dos professores. Quem é então esse nosso contrabandista, para retomar a metáfora que iniciou a primeira parte dessa tese? Se ele é um bom orador, nos padrões da retórica clássica e também da nova retórica, é preciso situá-lo na intersecção da divisão tradicional da retórica, que situa o processo de persuasão ou convencimento (suas provas) na relação sempre complexa entre *ethos*, *pathos* e *logos*. Tomar essa opção significa mais do que uma técnica. Pensar em um professor-orador significa assumir uma concepção filosófica que agrega as pessoas na relação de produção do seu discurso:

Compreender a relação indissociável entre *logos*, *ethos* e *pathos* e estudar o discurso pedagógico nesse prisma significa, antes de tudo, enxergar o homem como um “animal político, quando responsável por seu discurso”, condição imprescindível da democracia e da produção do conhecimento. (Cunha, 2010a, p. 43)

1.3.6.1 – O *ethos* – Quem ele é?

Desejo compreender um professor, como já dito, na perspectiva de um orador. Mas o que é um orador? Na definição mais simples de Meyer (2007, p. 34), “é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas *que* suscitam debate e que são aquilo *sobre o que* negociamos”. Dessa forma, o professor-orador lança mão da maior característica da retórica conforme as formulações de Michel Meyer: ele é um problematizador. Em suas aulas percebe-se o movimento de espíritos em torno de questões geralmente postas por ele, mas que se amalgamam nos alunos, para que deles surjam também suas questões.

Toda aula, e mais especificadamente toda aula de história é uma resposta a um questionamento, que pode ser posto pelo professor, nunca completamente livre nessa proposição, e a noosfera. Um professor que apenas abre o livro didático e solicita que seus alunos o copiem no caderno trabalha com um questionamento, mesmo que não seja de sua autoria. Não é esse professor que desejo compreender. Ao menos não um professor que faça isso todo o tempo em sua aula.

Na medida em que coloca questões, o professor cria uma lacuna a ser respondida. E responder a essas questões vai além de um predicado desejável; ele é um predicado

obrigatório. Trata-se de uma necessidade dupla: a primeira de colocar boas questões, articuladas tanto com o caráter de letramento científico atinente à escola, quanto com as culturas juvenis mais variadas dos alunos e alunas; mas, como dito, não basta coloca-las, é preciso conseguir responde-las. Aquilo que o professor faz ou deixa de fazer em sala de aula cria uma imagem de si mesmo, e essa imagem atua no processo de persuasão, convencimento ou explicação. Essa imagem é entendida como o *ethos*.

Substancialmente, o *ethos* expressa um princípio de autoridade, sempre frágil e em construção, que se assenta na postura de um autor que garante uma resposta, que possui (ou transparece possuir) a capacidade de responder.

A responsabilidade [*responsabilité*], que corre junta com a ideia de garante [*répondant*], caracteriza o *ethos* e também o que o auditório, qualquer auditório, espera dele, isso é, que possa responder e encerrar um questionamento e, inclusive, a uma série de interrogações. (MEYER, 2013, p. 169)

O ato de responder só se torna efetivo quando alguém (o orador) consegue colocar um fim às interrogações, mesmo que provisoriamente. Meyer (2007, p. 35) utiliza o exemplo de uma criança que indefinidamente pergunta ao pai “Por quê?”, associando a resposta de uma pergunta a um novo questionamento. Argumenta ele que a resposta não interessa, e sim a capacidade do pai em responder. É isso que está sendo “testado” pela criança, a certeza de que ela pode se apoiar nele. O *ethos* marca esse fim pois é um sinônimo de credibilidade (as vezes ética) e confiança (MEYER, 2013, p. 172). Portanto, essa primeira capacidade do orador depende do domínio de um conjunto de saberes, ligado tanto à disciplina quanto à docência. Como aponta Fernando Seffner (2016, p. 52), a legitimação social da profissão advém do domínio dos conhecimentos disciplinares (fatos, teorias, métodos, conceitos, autores, tradições, procedimentos, e *cetera*) e das múltiplas estratégias para ensiná-lo dentro de uma instituição – a escola – e seguindo uma programabilidade – o currículo. Sem esse conjunto, é impossível responder às questões que surgem nas salas de aula.

Mas esse princípio de autoridade não advém apenas dessa idoneidade técnica. A construção do *ethos* é mais complexa. Dominique Maingueneau (2007, p. 16-17) aponta a grande complexidade desse termo, elencando alguns princípios estáveis que permitem caracterizá-lo:

- o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;

– é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2007, p. 17)

A imagem do orador surge no seu próprio contexto de enunciação. Ou seja, a autoridade do professor vai constituir-se na sala de aula, na interação direta com seus alunos, levando em conta tanto o que ele diz, o que parece ser, e as condicionantes relativas ao ser professor. Sobre o que ele diz, já teci alguns comentários acima. Cabe agora desenvolver brevemente o que ele é (ou parece ser). Novamente retorno a Aristóteles:

persuade-se pelo caráter [*ethos*] quando o discurso tem uma natureza que confere ao orador a condição de digno de fé; pois as pessoas honestas nos inspiram uma grande e pronta confiança sobre as questões em geral, e inteira confiança sobre as que não comportam de nenhum modo certeza, deixando lugar à dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não uma previsão sobre o caráter do orador (*Retórica*, I, 2, 1356a).

Os traços do caráter devem ser mostrados ao auditório para criar uma boa impressão, ao longo do próprio ato de enunciação. “O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, diz: eu sou isto aqui, não aquilo lá” (BARTHES, 1970: 212 apud MAINGUENEAU, 2007, p. 13), plasmando o *ethos* em qualquer enunciação, sem ser necessariamente enunciado diretamente. Aristóteles escreveu que um orador pode se valer de três qualidades básicas a serem projetadas em seus discursos: a *phronesis*, ou prudência, a *arete*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência.

Valores que não nos escapam como dotados de importância, mas serão eles os necessários para criar a aproximação com os alunos e alunas? Como dito acima, o *ethos* é um princípio de autoridade moral que demanda uma capacidade de mobilizar virtudes, a fim de responder ao outro lhe inspirando confiança. Como aponta Meyer (2013, p. 170), o *ethos* vai da sabedoria universal ao saber particular, de um princípio de humanidade à seriedade técnica. Não basta apenas a capacidade técnica, a construção do *ethos* demanda outros valores, especialmente no interesse genuíno em importar-se com o desenvolvimento de seus alunos e alunas. Meyer (2013, p. 172) complementa que, para o *ethos* operar plenamente ele deve inspirar sentimentos de comunidade, com reciprocidade entre o orador e seu auditório (que vai da admiração pelo outro até a vontade de tomá-lo como modelo). Esses sentimentos transparecem até mesmo no mais essencial da sala de aula: se o professor não experimenta prazer na área de conhecimento que ensina, como poderá ele fazer recortes interessantes? Se não houver convencimento dos próprios professores, como legitimar aquilo que ensinam? Como compreender os processos de seleção cultural que tornam aquele saber legítimo?

(SEFFNER, 2016, p. 52). Há a necessidade de ir além tanto nos conteúdos quanto nas formas de relação com os jovens.

A partir do que conceitua Seffner (2016, p. 54), o professor pode ser entendido como um adulto de referência:

os jovens precisam perceber que esse adulto de referência é dotado de modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia. Em especial porque esse adulto de referência aposta no diálogo com os jovens no que compete a certos temas, e não na doutrinação. Tudo isso se explica porque a escola não é local apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de sociabilidade na direção de formar um cidadão. Exercer o papel de adulto de referência implica conhecer as culturas juvenis, para poder interagir e dialogar. Ninguém precisa passar a vida incorporando aos seus gostos as últimas tendências musicais dos jovens, mas, para dialogar, é necessário conhecer – ou no mínimo se dispor a tal – as culturas juvenis.

Essa noção mais alargada de humanidade é assente na construção do *ethos*. O professor-orador surge como um representante de toda a humanidade, responsável por estabelecer um trânsito entre os alunos e essa humanidade ampla. Essa é somada à sua idoneidade técnica e ao seu caráter. Essa imagem se elabora por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade advinda da ligação estabelecida pelo diálogo, tanto linguístico quanto do ambiente. Ou seja, não mobiliza apenas traços “intradiscursivos” (aquilo que o professor ou professora diz), mas também dados exteriores a essa fala:

A prova pelo *ethos* mobiliza efetivamente tudo o que, na enunciação discursiva, contribui para destinar a imagem do orador a um dado auditório. Tom de voz, fluxo da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, mímicas, olhar, postura, aparência etc., todos signos, de elocução e de oratória, indumentários ou simbólicos, pelos quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica. (DECLERCQ, 1992, p. 48 apud MAINGUENEAU, 2007, p. 14)

Maingueneau (2007, p. 19) prossegue dizendo que essa mobilização resulta da interação de pelo menos três níveis de *ethos*: o pré-discursivo, com os elementos que antecedem a própria enunciação (aquilo que se diz sobre o professor); o discursivo mostrado, as mais variadas formulações discursivas em que a imagem do orador transparece (como no uso de certos conceitos, autores, textos, e *cetera*); e o discursivo dito, quando o orador enuncia uma projeção de si (“o professor quer o melhor de vocês” ou “a professora é moderna então vai aceitar o trabalho por *facebook*). O *ethos* efetivo, construído por tal ou qual destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias. Que elementos então podem ser

manuseados em uma construção do *ethos* do professor-orador? Juventude, erudição, criatividade, inovação, diálogo, gênero (utilizando as mais variadas tecnologias de gênero)? Essa construção, sempre ativa, vai dar-se em cada situação enunciativa. A parte II dessa tese pretende problematizar algumas dessas construções. Além disso, não há como prescindir de outras construções próprias do lugar social e institucional da escola, como a assimetria, a obrigatoriedade, a programabilidade e a verificação de rendimentos. Essas características estão postas, e sempre atuarão, conforme forem mobilizadas, na constituição desse *ethos* professoral.

Acredito que os professores podem movimentar-se em um processo ativo e criativo de constituição de um *ethos* professoral, na medida em que se situam nos polos de domínio dos saberes que circulam nas escolas e salas de aula com a postura de um adulto de referência. Claro que essa construção deve ser cuidadosa, já que o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. Como saber se determinados gestos ou tais escolhas de vestimentas produzem os resultados esperados? Um professor que mobiliza gírias de seus alunos pode ser visto como ridículo, e não jovial como pretendido. Uma professora que queira passar uma imagem séria e comprometida pode ser percebida como monótona. Por articular o verbal com o não-verbal, o *ethos* sempre provoca em seus destinatários efeitos multissensoriais (MAINGUENEAU, 2007, p. 16) que podem escapar ao nosso controle.

É interessante lembrar aqui da grande importância atribuída pelos romanos, em especial Cícero, para o *ethos*. Para eles a imagem do orador era o verdadeiro motor e objeto da retórica, encarnando sentimentos, paixões, temores e esperanças, em suma, humanidade. Podia-se persuadir muito mais por esse caráter do que pela própria argumentação a ser mobilizada, mas isso só seria possível se esse caráter emanasse de ações louváveis pregressas que efetivamente existissem: “todas essas coisas fáceis de exaltar quando existem, difíceis de fingir quando não existem” (CÍCERO, *De Oratore*, II, XLII, 182). Dito isso, existe a meu ver algo na atividade professoral que está em construção. O *ethos* do mesmo não está dado, plasmado em roupas ou gestos, mas constrói-se cotidianamente na interação ética e interessada com suas alunas e alunos.

Como dito em variadas passagens, as três dimensões da retórica não operam de forma isolada. Aristóteles descreve em seu livro II da *Retórica* os diferentes caracteres possíveis de serem encontrados nos auditórios, e quais as diferentes paixões que poderá suscitar a partir desse reconhecimento. E é em função desses diferentes auditórios que o orador constituirá sua imagem:

A persuasão não se cria se o auditório não puder ver no orador um homem que tem o mesmo ethos que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um ethos característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está. (MAINGUENEAU, 2007, p. 15)

1.3.6.2 – O *pathos* – Ele não está sozinho

A lei fundamental da retórica, um tanto batida após os subcapítulos anteriores, é de que o orador nunca está sozinho (REBOUL, 1998, p. XIX). Ele fala ou escreve direcionado a outrem, seja em concordância, seja em oposição aos discursos destes. Aristóteles destaca que o bom orador é aquele que compreende sua plateia. As categorias que ele constrói no Livro II da sua *Retórica* (o caráter dos idosos, dos jovens, dos nobres, dos pobres, dos poderosos) talvez não se apliquem adequadamente à nossa realidade, mas outros marcadores permeiam as nossas salas de aula, como gênero, raça, classe, sexualidade, territorialidade, culturas juvenis.

O professor-orador deve capturar o tênue momento entre o lugar onde estão os alunos (e cuja identificação, sempre necessariamente imprecisa, depende da sensibilidade do professor), e o lugar para onde quer conduzi-los. Esse lugar-objetivo é sempre complexo, já que o tempo na sala é exíguo. O professor precisa selecionar (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Ele deve escolher, com base em seu saber da experiência qual encaminhamento será mais eficaz nesse contexto para atingir os objetivos definidos (MONTEIRO, 2011, p. 202).

O professor sabe que entre o auditório universal, o aluno concebido pelos livros didáticos ou pelos planos curriculares, existe o auditório real de cada sala de aula, em cada escola específica. Um auditório é sempre particular, diferente de outros auditórios, e disso temos conhecimento analisando as próprias diferenças entre as turmas de alunos (muitas vezes das mesmas séries nas mesmas escolas). Diferenças ao nível da competência, das crenças e das emoções, que sempre criam diferentes pontos de vista e valores, que por sua vez influem nos caminhos argumentativos e mesmo no acordo prévio.

Esse conjunto de diferenças manifesta-se também no que a retórica chamou de paixões, alterações emocionais que induzem os seus juízos na medida em que comportam dor e prazer (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 1, 1378a) a às quais o professor-orador deve levar em conta ao formar suas aulas e suas argumentações.

A cada questionamento lançado pelos professores, as paixões, como aspecto subjetivo, respondem a ele com base em valores prévios. Meyer (2007, p. 39) afirma que o “*pathos* é o conjunto de valores implícitos das respostas fora de questão, que alimentam as indagações que um indivíduo considera como pertinentes”. Se os valores do auditório forem confrontados, as paixões podem sufocar a problematidade; se forem louvados, menos as paixões se exprimirão com violência. Esses valores e essas paixões dão origem a um sem número de lugares comuns que operam na sociedade, e sobre os quais o orador pode intervir, ora emulando, ora evitando. Saber o que enraivece, aprecia, detesta, despreza, causa indignação, deseja, louva, ama, e *cetera*, para assim situar o discurso, é o que torna o *pathos* uma dimensão retórica. Meyer (2007, p. 40) conclui estabelecendo uma excelente fórmula para que compreendamos a dimensão retórica do *pathos*, a partir de três ações: 1) frente a qualquer processo discursivo, o auditório sempre formulará perguntas; 2) essas perguntas e suas respostas (suas ou lançadas pelo orador) dão vazão às emoções, das mais intensas às mais imperceptíveis; 3) tanto as perguntas quanto as respostas, para possuírem uma justificação mínima, devem ter aderência aos valores do auditório.

Tomando o auditório na condição de uma sala de aula, destinada a, dentre tantas funções possíveis, construir um letramento científico, entendo que esse auditório escolar é simultaneamente um auditório particular, formado por alunos específicos e diversos, e um auditório universal, como um horizonte de racionalidade a ser alcançado pelo professor. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 29-33) problematizam e diferenciam os procedimentos de persuadir e de convencer, como funções distintas da adesão a determinadas teses. Se o objetivo principal for o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois remete à ação, sem necessariamente a convicção da ação. Por outro turno, o orador que preocupa-se com o caráter racional da adesão quer antes convencer do que persuadir. Cunha (2010a, p. 10) problematiza essa diferença, ligando a persuasão e o convencimento aos auditórios: a primeira é relativa a um auditório particular, enquanto a segunda ao auditório universal.

A sala de aula, na maioria dos casos, não opera com a ação imediata; opera-se para que o aluno ou aluna compreendam determinadas explicações. O próprio uso da argumentação, em certo sentido, submete-se a esse imperativo maior, de que os conhecimentos históricos sejam compreendidos. Será então que podemos falar na sala de aula como um sistema híbrido entre um auditório universal, que visa o ensino formal sempre o mais próximo possível das ciências formais como um todo (incluindo aí a História, em sua referência à historiografia especializada) e outro auditório sempre particular, formado por

diferentes alunos e alunas, levando em conta os mais variados marcadores (classe, gênero, raça, religião, ideologia, geração, e *cetera*)?

A não compreensão (ou supervalorização) do auditório pode gerar dois problemas diametralmente opostos, mas de igual gravidade. Por um lado, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 34-35) apontam que, caso a argumentação vise somente um auditório particular, corre-se o risco do orador, na medida em que se adapte ao modo de ver dos ouvintes, apoiar-se em teses que lhe são estranhas ou mesmo opostas às que ele intentava desenvolver. Por outro, a distinção entre adesão e verdade nos é pertinente: quaisquer posições, mesmo as consideradas éticas, morais e verdadeiras são precárias, já que de nada adianta seu caráter de verdade ou ética se o auditório não aderir.

Por mais racional que seja a pretensão, materialmente, um auditório é sempre particular. Aristóteles (*Retórica*, I, 1, 1355a) aponta o que nos parece óbvio, de que mesmo com a ciência mais exata não seria fácil persuadir certos auditórios. Falava isso ao tratar das multidões, diferenciado do ensino: “Pois o discurso científico é próprio do ensino, e o ensino é aqui impossível, visto ser necessário que as provas por persuasão e os raciocínios se formem de argumentos comuns”. Com base no que foi dito anteriormente, aponto que mesmo no ensino essa ciência pura não é plena. Seja o convencimento, seja a persuasão são elementos nem sempre relativos apenas à ação do orador, mas também às relações que se estabelecem com o saber e com a escola, em amplos sentidos (CHARLOT, 2000). Para que eles se efetivem, o professor-orador deve dimensionar sempre que sua fala se situa nos três polos da retórica, em especial levando em conta toda a instabilidade do *pathos*.

Uma relação com o auditório que comporte os imprevistos, frutos da relação direta entre o professor-orador, seu discurso e o *pathos* de seus alunos e alunas. Frente a jovens repletos de diferenças (de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais, e *cetera*), o resultado é a convivência de diferentes culturas juvenis nas relações com a escola, professores e entre si (SEFFNER, 2016, p. 51). Dessa convivência pululam questões, que não tardarão em irromper na sala de aula: “Pepino, o Breve ... mas que nome é esse?”, ou “Como assim a Cleópatra casou com o seu irmão?”. Muitas vezes esses imprevistos, fruto das reações das paixões dos alunos e alunas, podem revelar-se caminhos produtivos de aprendizagem, já que com eles é possível estabelecer conexões entre essas paixões e os conteúdos formais. Portanto, o professor-orador está atento aos movimentos de seus alunos e alunas, percebendo que piadinhas, incompreensões, perguntas descabidas ou curiosidades aleatórias, vindo nessas

ações possibilidades de aprendizado. É um orador pois sabe que, tanto no aprendizado quanto na retórica, os elementos afetivos e racionais entrecruzam-se.

1.3.6.3 – O *logos* – A verdade

Certo ranço da historiografia escolar a partir dos anos 80 do século XX ajudou a condenar o acontecimento e a erudição como aspectos menos importantes na construção das narrativas dos professores (PEREIRA e GIACOMONI, 2008). O temor de uma narrativa fundada em grandes heróis e batalhas militares afastou os fatos, colocando em cena processos, conceitos e outros movimentos históricos. Desencarnamos a História, e nela passamos a ver grandes movimentos, e não mais grandes indivíduos. Não que eu julgue isso inadequado, mas creio que essa História afastou o encantamento com o passado, um passado vivido por homens e mulheres, com seus sucessos e fracassos, alegrias e angústias. Não por acaso que, a despeito da nossa tentativa de explicar os grandes processos, os alunos repetidamente focam-se nos personagens. Querem saber por que partiam para grandes empreitadas? Por que um irmão matava o outro? Como podia alguém casar-se sem amar? Questões que para nós são menos importantes, mas para os alunos são formas de significar e compreender as narrativas. Mas como então conciliar as explicações dos processos com os interesses dos alunos (que, diga-se de passagem, podem ser interesses muito individuais)?

E o que se espera desse professor-orador? Basicamente, a Verdade. Com “V” maiúsculo. Sabemos, a partir de toda uma tradição tanto historiográfica (que remeto ao capítulo 1.1 desta tese) quanto retórica que o conhecimento possui graus de provisoriedade, e sua enunciação trabalha mais com os verossímeis do que propriamente com a “Verdade”. Mas será esse o caráter do conhecimento escolar? É dada ao professor a possibilidade de enunciar em suas aulas algo além da verdade? Aceitarão seus alunos, suas famílias e os gestores das escolas um conhecimento precário, provisório? Ele fala de um lugar em que se produz um saber, não tão distante do quadro social mais amplo quanto a História acadêmica (sendo essa distância o *não-dito* apontado por Certeau), mas ainda assim marcando um espaço: aquilo que se produz na escola não é aquilo que se produz na família. Não significa que essa distância seja bem recebida socialmente, especialmente quando toca em temas considerados sensíveis. Movimentos como o “Escola sem partido” e os que combatem a dita “ideologia de gênero” são bons exemplos de como essa distância é constantemente colocada em xeque. Por outro

lado, a referência ao saber historiográfico é a garantia de legitimidade para a prática do professor de História. Lançar mão de dados, processos ou mesmo interpretações sem amparo àquilo que é desenvolvido academicamente é sempre um risco. O professor como um enunciador da verdade é o que considero o primeiro passo para a formulação de um acordo na sala de aula.

Além de enunciar verdades, o professor-orador engendra cotidianamente uma operação nas salas de aula. Construtor de narrativas sobre o passado, ele é responsável por formatar uma operação historiográfica diversa à acadêmica, na medida em que mobiliza práticas científicas, um conjunto de escritas (que podem ser orais) em dois lugares específicos, a escola e a sala de aula. Michel Meyer (1998, p. 23-25) parte da divisão clássica da retórica conforme organizada por Cícero (dividindo entre invenção, disposição, elocução, memória e ação (*Sobre a Invenção*, I, VII)) para evidenciar isso. Para ele, por detrás de invenção, da disposição e da narração esconde-se uma racionalidade, que por vezes a tradição retórica vulgar ocultou. A invenção, como o nome indica, é uma investigação, colocada a partir de um problema (*inventio*, do latim, e *heuresis*, do grego, ambas com sentido de busca); a busca pelas respostas é seguida de um esforço para encontrar os elementos favoráveis para ganhar adesão, que vão da persuasão para a sedução, da argumentação ao jogo sobre as paixões. Ao descobrir-se essa resposta, é preciso da disposição, colocando as ideias em ordem, e estruturando as mesmas a partir de um espaço racional ou ao menos plausível. Por sua vez, a disposição vai ser dividida entre o exórdio (início do discurso, como forma de captar a atenção ou o espírito do auditório), a narração (narrar os fatos e acontecimentos, a partir de uma seleção prévia, e que direcione o auditório para determinadas conclusões), a argumentação (defende a resposta à questão (mesmo que implícita)) e a peroração (que conclui demonstrando a adequação da solução do problema examinado). São etapas, ao fim, que revelam diferentes maneiras de abordar uma problemática. A pergunta básica dos professores é: como ensinar História aos meus alunos e alunas? É a partir dessa busca por respostas que a operação historiográfica escolar se engendra, visando alcançar esse objetivo.

Lidamos com o ensino dos conhecimentos científicos construídos pela ciência de referência, e ao transpormos didaticamente esses saberes para a escola e para a sala de aula, realizamos um esforço de mediação de distâncias com aqueles a quem o saber é destinado: os alunos. Alunos que, ao menos no plano dos conhecimentos históricos, operam a partir da *doxa*, das opiniões, caminho primeiro para os questionamentos. Michel Meyer, como já dito, coloca a problematidade como central na construção da sua retórica, o que significa que

toda e qualquer enunciação do *logos* da História simultaneamente o coloca em questão. Algumas perguntas são possíveis sobre a história:

- 1) Se o próprio fato aconteceu, o próprio é colocado em questão;
- 2) Ao interrogarmo-nos sobre algum evento histórico, em geral não é se ele existiu, mas sim o que fez com que ele se produzisse;

Tomando nosso contexto, por vezes os professores de História se deparam com a necessidade de reificar o (aparente) óbvio, como efetuar uma análise de conjuntura para descartar a iminência da instalação de uma ditadura comunista, para sustentar que o partido nazista não era de esquerda ou até para atestar que a terra é redonda. Isso porque aquilo que foi dado como resposta pode ser tomado como questão. Mas esse não é o comum, especialmente por que o *ethos* do professor-orador tem como uma das suas marcas de autoridade o fim do questionamento. Via de regra nos deparamos com a segunda problemática: a questão não é o aluno saber se a Revolução Francesa existiu, mas sim que ele seja capaz de compreender o que fez com que esse processo se produzisse. Quando nos interrogamos sobre um fato assim admitido, estamos inevitavelmente o redefinindo de outras maneiras, descrevendo-o e narrando-o, pronunciando-se sobre a questão de fundo na medida em que aceitamos que ela seja tratada ou a recusamos. Todo esse conjunto de problemáticas não escapa àquilo que os professores e professoras de História fazem já há bastante tempo:

(...) estratégias que vinculam escola e pensamento científico, incluem-se: conhecimento buscado através de procedimentos de pesquisa que indiquem claramente os caminhos da busca e a qualificação das fontes pesquisadas; conhecimento posto em debate, ou seja, não tomado como algo descoberto e pronto, mas como ponto de partida para o debate; diálogo como recurso de argumentação acerca do que está sendo conhecido; uso intenso, em especial no aprendizado das ciências humanas, de ações de contestação e da confrontação de informações e de posições pessoais em relação ao conhecimento; exercício da argumentação falada e escrita; leitura e interpretação de textos; uso de numerosas fontes na busca pelo conhecimento, reconhecendo as marcas próprias de cada uma delas; possibilidade de articular o conhecimento de uma disciplina com outra, aproveitando-se do fato que a escola tem um currículo composto por diversas disciplinas; discussão dos aspectos éticos que envolvem o conhecimento e as estratégias de conhecer. (SEFFNER, 2016, p. 50)

O professor-orador pensa o ensino de História para além dos próprios conteúdos, ao menos enquanto fins em si, o que não significa que não deva dominá-los com profundidade.

Cícero apontava uma habilidade muito interessante dominada pelos grandes oradores, que tornava o discurso mais agradável aos ouvintes do que aquele que tinha como suporte a leitura: a memória. Na herança direta dos oradores romanos, que identificavam o grande orador sobretudo como alguém dotado de ampla cultura, entendo que o professor deve “saber história” (por mais que isso possa parecer óbvio). Entendo esse “saber história” como a capacidade de construir uma narrativa densa não apenas em quantidade de informações, dados, acontecimentos, e *cetera*, mas especialmente na qualidade de relacioná-los ao argumento central da aula desenvolvida. Ademais, o momento dialético em que os alunos perguntam, concordam, discordam, é privilegiado para relacionar essa erudição dos professores, visando melhor explicar e argumentar com seus alunos e alunas. Quintiliano (*Institutio Oratoria*, II, XXI, 15), nesse ínterim, dizia que o orador não consegue conhecer todas as causas, mas deve estar em condições mínimas de poder aprender a falar de todas, aprendendo conforme a necessidade dessa fala. Lembra o nosso professor-orador, que deve dominar os caminhos da historiografia acadêmica e da *verdade histórico-didática*. Ele efetua um transito com os dados da História; não os abandona, mas coloca-os a serviço dos questionamentos, das situações a serem investigadas, das reflexões conceituais que visam um “pensar histórico”

Todavia é possível lembrar-se da metáfora da “prensa do tempo” de Perelman como um dos grandes limitadores da problematidade. Além da questão óbvia do tempo (que na sala de aula é restrita a um punhado de períodos semanais), há uma pressão para que tanto o locutor busque os argumentos que julga mais persuasivos ou favoráveis, quanto os interlocutores decidam, mesmo que nenhum dos argumentos pareça completamente convincente. Isso porque o debate que não produza respostas perde a finalidade, transforma-se em diletantismo, e perde também o próprio *kairos*:

É freqüente, aliás, que, dentre os argumentos destacados, figure o da oportunidade: há uma ocasião a aproveitar ou a perder, uma conjuntura que não mais se reproduzirá e na qual a decisão solicitada deve inserir-se. Assim, a prensa do tempo transforma as próprias condições do raciocínio: obriga mormente a hierarquizações, e também a remanejamentos de conceitos para que estes se adaptem, com maior ou menor acerto, porém rapidamente, a uma situação. (OLIVEIRA, 2011, p. 8-9)

Essa pressão pelo desfecho, pela resposta, nos faz perceber o quanto existem condicionantes para que uma verdade seja aceita. Também nos faz reconhecer o caráter provisório de muitos enunciados pronunciados, “os quais serão verdades de conhecimento,

verdades éticas ou verdades políticas enquanto persistirem acordos suficientemente aceitáveis para sustentá-los” (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

A enunciação da verdade é um pré-requisito, mas apenas ela basta? Uma sala de aula em que o professor enuncie verdades que não geram adesão em seus alunos é uma sala de aula que cumpriu com os seus objetivos? Questão complexa para o ensino de História (e das ciências em geral). Pouco importaria se uma determinada sala de aula não adere a uma verdade histórica, na medida em que esta situar-se-ia ontologicamente como verdade? Mesmo compreendendo que a História é comandada por uma intensão e por um princípio de verdade, sendo que o passado estabelecido por ela é exterior ao discurso e seu conhecimento pode ser manuseado (CHARTIER, 2002, p. 15), a questão posta é como conduzir os auditórios até o ponto em que essa verdade possa ser aceita, compreendida, assimilada. Não se trata de buscar apenas a adesão, mas encontrar caminhos para que se crie a adesão à determinadas verdades históricas, bem como os valores à elas relacionadas. Falar em adesão significa previamente que existe um conjunto de escolhas razoáveis em um contexto específico, e que a adesão pode não ser absoluta (possuindo assim níveis, que podem ser aumentados ou diminuídos). Dizem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 168) que “a apresentação dos dados deve adaptar-se, em cada caso, às condições de uma argumentação eficaz”. Qual é então o limite dessa adaptação? Como saber em qual momento parar, sob pena de dobrarmos o conhecimento historiográfico à busca pelo convencimento?

Não deixa de ser patente nesse processo o receio e a acusação a respeito do uso enganador da palavra. Meyer aponta que a linguagem serve à verdade, mas também pode encobrir a mentira, e por isso mesmo a retórica torna-se útil: “isso deve ao facto de permitir que os homens exerçam o seu sentido crítico e o seu juízo em plena consciência” (MEYER, 1998, p. 51). Ela só se torna manipuladora na medida em que os argumentos são tomados à letra, e a sedução por verdade; uma argumentação ética não permite o engano uma vez que o auditório compreende claramente a questão e a resposta (que é, em maior ou menor medida, retórica), percebendo a relação meio-fim. Quando o discurso é tomado literalmente, sem que se compreendam os seus questionamentos, o risco de manipulação é grande (MEYER, 1998, p. 144-145).

(...) a retórica apenas armadilha aqueles que a querem ignorar, aqueles que pretendem não saber ou, pior ainda, aqueles que realmente não sabem mas julgam saber e são felizes assim, por comodidade, por arrogância ou suficiência, por facilidade, por estupidez. (MEYER, 1998, p. 148)

O professor não quer convencer pois ele é um “doutrinador”, mas por que opera com uma verdade, construída pela historiografia acadêmica, e transposta para a sala de aula a partir de variados procedimentos. Retomando a citação de Santo Agostinho (ao final da introdução do capítulo 1.3), de que valerá possuir a verdade se não detemos as armas para fazê-la valer? Uma verdade não absoluta, mas construída a partir de um criterioso trabalho de crítica às fontes históricas, inteligência, escrita e escolha ética. Não dominar técnicas persuasivas, ou mesmo sustentar que o conhecimento científico prescinde delas é, a meu ver, tolice.

Mas, como reflexão final, há garantias nesse processo? É claro que não. É possível que, mesmo com toda retórica, simplesmente não obtenhamos adesão, e assim não conseguiremos ensinar História para nossos alunos e alunas. Quintiliano dizia, contrariando outros pensadores da retórica antiga, que a pura persuasão não deve ser o fim da retórica: “é certo que o orador busca a vitória, mas, se falou bem, ainda que não alcance vencer, terá cumprido o que está contido da sua arte.” (*Institutio Oratoria*, II, XVII 23). Aqui está o nosso professor-orador: não pode falar o que quer; o “falar bem” o vincula a um compromisso com a verdade histórica, a uma relação ética com seus alunos e alunas. Mesmo que sua persuasão não seja sempre efetiva, sua obrigação é esse “falar bem”, que “abarca de uma vez todas as virtudes da oração e também a personalidade do orador, já que não pode falar bem quem não é um homem de bem.” (*Institutio Oratoria*, II, XV, 34). O professor-orador é aquele que fala bem!

Parte II – Dos professores, da História, dos alunos

O que fazem, efetivamente, os professores em sala de aula? E o que fazem seus alunos com aquilo que lhes dizem os professores? São as perguntas de ouro, sempre postas, e nunca plenamente respondidas... A Parte II desta tese pretende explorar e aprofundar as premissas desenvolvidas na Parte I, analisando diretamente as aulas das professoras e professores de História observados.

O primeiro capítulo, 2.1, destina-se a problematizar os caminhos metodológicos desta tese, explicando o método etnográfico desenvolvido (que implicou em observações diretas de aulas de cinco professoras e professores, além de entrevistas com os mesmos, questionários respondidos pelos alunos e coletas de materiais de aula), apresentando o conceito de “gênero” como um marcador de leitura importante para perceber as posturas e construções argumentativas de professores ou professoras, tecendo considerações éticas (a respeito das garantias e riscos dos envolvidos na pesquisa) e apresentando as professoras e professores protagonistas das observações.

Os demais capítulos passam a ser organizados levando em conta cortes produzidos nas observações, que dialogam diretamente com os elementos retóricos das aulas, o ensino de História e as narrativas desenvolvidas. Como já apontei anteriormente, segundo a retórica, só se obtém sucesso comunicativo pleno quando o existe o equilíbrio entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Desta forma, organizarei os capítulos 2.2, 2.3 e 2.4 tendo essa divisão clássica como referência, alertando que por vezes as categorias se interpenetram, o que apontarei quando for o caso.

O capítulo 2.2 centra-se no *ethos*, nas construções que atuam na projeção do professor como um professor-orador. No 2.2.1 será problematizado como os valores dos professores e professoras embasam a construção das aulas, dos conceitos aos recortes efetuados. No 2.2.2 indago quais serventias os professores e professoras atribuem ao seu trabalho e ao conhecimento oferecido pela História. No 2.2.3 procuro perceber se os professores possuem consciência de que atuam como oradores, percebendo que estratégias eles lançam mão para o convencimento de seus alunos e alunas, normalmente advindas de suas experiências. No 2.2.4 as noções de gênero são problematizadas, tanto nas performances dos professores e professoras até nas constituições de suas narrativas de aula. Por fim, o 2.2.5 problematiza os professores como adultos de referência para seus alunos e alunas, compreendendo como os mesmos lidam com a emoção no cotidiano de suas aulas.

O capítulo 2.3 centra sua análise no *logos*, procurando compreender como os professores e professoras montam argumentativamente suas aulas. O 2.3.1, dividido em cinco subcapítulos, problematiza a *dispositio*, ou seja, a partir de quais formatos são montadas as aulas desenvolvidas pelos professores e professoras. O 2.3.2 analisa quais problemáticas animam parte das aulas desenvolvidas, sejam explícitas, sejam implícitas. O último capítulo, o 2.3.3, dividido em quatro subcapítulos, analisa explicitamente os argumentos construídos nas aulas, a partir de uma taxonomia inspirada em Perelman e Olbrechts-Tyteca, que divide as construções argumentativas entre “baseadas na estrutura do real”, “que fundam a estrutura do real a partir dos casos particulares”, “que fundam a estrutura do real a partir das figuras retóricas” e “de dissociação”.

O último capítulo, o 2.4, analisa as entradas das falas das alunas e alunos nas narrativas das aulas. O 2.4.1 reflete de forma mais direta a demanda dos alunos pela capacidade do professor em “explicar a matéria” a partir da sua palavra, analisando alguns acontecimentos específicos da aula da professora Isadora. O 2.4.2, dividido em seis subcapítulos, recorta variadas formas de entradas dos saberes juvenis nas aulas observadas, bem como as reações dos professores e professoras e as potencialidades retóricas destas entradas.

Capítulo 2.1 – Da metodologia

A fim de responder o a problemática de pesquisa proposta, bem como alcançar seus objetivos atrelados, proponho uma metodologia de análise qualitativa dos dados, em uma perspectiva etnográfica de *observação participante*. Por análise qualitativa, parto da premissa de Greenhalgh e Taylor (apud PEREIRA, 2004, p. 22) que apontam que a pesquisa qualitativa inicia com a intenção de explorar uma área particular, coletando dados (a partir de observações e entrevistas) que por sua vez permitem a geração de ideias e hipóteses a partir de um raciocínio indutivo. Nesta perspectiva privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, de um sujeito-pesquisador que traz indagações de pesquisa a partir das suas concepções de mundo e está necessariamente implicado nos fenômenos que conhece e nas potências deste conhecimento, que ajudou a estabelecer. Dada a presença do pesquisador no ambiente de pesquisa (no caso, a sala de aula), existe uma inevitável interação entre o pesquisador e o objeto estudado, o que não significa um abandono de uma pretensão de cientificidade, mesmo que pautada em subjetividade.

Interação duplamente implicada, na medida em que sou um professor de História, que reflete sobre a sua prática cotidianamente, e que produzi as observações estando presente nas salas de aula dos professores e professoras. Dentro das abordagens qualitativas, como apontam Menga Ludke e Marli André (1986), a observação se constitui em um dos principais instrumentos de coleta de dados. A técnica de *observação participante* realiza-se a partir do contato direto do pesquisador com o seu campo de pesquisa, observando e retirando informações dos atores em seus próprios contextos, combinando simultaneamente a análise documental, entrevistas, a participação e observação diretas e a introspecção (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por estar em relação direta com os observados, é possível que o pesquisador capte uma grande variedade de fenômenos que, no caso de simples perguntas, certamente escapariam (NETO, 2004, p. 59-60). O pesquisador pode também recorrer a conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados, além de aproximar-se das perspectivas dos sujeitos⁴³ (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

⁴³ Como aponta Carla Beatriz Meinerz (2009), “a ciência é uma reconstrução interpretativa que exige, no mínimo, afastamento e surpresa diante do fenômeno. O paradoxo está no fato de o distanciamento ser sempre transpassado pela subjetividade do pesquisador, pelo fato de que somos seres sociais investigando fenômenos sociais. (...) Se a grande questão é fazer uma ciência comprometida com a vida, o compromisso social e a ética

A coleta dos dados deu-se na seguinte dimensão: análise de cenas⁴⁴ de sala de aula de cinco⁴⁵ professores e professoras, divididas em cenas de professores homens e professoras mulheres, de escolas públicas e de escolas particulares. A escolha dos professores levou em conta critérios de localização geográfica (optando por professores que lecionassem em escolas de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre) e público atendido (optando por escolas que atendessem diferentes grupos em termos de classes sociais, redes de ensino e territorialidades). A forma de acesso aos professores selecionados comportou também um elemento subjetivo, mas essencial: tais professores eram reconhecidos como comprometidos e competentes, “bons professores”, a partir de recomendações de pesquisadores da área do ensino de História, de colegas de trabalho e mesmo conhecidos a partir das minhas relações profissionais e pessoais. Para cada professor ou professora analisada, a coleta de dados seguiu o seguinte procedimento:

1) acompanhamento de aulas do professor ou da professora, priorizando os momentos expositivos, registrando argumentos, marcas de estilo, reações dos alunos, formas de uso e escrita no quadro, ênfases na voz, posturas, olhares, e *cetera*. O áudio das aulas foi gravado e a exposição oral posteriormente transcrita, para além dos registros no diário de campo. Durante estas observações foram colhidos também os materiais didáticos utilizados pelos professores, bem como registradas com fotografias imagens projetadas, usos do quadro e exemplos de trabalhos produzidos pelos estudantes.

2) após a observação de certo número de aulas do professor ou professora, foi solicitado que os alunos respondessem a um questionário. Este questionário inquiria aos alunos que relatassem as passagens da aula que mais lhes marcaram, seja em termos de argumentos, postura ou estilo do professor. Esse procedimento pretendeu coletar quais marcas de estilo e argumentos foram mais recorrentemente citados pelos alunos, bem como questões gerais da relação dos mesmos com seu professor ou professora. O questionário encontra-se no Apêndice A.

tornam-se elementos centrais para quem se dispõe a pesquisar. Justamente nesse ponto evidencia-se a questão metodológica, expressa na possibilidade de ouvirmos e reconhecermos os sujeitos que pesquisamos, como portadores de um discurso tão racional como o nosso, de uma linguagem diferenciada, de um conhecimento prático”.

⁴⁴ Conceito desenvolvido pelo professor Fernando Seffner, que propõe o registro denso de dois fluxos de performances em sala de aula: as posturas, argumentos e estilo do professor e as reações e atitudes dos alunos. (SEFFNER, 2010, p. 218-221)

⁴⁵ O número inicialmente proposto de professores e professoras observados era oito, mas questões internas e externas fizeram com que esse número fosse reduzido. Explico com mais profundidade essa mudança no capítulo 2.1.3.

3) ao final das observações, procedi a uma entrevista com o professor ou a professora. Esta entrevista problematizou questões a respeito das aulas expositivas e das estratégias que ele ou ela utilizam para captar a atenção dos alunos, passando por outras relativas à retórica, emoções, gênero, experiência, diálogos com o conhecimento historiográfico e valores. A entrevista mostrou-se uma fase importante no processo de aproximação e interação com os atores envolvidos, relacionando de forma muitas vezes interativa elementos observados com as respostas oferecidas pelos professores, enfocando de forma preponderante nas reflexões deles a respeito da sua ação pedagógica. O questionário guia desta entrevista encontra-se no Apêndice B.

A análise dos dados dialoga com os três marcos teóricos desenvolvidos na Parte I desta tese: a compreensão da História enquanto uma narrativa do passado; a compreensão do ensino de História como uma operação que produz um conhecimento narrado diverso ao conhecimento historiográfico; e a compreensão de que os processos de aproximação entre os indivíduos comportam mediações retóricas. Essas três dimensões são mobilizadas e articuladas conforme os dados coletados permitam o diálogo.

Por se tratar de uma análise qualitativa, optei por estabelecer recortes nas aulas dos professores a partir de três linhas, que organizam os três capítulos subsequentes: 1) a mobilização dos conteúdos em suas disposições das aulas, problemáticas e formas de argumentos são uma das dimensões analisadas; 2) a compreensão de como o professor dialoga com a noção de *ethos*, ou seja, como constitui e é constituído professor a partir dos seus valores, serventia atribuída para os conhecimentos que ensina e sua prática como um todo, mobilização de processos de convencimento e o gênero; e 3) o *pathos*, ou seja, que reações dialógicas os alunos e alunas tiveram diante das aulas observadas e manifestadas nos questionários.

Por ter pautado a análise dos professores por um critério qualitativo, busquei compreender as possibilidades retóricas manipuladas nas salas de aula, mesmo que não houvesse uma recorrência percebida entre as mesmas. Por exemplo, ao perceber o uso de uma ilustração em uma aula específica, interessou-me compreender por que a mesma foi utilizada, e quais as potencialidades retóricas deste uso, e não necessariamente sua recorrência em muitas aulas ou sucesso identificado nos questionários dos alunos, mesmo que isso tenha sido apurado quando pertinente.

Ao longo destas análises, no momento em que procedo à transcrição das falas dos professores ou alunos e alunas, faço uso do seguinte código:

(Aula 1 – 91 – 27/06/2017) = os dados narrados fazem parte da primeira aula observada na turma 91, seguidos da data da mesma;

... = pausa rápida na fala;

(...) = descarte de parte da fala considerada não relevante para análise;

(.....) = descarte de longo trecho entre as falas recortadas;

/ = troca de falante, acompanhada do nome;

[] = inserção de termos por mim, visando compreender o contexto ou o apagamento de informações que levem à identificação dos professores, professoras ou instituições.

Optei por apresentar todas as citações de falas das professoras e professores com *aspas*, mesmo quando recuadas, de forma a distinguir essas falas das demais citações de cunho bibliográfico.

Além destes dados coletados, a análise levará em conta (como já foi apontado na Parte I) a minha própria carreira como uma fonte, problematizando eventualmente as minhas experiências, memórias, saberes da docência e inquietações de longo tempo, que seriam um desperdício não narrar. Desta forma a escrita que vem dos capítulos anteriores e virá a seguir evoca algumas situações e cenas próprias juntamente com as outras análises de observações e autores consultados. Em muitos momentos essa tese proporcionou um verdadeiro diálogo entre as minhas concepções para o ensino de história e aquilo que os professores e professoras diziam e faziam. Este diálogo, como não poderia deixar de ser, percorre parte das análises.

2.1.1 – Um marcador de leitura: o gênero

A partir de agora problematizarei a noção de gênero, como um dos marcadores para compreender a construção das narrativas e do *ethos* por parte de professores ou professoras. A problematização parte das definições de gênero de Joan Scott (1995) e se serve da noção de Tecnologias de Gênero, desenvolvida por Teresa de Lauretis (1994), percebendo como os professores são atravessados pelas identidades de gênero nas suas posturas, no trato com alunos e alunas, bem como as próprias narrativas construídas que engendram posições do masculino e do feminino.

O clássico texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” de Joan Scott (1995), mesmo que possa ser datado em parte das suas problemáticas (apresenta como três

marcadores básicos da desigualdade o gênero, a classe e a raça, deixando de fora a sexualidade) revela-se altamente fecundo para analisar os mais variados campos do espectro social. A definição básica de gênero por ela desenvolvida constitui um conceito que procura efetuar uma leitura da organização social das relações entre os sexos, enfatizando o caráter fundamentalmente social destas distinções. A definição também revela a centralidade do componente relacional do conceito: a partir do momento em que as pensadoras feministas quiseram dotar o conceito de gênero de uma base teórica, o caráter relacional e político das definições de masculino e feminino se evidenciaram. Mulheres e homens definem-se reciprocamente em um processo de alteridade permanente, emaranhado nas relações de poder que constituem essas normatividades. Saem de cena palavras como “natural” e “biológico”, para a entrada de outras como representação, construção simbólica e imagens sexuais. Em especial, categoriza-se o feminino e o masculino como representações simbólicas que são inculcadas a corpos sexuados e condutas concretas de homens e mulheres, de forma individual. Não são restritos às condutas, mas engendram objetos, instituições, acontecimentos e processos que se apresentam de forma “generificada”, tal como quando categorizamos uma maquiagem como objeto feminino, o exército como uma instituição masculina, uma “ida às compras” como um acontecimento feminino ou a competição como um processo masculino.

Um conceito chave é então a ideia de “gêndrado”, ou seja, a existência de espaços, teorias ou narrativas que são marcadas por especificidades de gênero, que por sua vez são sistematicamente (re)produzidas discursivamente. Para compreender esta reprodução, Teresa De Lauretis vincula seu pensamento à noção foucaultiana de “tecnologia”, problematizada como uma complexa rede discursiva e política cujos efeitos produzem os corpos dotados de sexo. Ao contrário de uma visão de senso comum que via a sexualidade como uma questão natural, particular e íntima, Foucault situou a mesma como uma construção da cultura, de acordo com os objetivos políticos de uma classe dominante. Mais que isso, é uma construção paradoxal: um amplo conjunto de proibições e regulamentações criado e reproduzido por instituições médicas, políticas e religiosas, ao invés de constranger e reprimir a sexualidade, produziram-na sistematicamente. Falar sobre o que não deve ser feito sempre fala sobre o que não deve ser feito; aí reside o paradoxo. O controle da sexualidade era entendido como central na própria sobrevivência desta elite, a partir da lógica da reprodução. É deste lugar que é lançado o conceito de “tecnologia sexual”, como um conjunto de técnicas que elaboravam discursos sobre quatro grandes objetos do conhecimento: a sexualização das crianças, do corpo feminino, o controle da procriação e a psiquiatrização do comportamento sexual “anormal”, definido como perversão.

De Lauretis desloca essa noção de “tecnologias” do campo da sexualidade para o campo do gênero, compreendendo as mesmas como responsáveis pela permanente construção das noções de masculino e feminino:

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados, formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Embora os significados possam variar de uma cultura para outra, qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. (DE LAURETIS, 1994: 211)

Desta forma, o sistema sexo-gênero narrado por De Lauretis é simultaneamente uma construção e um aparato semiótico que atribui significados sociais (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status), certa posição dentro de uma classe, e portanto uma posição *vis-à-vis* a outras classes pré-constituídas (DE LAURETIS, 1994, p. 211); uma construção que é tanto o produto quanto o processo de sua representação. Essa dupla dimensão situa o gênero entre uma representação, mas que pauta as “relações reais” das vidas materiais das pessoas constituindo efeitos específicos ligados à produção de identidades sociais e reforçando, dessa forma, as relações de poder (SILVA, Tomás Tadeu apud LOURO, 2000, p. 16). E esta construção ocorre em qualquer espaço social, desde os amplos processos até nos micro poderes:

(...) desta forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. (DE LAURETIS, 1994, p. 208)

Esta construção de representações comporta, em sua operação de engendrar os corpos, duas dimensões: de um lado, esses discursos podem possuir o poder necessário para violentar as pessoas, uma violência que é material e sentida nos corpos (a partir das relações sociais que constituem e validam a opressão sexual das mulheres, por exemplo), mas produzida por discursos abstratos (científicos, da mídia, religiosos e *cetera*). Por outro lado, De Lauretis, baseando-se nas observações de Hollway, aponta uma limitação na perspectiva de Foucault: enquanto ele enfatizava a relação mutuamente constituidora entre poder e conhecimento, a explicação de como as pessoas efetivamente se constituem a partir de certas verdades disponíveis fica em aberto, sendo que o poder agirá de outra maneira:

(...) o poder é o que motiva (não necessariamente de modo consciente ou racional) os ‘investimentos’ feitos pelas pessoas nas posições discursivas. Se em um dado momento existem vários discursos sobre a sexualidade competindo entre si e mesmo se contradizendo – e não uma única, abrangente ou monolítica, ideologia –, então o que faz alguém se posicionar num certo discurso e não em outro é um ‘investimento’ (...), algo entre um comprometimento emocional e um interesse investido no poder relativo (satisfação, recompensa, vantagem) que tal posição promete (mas não necessariamente garante) (DE LAURETIS, 1994, p. 222)

O elemento da desconstrução e do tensionamento são permanentes, encontrados desde em grupos organizados até em posturas pessoais que aderem e se distanciam (com maior ou menor intensidade) das representações mais hegemônicas. Na medida em que existe um investimento, então existe alguma possibilidade de escolha. De Lauretis aponta que, para além da representação constituída por determinada tecnologia, a questão de como ela é subjetivamente absorvida por cada pessoa a quem ela se dirige é central. Ela lança mão da teoria do aparelho cinematográfico, e mais especificamente do conceito de *plateia*, que guarda grande similaridade com a noção de auditório:

(...) conceito de *plateia*, que a teoria feminista estabeleceu como um conceito marcado pelo gênero; o que equivale a dizer que as maneiras pelas quais cada pessoa é interpelada pelo filme, as maneiras pelas quais sua identificação é solicitada e estruturada no filme específico, estão íntima e intencionalmente sendo explicitamente relacionadas ao gênero do expectador. Tanto nos estudos críticos quanto nas práticas feministas de cinema, a exploração da *plateia* feminina vem nos proporcionando uma análise mais sutilmente articulada do modo pelo qual as mulheres apreciam filmes e formas cada vez mais sofisticadas de interpelação na cinematografia.” (DE LAURETIS, 1994, p. 222)

Na medida em que uma tecnologia tem como objetivo criar certos significados, ela interessa-se tanto em mapear o gênero a que ela se direciona, quanto pela constituição deste gênero, na lógica de uma representação constituinte, conforme anteriormente desenvolvido.

Uma teoria, ao ser validada por discursos institucionais e adquirir poder ou controle sobre um campo de significação, pode funcionar como uma tecnologia de gênero. De Lauretis (1994, p. 236) aponta o quanto a maioria das teorias de leitura, escrita e sexualidade, independentemente da matriz cultural, são construídas sobre uma narrativa masculina de gênero (e que se reproduzem inclusive nas narrativas feministas). Defendo que o mesmo funcionamento pode ser associado às narrativas históricas hegemônicas, que em muitos momentos constroem-se na perspectiva de gênero binário, masculino *versus* feminino. Não se trata necessariamente de uma oposição conflituosa, mas de uma diferença marcada no

discurso, e que dá sentido ao processo narrado. Scott traz alguns exemplos de como o gênero estrutura certas narrativas:

A articulação do conceito de classe no século XIX baseava-se no gênero. Quando, por exemplo, na França os reformadores burgueses descreviam os operários em termos codificados como femininos (subordinados, fracos, sexualmente explorados como as prostitutas), os dirigentes operários e socialistas respondiam insistindo na posição masculina da classe operária (produtores fortes, protetores das mulheres e das crianças). Os termos desse discurso não diziam respeito explicitamente ao gênero, mas eram reforçados na medida em que se referenciavam a ele. (SCOTT, 1995, p. 91-92)

Entendo que, em muitos momentos, as narrativas históricas situam-se em um protagonismo eminentemente masculino, que atua como uma tecnologia de gênero ao reforçar representações sociais possíveis e prováveis para homens e mulheres. Representações históricas que vinculam homens e mulheres perenemente a certas posições sociais operam para reproduzir essas mesmas posições: via de regra, as narrativas da vida pública (política, economia) são povoadas por homens, enquanto as narrativas da “vida cotidiana”, com foco específico na vida doméstica, são repletas de mulheres; outros espaços narrativos são mais permeáveis, como o da religião.

Desta forma, a análise que produzirei procura, atrelada aos referenciais da Nova Retórica, compreender como a constituição do *ethos* narrador dos professores e professoras transita pelo marcador de gênero, produzindo posturas generificadas. Que táticas são intentadas por professores ou professoras visando aumentar seu potencial de persuasão? O que se espera de um professor ou professora, por parte de seus alunos? E, mais especificamente, desejo perceber como são as narrativas construídas levando em conta o gênero e suas tecnologias. Ademais, no caso de analisar professoras e professores feministas, desejo compreender o quanto as narrativas utilizadas tensionam a verdade/verossímil com a política na dosagem representacional das mulheres nas narrativas históricas.

2.1.2 – Considerações éticas

Até o momento muito falei da importância da ética no trabalho do professor-orador. Cabe também definir quais são os princípios éticos que regem essa pesquisa, especialmente no tocante aos indivíduos (professores e alunos) e instituições envolvidas nas observações.

Os procedimentos tomados na construção da metodologia etnográfica seguem as determinações da resolução nº 510 de 07 de abril de 2016⁴⁶, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, ligado ao Conselho Nacional de Saúde, e que versa sobre os procedimentos éticos de pesquisa nas ciências humanas e sociais.

Ficam garantidas nessa pesquisa a confidencialidade das informações de todos os envolvidos na pesquisa, sendo que os nomes dos professores e professoras, alunos e alunas, bem como das escolas analisadas serão alterados ou omitidos. Utilizar-se-á o procedimento de alterar os nomes dos professores (resguardando a correspondência apenas no marcador de gênero e da idade), omitir os nomes dos alunos (ressaltando apenas os marcadores de gênero, idade, raça e religião, quando for o caso) e omitir os nomes das escolas (evidenciando apenas a localização geográfica, a rede, e o público atendido).

A justificativa para a pesquisa coletar dados junto aos jovens dá-se pelo fato de que a proposta básica da pesquisa é justamente compreender a relação de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula, analisando a construção das aulas dos professores de História bem como percebendo ecos dessas aulas em seus alunos. Garante-se o pleno anonimato desses jovens, mesmo que o risco atinente à sua participação na pesquisa seja mínimo.

Os áudios produzidos durante as observações não serão divulgados sob nenhuma hipótese, servindo apenas para o trabalho de análise. Os mesmos serão preservados por período mínimo de cinco anos, ficando à disposição para eventuais requisições e revisões.

A todos os indivíduos participantes foram informados os objetivos da pesquisa e os critérios de confidencialidade acima expostos, seja de forma oral durante as entrevistas, seja de forma escrita nos questionários e outros documentos. Em variados momentos da interação entre o pesquisador e os indivíduos participantes foram apresentados o termo de consentimento livre e esclarecido (disponibilizado para a visualização e assinatura dos professores e responsáveis pelos menores) e assentimento livre e esclarecido (lido e assinado pelos próprios estudantes), disponíveis nos Apêndices C, D e E.

O pesquisador garantiu a não utilização das informações obtidas que possam gerar qualquer prejuízo aos participantes, como comentários e falas que possam levar à sua identificação e constrangimento de outrem identificável. O dano que porventura a pesquisa possa causar aos indivíduos envolvidos será sistematicamente monitorado e, caso identificado, informado aos participantes.

⁴⁶ Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acesso em: 20/04/2018.

2.1.3 – Atrizes e atores

Quem são e onde atuam os atores e atrizes que gentilmente abriram as portas de suas salas de aula para as observações dessa pesquisa? Essa tese problematiza a atuação de cinco professores de História. Os dois primeiros professores foram observados na perspectiva de uma observação exploratória, visando testar a adequação dos questionários e das questões das entrevistas. O número de aulas observadas foi bastante inferior, em relação às demais observações.

O primeiro deles, observado em outubro de 2015, tratou-se de um homem de 28 anos, formado em História na UFRGS (em 2011), com mestrado em Educação (defendido em 2014) e doutorando também em Educação. Possuía, no momento da observação, experiência de cerca de cinco anos de docência em cursinhos pré-vestibulares, além de um ano lecionando para turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Foram observadas seis aulas para turmas do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola de classe média alta da região central de Porto Alegre. Chamarei esse professor de Germano.

O segundo professor observado, em abril de 2016, trata-se de outro homem, com cerca de 50 anos de idade, e mais de 25 de experiência em educação básica, tendo trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, em cursinhos e na educação de jovens e adultos, em Porto Alegre e outras cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. A aula observada deu-se em uma escola da rede estadual central de Porto Alegre (que atende alunos de classe média baixa, muitos dos quais trabalhadores) com uma turma de 2º ano do Ensino médio do turno da noite. Apenas uma aula de dois períodos pôde ser observada já que uma mudança de horários na escola tornou impossíveis outras observações. Chamarei esse professor de Laerte.

Mesmo essas observações tendo tido um caráter exploratório, acredito que os dados coletados possuem grande riqueza para essa pesquisa, e dessa forma não serão descartados. A falta de sistematicidade dessas observações será apontada, quando for o caso. Após o processo de qualificação desta tese, as observações foram retomadas, e outras duas professoras e um professor foram observados. Primei por um acompanhamento mais sistemático e longo, com aproximadamente um mês contínuo para cada, quando os horários assim o permitiram.

A terceira professora observada, entre o período de abril até junho de 2016, tem aproximadamente 55 anos e mais de 30 de docência no Ensino Fundamental e Médio. A

maior parte da docência aconteceu em uma escola privada de Porto Alegre que atende um público de classe média alta, local onde foram observadas duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Foi observado um total de 18 períodos. Chamarei essa professora de Isadora.

A quarta professora tem 32 anos e sete de docência, atuando em uma escola estadual da região central de Porto Alegre com alunos de Ensino Médio de classe média e média baixa, onde foi observada, além de outra escola da rede estadual com alunos de Ensino Fundamental. Formada desde 2008, tem mestrado em História e atualmente é doutoranda também em História. Foram observadas cinco turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Médio, somando um total de 16 períodos, entre julho e agosto de 2017. Chamarei essa professora de Renata.

O quinto ator, professor de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, localizada em região de periferia e que atende a um público de baixa renda, tem 34 anos. É formado em História na UFRGS (2006), possui mestrado em História e atualmente faz doutorado em Sociologia, também na UFRGS. Tem cerca de 14 anos de experiência de sala de aula, tendo atuado em escolas do interior do estado e da capital, tanto em Ensino Fundamental quanto em Ensino Médio. Foram observadas três turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (duas turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano), totalizando 11 períodos entre setembro e novembro de 2017. Uma greve dos professores interrompeu a observação, que foi finalizada assim que os mesmos retornaram. Chamarei esse professor de Juliano.

A pesquisa pressupunha mais três observações: um professor da rede privada de aproximadamente 40 anos, uma professora da rede estadual de aproximadamente 35 anos e um professor também da rede estadual de cerca de 50 anos. Infelizmente a dificuldade em negociar a observação na escola privada, uma longa greve da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, somadas à minha dificuldade em conciliar horários de trabalho com as observações, inviabilizaram essas últimas três observações. Acredito que a principal perda dessas faltas seja nas possibilidades de perceber recorrências argumentativas.

Capítulo 2.2 – Do *ethos* dos professores

O que torna um professor um *professor*? O que significa encarnar essa posição identitária? Tardiff (2010, p. 17), baseando-se nas análises de Delbos e Jorien, aponta que o saber do trabalho não é um saber *sobre* o trabalho, mas sim um saber *do trabalho*, em que se insere o corpo em múltiplas formas de simbolização, gestualidade e palavras manuseadas. Em outras palavras, o próprio corpo se inscreve na prática, ganhando uma “cara de professor”. Quais *ethe* são desejáveis, e quais não o são, na relação com alunos e alunas? Juventude, erudição, criatividade, inovação, diálogo, gênero (utilizando as mais variadas tecnologias de gênero)? Há controle sobre essa projeção? Essa construção, sempre ativa, vai dar-se em cada situação enunciativa. Maingueneau (2008, p. 17) nos ensina que essa categoria não é apenas uma construção individual, mas sim sócio discursiva. Um *ethos* deve ser socialmente avaliado e aceito, a fim de possibilitar o processo de persuasão através da confiança atribuída.

O princípio de autoridade construído pelos professores se assenta, como nos ensina Meyer (2013, p. 169), na sua capacidade (real ou aparente) de responder aos questionamentos a eles propostos. Não devemos entender apenas questões diretas, sobre conteúdos históricos, mas uma capacidade mais complexa de mostrar-se confiável, dotado de caráter (ou, como escreveu Aristóteles, dotado de prudência, virtude ou benevolência), aos seus interlocutores. Essa imagem se elabora por meio de uma percepção complexa, que relaciona intelecto e afetividade a partir da ligação estabelecida pelo diálogo, tanto linguístico quanto do ambiente (o que o professor gosta, como se veste, que palavras utiliza, e *cetera*). Professores sabemos que muitas vezes obtemos sucesso com alunos mais pelo *ethos* projetado, que lhes inspira empatia ou confiança, do que dos discursos das aulas propriamente ditos.

Acredito que os professores podem movimentar-se em um processo ativo e criativo de constituição de um *ethos* professoral, na medida em que se situam nos polos de domínio dos saberes que circulam nas escolas e salas de aula com a potencial postura de um adulto de referência. Este capítulo explora alguns caminhos construídos pelos professores em suas constituições, dos valores que lançam mão, da serventia que associam à sua prática docente, ao constructo experiencial dessa prática, às diferenças de gênero e nas relações como adultos de referência frente a seus alunos.

2.2.1 – Das escolhas e dos valores

Que implicações existem entre as escolhas dos professores-oradores (recortes de conteúdos, metodologias, ordenação de argumentos, figuras de estilo, e *cetera*) e os valores por eles atribuídos à sua prática e aos seus ensinamentos? Como aponta Develay (apud MONTEIRO, 2003, p. 18), em todas as disciplinas escolares os valores e as escolhas éticas de uma sociedade sempre estarão presentes, mesmo que implícitos, desde os recortes curriculares até as metodologias que induzem posturas mais críticas ou mais passivas. A História sagrada e a História nacional carregavam em suas escolhas valores, da mesma forma que a História que se pensa para uma sociedade democrática carrega outros grandemente diversos.

O mesmo opera com os professores em seu segundo processo de transposição didática. Muitas das escolhas curriculares dos professores dialogam em nível de argumentação interrogativa, lançando questões éticas que validam ou refutam determinados conteúdos e determinadas interpretações. Por se tratar de uma dimensão moral e ética, esse caráter central dos valores dos professores-oradores é presente. Sei também, pela minha experiência na sala de aula, no trânsito com professores e professoras, como colegas ou no processo de formação continuada, e também como professor de disciplinas de estágio curricular, que uma aula sempre tem questões. Mas sei também que em muitos casos estas questões não são explicitadas pelos professores.

Aquelas aulas “tradicionalistas” em que os professores mandam os alunos copiarem os livros didáticos, ou os textos colocados no quadro, não possuem questões formuladas pelos professores (talvez, apenas no sentido comportamental ou metodológico); essas foram pensadas anteriormente na noosfera, por aqueles que escreveram os livros didáticos, estruturaram os currículos, e não pelo professor ou professora. Mas esse não é o caso dos atores desta tese, professores e professoras que atuam como verdadeiros “intérpretes da cultura”, que tomam para si a autoria de suas práticas.

Mesmo que condicionados pelo currículo e pelos materiais (dentre os quais o livro didático é artefato o cultural mais potente), os professores “fazem políticas por baixo ou, em outras palavras, rompem a linha política imposta de cima, ainda que dentro de certos limites” (ACOSTA, 2013, p. 191). É inegável que os valores trazidos pelos professores atuam nas escolhas de parte do seu currículo. Suas aulas pautam-se nos conteúdos clássicos da História a ser ensinada mas, na posição de intérpretes da cultura, mobilizam esses conteúdos a partir de

problemáticas relativas ao valor destes, especialmente no relacionamento com as suas diversas classes de alunos.

Adentrando nas propostas desenvolvidas por nossos atores e atrizes, o professor Germano nos oferece uma pequena amostra desse processo. Uma de suas aulas (1 - 301 - 23/10/2015), voltada a um terceiro ano do Ensino Médio, fortemente preocupado com concursos vestibulares vindouros, desenvolveu de forma bastante linear os desdobramentos políticos da Era Vargas. Porém, antes disso, logo no início da aula, relatou sua ida a um evento acadêmico em Minas Gerais, que lhe ensejou uma reflexão a respeito da capacidade de interpelar, tocar as pessoas pela palavra. A seguir Germano leu uma pequena prosa chamada “O Respiro”, que propunha uma reflexão sobre o pensamento enjaulado, apontando que apenas a vida plena, em liberdade da experiência, pode significar sair da jaula e ser ferido pelo que acontece. Por fim, inquiriu os alunos: “teve eco o que eu acabei de ler?”, e obteve retorno de dois alunos: “me feriu”; “estou precisando de um pouco desse respiro”. Trata-se de uma pequena experiência, que não durou mais de 10 minutos, mas permitiu ao professor *compartilhar* parte de suas reflexões de mundo com seus alunos.

De forma mais sistemática, a professora Isadora construiu um projeto intitulado “Todo o conhecimento do mundo”, por meio do qual convidou os estudantes a “que me entregassem (...) alguma expressão original ou garimpada de todo o conhecimento do mundo.” Após algumas semanas para pensarem e construírem algum objeto que expressasse todo esse conhecimento, Isadora reservou uma das aulas (4 - 91 - 14/06/2016) para que os alunos expusessem uns para os outros suas construções. Algumas dessas produções podem ser observadas abaixo:



Figura 2 - Exemplos das produções dos alunos, na atividade "Todo o conhecimento do mundo".

Ao final de um tempo específico, reuniu a turma e lançou a seguinte questão: “Quem se surpreendeu e com o que?” Alunos e alunas explicaram suas propostas, e comentaram as dos outros colegas que mais chamaram sua atenção. Isadora se mostrou muito satisfeita com os resultados, elogiando constantemente a capacidade de reflexão dos alunos e alunas. Em

algum momento ela procurou relacionar a proposta com um filme (que me pareceu ter sido o disparador do projeto):

Isadora: “Nós iniciamos o ano trabalhando com “O Nome da Rosa” [o filme] ... vocês fizeram um trabalho escrito de avaliação sobre o conhecimento no filme pra mim. Qual era a lógica do conhecimento no filme para aqueles monges que vivem no mosteiro? (...) Aonde tava o conhecimento? / Aluno: “Tava nos livros proibidos.” / Isadora: “Tava nos livros proibidos e naquele mosteiro, como se o mundo se resumisse àquele mosteiro. O que vocês estão me mostrando é que o mundo amplia muito quando a gente anda no tempo. Quem usufruiu mais desse trabalho? Vocês ou eu? (...) Eu quero dizer que vocês trouxeram coisas que eu nunca tinha pensado mais formalmente. Vocês me deram uma aula.”

Percebi, durante essa aula de apresentação dos trabalhos, uma aluna que aparentemente não havia produzido o seu, mas que havia pensado em uma alternativa de última hora a partir da curiosidade. Parecia haver um conflito latente entre a professora e a aluna, o qual naquele momento se materializava em uma discordância a respeito da pergunta que motivou o projeto. Ao final da aula, essa aluna novamente inquiriu a professora a esse respeito, o que a motivou a reafirmar sua proposta com a atividade:

“A pergunta era: Como se expressa todo, e eu usei todo, e eu reforcei, pois era uma pergunta super, se vocês pensarem bem. Onde, como se expressa, ou onde se concentra todo o conhecimento do mundo? Ou ainda ... como tu expressaria todo o conhecimento do mundo? E a resposta que tu dá serve pra dizer que todo o conhecimento vem de, mas serve pra dizer que todo conhecimento do mundo está em. Tem respostas que dão para várias perguntas.”

Que valor subjaz toda essa proposta? A problematização do mundo. Em uma aula anterior (2 - 91 - 12/05/2016) a professora Isadora já havia explicitado este valor (presente em outras de suas práticas) de forma mais clara: “ensino sem provocação não é ensino (...) ensino sem provocação é exigir de vocês que decorem coisas que corrijam coisas como eu acho que são e que outros podem pensar diferente”. Não se trata de um conteúdo curricular, constante em documentos da escola, livro didático ou na Base Nacional Comum Curricular; trata-se de plasmar um valor caro à professora em questão, de abrir a disciplina de História a uma compreensão mais complexa do mundo, fazendo-o operar dentro do currículo. Como a mesma afirmou na entrevista: “não tem como as coisas do mundo, hoje, não entrarem na sala de aula”.

A professora Renata também procedeu de forma similar. Uma de suas aulas desviou do conteúdo convencional para dar conta de uma problemática considerada dotada de valor. Organizou uma saída de campo para que os alunos assistissem ao documentário “Central”,

lançado em 2007 e que retrata, através de relatos de funcionários, detentos e familiares, o cotidiano de vida no Presídio Central de Porto Alegre, um dos mais insalubres do país. A primeira aula observada (1 - 205 - 05/07/2017) procurou justamente problematizar o filme iniciando com uma revisão do mesmo, elencando rapidamente sua narrativa. Em seguida, através de uma projeção, Renata situa a ideia de prisão fazendo uso do livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, mais especificamente do panóptico como um dispositivo de disciplinamento de corpos. Na sequência falou dos acordos entre presos, líderes de galeria e policiais, definindo que o “presídio dá lucro”, já que tornou-se local de transações e recrutamento de mão de obra barata para organizações criminosas. Ao mesmo tempo em que a discussão teve boa atenção por parte dos alunos – com várias intervenções a respeito da corrupção policial ou dos processos de vingança – pareceu que a discussão “incomodou” parte dos alunos, que ficaram inquietos em seus lugares. Nesse contexto. Renata situou:

“não é dizer que as pessoas são boazinhas ou más, mas é pensar esses seres humanos qual é a possibilidade de agir, de agência que eles tem dentro desse sistema, e o que é mais absurdo na nossa sociedade, é o crime organizado ser uma alternativa de vida que se tem, de escolha de vida que se quer, o crime organizado ser uma [escolha de vida].”

Renata passou então para um processo de historicização da construção da antiga Casa de Correção de Porto Alegre, associando novamente algumas reflexões de Michel Foucault a respeito da não operatividade e solicitou aos alunos que lessem a seguinte passagem do livro “Vigiar e Punir”, projetada em um slide:

as prisões não diminuem a taxa de criminalidade (...). A detenção provoca a reincidência (...). A prisão não pode deixar de fabricar delinquentes (...). A prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras.

Em seguida Renata problematizou:

“falando do Central, não poderíamos fazer essas mesmas afirmações? Essas afirmações ele pesquisou lá no século XVII na França, nos jornais, e se dizia a mesma coisa. A prisão já nasceu ... e, qual é a solução que as pessoas pensam para isso? Mais prisão”.

Renata não tinha uma solução para esse questionamento. No debate subsequente, após uma série de ideias dos alunos (que em geral envolveram propostas de punição maior ou mesmo pena de morte com cadeira elétrica) ela mesma enunciou que não possuía essa resposta. Nesse caso específico, não se tratou de oferecer uma resposta para os alunos, mas

sim ensejar um processo de problematização: “eu não consigo chegar aqui com uma solução, eu consigo pensar alternativas pra problematizar, é uma coisa que deve ser problematizada”. Novamente os valores considerados urgentes pela professora são levados à sala de aula, não como afirmatividade, mas como problematidade. Possibilitando o diálogo, como espaço em que o outro pode falar em liberdade na medida em que se considera apto a compreender e reagir a um discurso (MOSCA, 2001, p. 42), Renata deseja forçar os interlocutores a justificarem-se, na medida em que esse processo desencadeia reflexões a respeito das próprias afirmações em relação às posições contrárias. Carrega, portanto, tanto um valor relativo à problematizar o sistema prisional, como a problematidade em si.

Um processo similar pôde ser observado em outro dos nossos atores. O professor Juliano, na primeira de suas aulas observadas, recorreu a um acontecimento contemporâneo de ampla repercussão midiática enquanto elemento disparador para discussões e problematizações junto aos alunos. Em setembro de 2017 uma mostra de arte intitulada “*Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*”, em exibição no Santander Cultural de Porto Alegre, foi cancelada prematuramente após uma onda de protestos nas redes sociais e no próprio local da exposição. Partindo de grupos conservadores e outros pretensamente liberais (como o MBL – Movimento Brasil Livre), os queixosos associavam algumas das obras à blasfêmia contra símbolos religiosos e também à apologia à zoofilia e pedofilia. A mostra reunia 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática LGBT, questões de gênero e de diversidade sexual.

Dessa forma, um “parêntese” na aula do professor Juliano construiu uma proposta de aula que intentava problematizar estes acontecimentos recentes a respeito do *Queermuseu*. A mesma aula que deu início a essa proposta foi observada em três turmas diferentes (C22, C23 e C33). Juliano iniciou situando os alunos, dizendo que as aulas anteriores trataram de comparar a escravidão no Brasil Colônia com a escravidão contemporânea. Após isso introduziu um “pequeno parêntese”, desenhando um parêntese imenso em cada lado do quadro. A primeira aula (1 - C22 - 13/09/2017) teve um início difícil, já que a discussão que circulou pelas redes sociais parece não ter atingido os alunos das turmas em que o professor levou a problematização. Além disso, conceitos que o professor foi lançando, como “catálogo”, “exposição”, “censura” pareciam ser bastante estranhos aos alunos. A negociação das distâncias e inserção da problemática de fundo da aula iniciou quando o professor começou a questionar os alunos se eles gostavam de arte. A conversa foi associando elementos como desenho/pintura, filmes, desenhos, séries, música, literatura, teatro, escultura, dança e grafite. Mesmo que o andamento fosse difícil, pois as interrupções eram frequentes e

o professor utilizava poucos interditos (que parece ser uma característica respeitosa de lidar com o público escolar), a turma C22 ficou um bom tempo em torno da discussão entre arte e beleza, do gostar e do não gostar, o que acaba limitando um pouco o desenvolvimento da proposta. Mesmo assim, percebi que Juliano recorrentemente lançava a problemática de fundo da aula: “gostar ou não gostar, isso não define o que é arte. Por quê? Porque o que eu gosto vocês podem não gostar, o que eu acho bonito vocês podem não achar ...”.

Na turma seguinte (aula 1 - C33 - 13/09/2017), já esperando que os alunos não tivessem tomado conhecimento da polêmica, Juliano iniciou a explicação com mais calma, contextualizando de forma mais detalhada a proposta da exposição e seu cancelamento. Repetiu então a questão dialógica: “Quem aqui gosta de arte?” “Que tipo de arte vocês gostam?” Conforme os alunos foram respondendo, o “grande parêntese” foi sendo preenchido com aquilo que os alunos traziam: desenho, pintura, grafite, dança, música (hip hop como junção dos MCs, grafite e dança), estilistas / moda, teatro, cinema, futebol arte, circo e televisão. A turma se mostra bem mais participativa e produtiva que a anterior. Após um conjunto de questões em sequência, Juliano levou a discussão para a música, o que gerou ainda mais debates entre os que defendiam o funk por um lado, e o reggae por outro, com a proposta de mostrar para os alunos que, dentro de um mesmo elemento (no caso a música), existem muitas subdivisões das quais nos aproximamos ou nos distanciamos. A proposta era levar essa percepção para a arte, relacionando que gostar ou não gostar é diferente do proibir e do permitir.

O caminho narrativo intentado pelo professor Juliano ia além da exposição *Queermuseu*. A proposta tinha uma problemática de fundo, que propunha situar a própria noção de arte como uma construção aberta, e cuja redução ao gostar ou à noções de beleza é sempre um ato excludente e relativo. Também como fundo parecia surgir uma ideia de tolerância às mais variadas formas de expressão artística.

Este conjunto de aulas relatado acima, como já explicitado, tinha sua fundação nos valores atribuídos a eles pelos professores, e cuja proposta de fundo foi lançar esses valores para a apreciação do auditório escolar. Por ser um valor, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 85-86), implicitamente sempre se sabe que não existe um auditório ou acordo universal a esse respeito, o que foi percebido pelos professores na medida em que associam os valores à uma dimensão problematológica. Uma consequência da utilização dos valores é o estabelecimento de hierarquias determinadas por esses valores. Por exemplo, uma maior valorização da realidade humana estabelece uma hierarquia que a coloca acima de todos os outros seres existentes sobre a terra (CUNHA, 2010a, p. 17). O mesmo se apresenta nos

relatos acima: a reflexão para o professor Germano é superior à não-reflexão; problematizar o conhecimento é superior à apenas tomá-lo como algo dado, para a professora Isadora; a humanização é superior à desumanização do sistema prisional, para a professora Renata; e a liberdade de expressão é superior à censura, para o professor Juliano.

Estes valores, carregados para as salas de aula por professores e professoras, movimentam-se naquilo que Pereira denomina como História menor. Enquanto a História maior ensina por meio do caminho da inteligência, definindo causas, processos, datas e lugares, a História menor permite a inserção do acontecimento, “disposto a narrar histórias pouco comuns com meios de expressão que param o tempo cronológico e dispõem os(as) alunos(as) na duração precisa de novas memórias e novas histórias” (2017, p. 109). Tal processo traduz-se em narrativas que se voltam para acontecimentos dificilmente contemplados nos movimentos longos das estruturas e dos processos, que na maior parte dos casos estruturam os currículos de História, permitindo aos alunos

experimentar o acontecimento, partilhar saberes, aprender com o inusitado da experiência do outro. Num único movimento, há uma “empatia” com a vida, com o sofrimento e com a alegria de sujeitos históricos corporais e um “estranhamento” com o surpreendente do modo como o outro olha para o mundo, para a História, para a religião. Esse estranhamento engendra uma simpatia que persiste e, assim, permite aprender com o outro. A história menor, portanto, está comprometida com a formação ética de cada indivíduo, para quem ter uma experiência com o outro implica transformar a si mesmo e produzir-se com novas alternativas de vida e de futuro. (PEREIRA, 2017, p. 111)

2.2.2 – Para que serve essa História?

Lidamos, nós professores, com a vida: com nossas próprias, e com as de nossos alunos. Ambas em movimento. As de nossos alunos, trilhando o caminho proposto por Larossa (2015, p. 36-37) e que serve de epígrafe desta tese: de uma vida, um tempo e um mundo potencialmente cada vez mais dignos. As nossas, em uma permanente preparação destas trilhas. Podemos não constituí-las (que poder haveria de ser necessário para tal), mas certamente ajudamos a calçá-las.

Como já problematizei no subcapítulo 1.2.2, e também no anterior, os professores de História ensinam imbuídos de valores e serventias atribuídas para os conteúdos desenvolvidos

em sala de aula. Na medida em que o ensino de História se desvincilhou da grande narrativa nacional, este espaço foi ocupado pelo que denominei “aprendizagens significativas”, situadas em um caminho intermediário entre o lugar dos alunos e o saber de referência. O professor Fernando Seffner dizia em suas aulas de estágio supervisionado que a função da História escolar é fundamentalmente diversa da História acadêmica; enquanto a última forma futuros historiadores ou professores de história, aptos a dominarem os códigos do lugar e as práticas científicas necessárias à construção do conhecimento historiográfico, a primeira forma indivíduos que em sua maioria não serão profissionais da área, mas cidadãos que terão as mais variadas ocupações. O professor Laerte, ao longo da entrevista, falou explicitamente desta distância:

“Isso é um erro talvez dos professores que estão começando querer jogar o que se faz no mundo acadêmico pro ensino médio. São completamente diferentes ... Tu utilizar uma linguagem acadêmica é uma coisa que distancia muito o professor do aluno, especialmente no ensino médio ... tu te distancia. No ensino fundamental então ...”

O professor focou na questão da linguagem e do desejo dos jovens professores em levarem para a sala de aula aquilo que aprenderam na academia, muitas vezes sem uma transposição adequada. Para ele parecia claro que aquilo que é feito na sala de aula difere daquilo que é produzido na universidade. Então, dada essa mudança de auditório, abre-se a questão sempre em pauta: para que serve a História (especialmente aquela ensinada na escola)? Como selecionar o que será ensinado? O que vale a pena ser transmitido da cultura e dos procedimentos científicos? A estes questionamentos, nossos atores e atrizes tanto explicitaram uma resposta, quanto o sentido dessas respostas foi mapeado em suas aulas.

O professor Juliano foi direto em sua entrevista: a “História como algo que tem que nos ajudar no tempo de agora”, agindo na “apreensão do que é vivo”. Essa função é a primordial dentro do seu contexto de ensino, a ponto de ter respondido ao questionamento sobre a ideia de “verdade” da seguinte forma: “tem aquela, do Comte acho, cada vez mais os mortos governam os vivos. Eu acho que na História da sala de aula é o contrário: a gente as vezes amassa a história e os mortos de acordo com a que a gente necessita”. Não significa, como ele mesmo desenvolve na sequência, em lidar com mentiras, inventando dados ou processos:

“na sala de aula, o professor de História ele também tem alguns limites, que é o compromisso que ele tem que ter com a verdade, mas ele sabe que não é neutro, ele sabe que a seleção dos conteúdos já altera os efeitos de verdade,

vamos dizer assim. Então eu acho que a verdade é um horizonte que tem que nos manter na linha, mas a gente sabe que é um horizonte bem amplo.

(...)

quando a gente faz, como eu faço, essa história temática, esse trânsito entre o passado e o presente quase constante, o anacronismo as vezes ele é acentuado. O que eu seleciono da história ... muitas vezes é pra atender essas demandas do presente, que os alunos trazem ou eu trago.”

Cabe uma pequena reflexão sobre o anacronismo. Jacques Rancière (2011, p. 22) parte da hipótese de que o anacronismo não se relaciona com as práticas metodológicas ou epistemológicas da História, mas sim como um “conceito *poético* que serve como solução filosófica da questão sobre o estatuto da verdade do discurso historiador”. O “pecado” do anacronismo vai além da confusão de datas; está na confusão de épocas, e seus regimes de verdade específicos, “relações da ordem do tempo com a ordem do que não está no tempo” (RANCIÈRE, 2011, p. 25). O anacronismo então é o que não pertence ou não convém ao tempo que é situado. Ideia essa a qual Rancière (2001, p. 49) se opõe:

Não existe anacronismo. Mas existem modos de conexão que podemos chamar positivamente de anacronias: acontecimentos, noções, significações que tomam o tempo de frente para trás, que fazem circular sentido de uma maneira que escapa a toda contemporaneidade, a toda identidade do tempo com ‘ele mesmo’. Uma anacronia é uma palavra, um acontecimento, uma sequência significativa saídos do ‘seu’ tempo, dotados da capacidade de definir direcionamentos temporais inéditos, de garantir o salto ou a conexão de uma linha de temporalidade com outra. E é através desses direcionamentos, desses saltos, dessas conexões que existe um poder de ‘fazer’ a história. A multiplicidade das linhas de temporalidades, dos sentidos mesmo de tempo incluídos em um ‘mesmo’ tempo, é condição do agir histórico. Levá-lo efetivamente em conta deveria ser o ponto de partida de uma ciência histórica, menos preocupada com sua respeitabilidade ‘científica’ e mais preocupada com o que quer dizer ‘história’.

Abraçar metaforicamente o anacronismo como parte do fazer do professor em sala de aula é remeter mesmo a uma hierarquia proposta por Aristóteles na Poética, que situava a poesia como superior teoricamente à história. Enquanto a última tratava dos fatos “um por um”, a poesia lidava com as ações dispostas em uma totalidade articulada, que institui conexões verossímeis, mesmo que lidando com acontecimentos fictícios. Juliano toma a necessidade de compreender a História a ser ensinada como uma totalidade articulada que eventualmente pode, a fim de sustentar essas conexões, operar com anacronismos. “Fazer história”, senão na historiografia acadêmica ao menos na historiografia escolar, é conseguir situar as linhas de temporalidade do passado humano com as linhas de temporalidade do presente, constituindo saltos de sentido que integram o presente, o passado, o professor-orador e seus alunos:

“eu geralmente vinculo a um tema que tem algum tipo de relação com o conteúdo, quando tem relação com o conteúdo eu tento vincular a um aspecto mais estrutural, trago alguns acontecimentos dos elementos micro para ilustrar e sempre tento fazer aquele vínculo com o tempo de agora e com a vida deles assim ... eu sempre brinco que o ensino de História na escola é o reino da teleologia e do anacronismo, porque tem que as vezes fazer algumas comparações que, inicialmente me doíam, quando eu saí assim muito ... mais rígido da formação, mas hoje eu sinto que é meio que necessário pra ti estabelecer um diálogo.” [Entrevista com o professor Juliano]

Para Juliano, o saber da experiência ensinou que as duas linhas de temporalidades precisam ser negociadas para serem aproximadas, mesmo que ao “custo” do anacronismo. Em uma de suas aulas (3 - C23 - 04/10/2017), após aulas anteriores em que tratou de formas de dominação e resistência no contexto da escravidão brasileira, o professor teve um momento de “desabafo” em relação a alguns alunos muito descomprometidos com a aula. Nessa fala, acabou por explicitar o quanto suas aulas “costuram” a relação das linhas de temporalidade:

“Por exemplo, quando a gente tá falando de escravidão a gente tá falando de dominação e resistência, a gente tá falando de pessoas que tentam dominar outras pessoas, como tu domina um grupo, tu trata esse grupo como lixo e tu mantém esse grupo como lixo, é disso que a gente tá falando. Vocês vão passar por vários momentos da vida de vocês que vocês vão encontrar gente que vai tratar vocês como lixo! Alguns governantes já tratam vocês como lixo! Me tratam como lixo! Como é que a gente faz para se organizar e mostrar para essa gente que a gente não é lixo? Dominação e resistência. A gente tá vendo um exemplo aqui. Não é só conteúdo, pra cair num pedaço de papel para vocês responderem e tirarem uma nota e aprovarem. Então uma coisa que eu espero que façam vocês refletirem sobre o lugar de vocês no mundo ...”

Parece óbvio que o professor compreende que as relações de dominação e resistência do presente não são as mesmas da escravidão. São obviamente de *outro* tempo. Mas nem por isso se furta de construir a comparação, subordinando o passado a uma urgência do presente. Um detalhe interessante da construção dessa comparação é a repetição (seis vezes) da palavra “lixo”, constituindo ao mesmo tempo uma figura de construção por repetição chamada *apanalepse* (o final das frases foi marcado pela palavra, falada em um tom mais alto do que o restante da enunciação) e uma metáfora (cuja eficácia reside na familiaridade do pouco valor atribuído ao “lixo”), sintetizando nesta palavra o centro da comparação. Além do mais, trata-se de um tema sensível, de feridas abertas em nosso tempo. Laville (2011, p. 54) aponta que trabalhar com esses temas sempre acarreta um conjunto de desafios para o professor, que deve gerir valores, tensionamentos do saber de referência e também disposições contrárias dentro da própria sala de aula. Aqui surge outra estratégia de ação do professor Juliano,

intrinsecamente relacionada com sua visão de utilidade para o saber histórico: a problematidade.

“dependendo do conteúdo, eu gosto de mostrar para eles que existe discussão, que há renovação, alguns conteúdos não se prestam tanto, mas aí ... por exemplo, a segunda guerra, dependendo do eixo que eu to pegando de guerra falo do avanço do racismo nazista, eu tento fazer uma ligação ... pensar em longa duração nas estruturas mentais, mas com o preconceito europeu ao longo do período do imperialismo. Que daí a gente vai encadeando ... e quando eu aprofundo na primeira e segunda guerra eu trago alguns personagens, alguns exemplos para ilustrar, mas eu vinculo o movimento das grandes potências ao longo do século XIX e XX às estruturas mentais relacionadas com o eurocentrismo, com aquela visão de superioridade racista que se plasma no século XIX. Então sempre vinculo algum tipo de estrutura, e tento questionar isso com eles.”

Trata-se de uma aproximação com o fazer do historiador, de forma a apresentar uma narrativa que comporte desvios, lacunas, questões. Que não apenas comporte, mas que enseje. Que os alunos possam olhar para aquele tempo narrado e perceber sua complexidade:

“sempre que eu entro em algum tema complexo, eu tento conversar com a gurizada: ‘olha só gurizada, isso aqui é polêmico’. Esse ano quando eu trabalhei com Revolução Russa, em um dos nonos anos tinha uma gurizada muito interessada nessa discussão. Uma gurizada que tá tentando se achar politicamente e eles tem uma coisa com os rótulos: comunista, anarquista, capitalista, e tal ... Eles querem saber e querem se rotular. Quando eu entrei, por exemplo, na Revolução Russa, eu trabalhei com eles alguns acontecimentos até *Kronsta* ... 1921, a revolta ali, e daí eu bati ali e disse: ‘olha aqui gurizada, tu tem este fato, uma revolta que foi amassada’. Daí eu trabalhei um pouco com as interpretações: pra alguns a Revolução termina aqui, pra alguns a Revolução prossegue, pra alguns a Revolução Russa vai até 89. Eu expus rapidamente que tem uma discussão. Eu acho que isso é parte da relação com a verdade, tu mostrar quando tu chega em um ponto polêmico, que nem os historiadores tem total acordo, e eu acho que nesses dias que a gente está isso é fundamental, porque além de ser um exercício de respeito com a História e com os alunos, é uma posição política de tu mostrar pra eles que o mundo é muito maior do que as páginas de determinado livro ... tu vai ter que te virar nele. (...) se o aluno não prestou muita atenção, ele não vai levar o fato Revolução Russa como algo marcante para a vida dele, se ele lembrar da Revolução Russa como um evento confuso, eu acho que eu já cumpri um papel. Eu tirei um pouco da certeza da História e botei o terreno da incerteza, e eu acho que a gente tem que trabalhar um pouco com isso também.”

Esse ensino de História abre-se às dimensões do tempo. Se a matéria prima é o passado, o lugar social situa-se no presente (e engloba as posições-de-sujeito possíveis, que por sua vez se alimentam da história), e dele projeta-se um futuro. Ao olhar para o passado e não ver nele apenas um único caminho, criado pela ilusão retrospectiva, e abrindo-se para as controvérsias inerentes a este passado (e conseqüentemente à sua leitura), surge a

possibilidade de pensar e desenhar futuros possíveis (PAGÈS, 2015, p. 309). Parece um processo complexo (e não deixa de sê-lo), mas que começa, como apontou o professor Juliano, compreendendo o mundo também pelo terreno na incerteza.

Outro professor analisado, Germano, ao ser inquirido na entrevista a respeito da serventia da História, respondeu: “[exercitar a] sensibilidade histórica, como uma espécie de competência ... a ser desenvolvida com o objetivo de abrir perspectivas de vida, de mundo, possibilidade que as próprias pessoas exerçam suas potências como seres singulares na história.” O ensino de História se apresenta para esse professor como uma potência que pode ampliar as possibilidades de vida dos estudantes, na medida em que se abrem encontros entre eles e o passado. Ao ser inquerido se existiria uma diferença entre a verdade da academia e a verdade da escola, o professor Germano afirmou pensar que essa querela não existe, e a diferença estaria no nível das problematizações que cada lugar permite, da colocação em suspenso de lugares comuns que fundamentam algumas verdades consolidadas. Narra neste sentido uma cena escolar: ao desenvolver uma aula sobre a expansão marítima europeia, Germano apresentou um mapa do século XVI, e um aluno inquiriu: “esse mapa é mal feito ou é falso”. A partir deste questionamento, relata que se ficou cerca de 10 minutos problematizando a própria noção de representação, quais seriam os limites de expressividade de uma época, e que aquilo que determinada sociedade conseguia produzir não era menos verdadeiro do que o que se tinha hoje, e era outra ordem de problemas. Mas ainda assim foi difícil que o aluno compreendesse, pois o limite é justamente o nível de problematizações possíveis.

Mas isso não significa que suas aulas não estivessem abertas à problematização da História. Apontou o professor na entrevista um recurso muito utilizado em suas aulas: lançava uma questão ao início da aula, aparentemente simples, e dependendo das respostas deles, oferecia como resposta um “sim e não”, abrindo duas possibilidades de narrativas. Nas próprias aulas observadas percebi esse recurso. Na sua aula 1 - 301 (23/10/2015), ao ser inquerido por uma aluna a respeito de “o [presidente] Vargas era mesmo o pai dos pobres?”, Germano respondeu com o “sim e não”, inclusive caminhando para os dois cantos do quadro branco a fim de marcar a distância entre o “sim” e o “não”. Seguiu-se um amistoso debate sobre os sentidos da figura política do “pai”, suas vinculações desde a República Velha, a política de conciliação, os contrapontos com os governos anteriores e as transformações estruturais, evidenciando para os alunos a grande complexidade daquele processo histórico específico.

Ambas experiências, do professor Juliano e do professor Germano, lidam com as dimensões da honestidade intelectual. A honestidade dos professores em relação aos seus valores operados na sala de aula é o que diferencia, segundo Meyer, uma “retórica negra” de uma “retórica branca”. Cabe aqui uma pequena digressão: compreendo o peso semântico e político, bem como a linguagem como poder, que os termos “branco” associado à positividade (honestidade, ética) e “negro” associado a negatividade (significados ocultos) possuem. Cito os mesmos com a devida ressalva, a partir de Michel Meyer (1998, p. 47), que por sua vez apropria-se dos termos de Roland Barthes, anteriores ao *linguistic turn* e todo conjunto de críticas feitos a estes e outros termos com carga racista. Desta forma, prefiro utilizar os termos “retórica honesta” e “retórica desonesta”. A diferença entre uma retórica que deseja apenas na manipulação dos espíritos e aquela que deseja tornar públicos os procedimentos da primeira residem na confusão entre o que é resposta e o que é questão. A “retórica negra”, ou desonesta, faria dispor como concludente, verídico ou justo aquilo que na realidade é colocado como uma questão, ofuscando o interlocutor. A “retórica branca”, ou honesta, por sua vez “não elimina a interrogatividade pelo seu responder, mas exprime antes o problemático sem nunca o ocultar nos seus argumentos e nas suas respostas” (MEYER, 1998, p. 47).

Dessa forma, é sempre importante distinguir a questão da resposta, como compromisso ético com a honestidade intelectual. E os professores tem a clareza de que tais interpretações não possuem consensos no saber de referência, e optam por transmitir aos seus alunos esta condição do conhecimento acadêmico. Aquilo que pude observar nos professores e professoras afasta-os completamente de uma perspectiva doutrinadora. Os profissionais foram explícitos sobre o quanto certas interpretações poderiam ter se mostrado epistemologicamente mais frágeis, e alertavam seus alunos disso, tal como o professor Juliano, afirmando logo ao início da fala: “olha, isso é problemático”. A professora Isadora também teve um momento assim com seus alunos: em uma discussão a respeito do Golpe de 2016 (aula 2 - 91 - 12/05/2016), a mesma é cobrada por uma aluna a respeito do uso do termo “golpe” ou do termo “impeachment”, defendendo essa aluna o uso do primeiro termo; Isadora respondeu:

“o que eu disse, na minha posição, é que naquele momento usar essa expressão golpe / não golpe tem relação com propaganda, e eu gosto de pensar que as pessoas pensam para além da propaganda. (...) O que a gente vê nessa maniqueização da política é falta de essência naquilo que tu tá dizendo. (...) A maioria só tá repetindo.”

Levando em conta que as observações dessa professora foram feitas em 2016, exatamente no contexto dos acontecimentos, Isadora opta por abordar o tema de forma honesta a partir de um procedimento via de regra utilizado pelos historiadores: o distanciamento crítico, que difere da neutralidade. E é justamente essa crítica um dos principais objetivos do ensino da professora, fruto dos “conceitos e [d]as aprendizagens procedimentais que tu aprende [e] servem para o resto ...” [trecho da entrevista]. Nesta lógica Isadora construiu muitas das suas aulas a partir do conceito de aula invertida, onde os primeiros contatos dos alunos com os conteúdos se davam com pesquisas próprias, atuando a professora apenas como mediadora. Em uma das primeiras aulas (1 - 92 - 25/04/2016), a professora explicou para mim o formato das aulas que eu observaria a partir daquele momento:

“eles preparam em casa, e na aula é para resolver problemas. Dá pra fazer isso sempre? Não. Dá pra se abrir mão daquela aula do professor? Não. Em geral isso acaba acontecendo. Para introduzir um assunto. Para concluir um assunto. Ou ainda para explicar uma atividade ou (...) para alinhar algumas coisas que ficaram penduradas.

Eu pedi para eles assistirem um documentário no *youtube* sobre o açúcar. Eu dividi eles em grupos e o grupo tinha que listar tudo que viu como primeira etapa, na aula (...). Os grupos teriam que organizar um mapa mental.”

Naquele momento todos os alunos estavam trabalhando no mapa mental, com ritmos diferentes em cada grupo. O foco era buscar a resolução dos problemas de forma autônoma, respeitando dentro do possível as velocidades dos alunos e alunas. Na entrevista Isadora explicita esse funcionamento: “eu raramente dou uma resposta pronta, em geral eu respondo uma pergunta com outra pergunta (...) no sentido de fazer com que ele ... ele não tá achando o caminho, então eu to dirigindo o caminho dessas perguntas”. Tal ação foi perceptível ao longo das observações, especialmente durante as aulas expositivas. Cabe uma ressalva a respeito da expectativa de resposta projetada no *ethos* do professor pelos alunos, que pode limitar essa prática, e que será desenvolvido no capítulo 2.4.1. Não apenas o caráter problematizador é o objetivo central da prática pedagógica da professora Isadora, como também objeto de reflexão constante, a fim de se aperfeiçoar:

“a minha busca pessoal tem sido em definir o que é problematizar, por exemplo problematizar no projeto, ou por exemplo ajudar os alunos a problematizarem. É em se tratando dessas coisas do cotidiano, e do fluxo normal da aula, eu sinto que eu faço isso bem e todo o tempo.”

A operação historiográfica engendrada pelos professores ancora-se no saber de referência, mas dialoga mais explicitamente com os valores, especialmente materializados em

critérios de utilidade. Os professores e professor a seus alunos a uma dimensão social bastante ampla. Em alguma medida acreditam que a escola, como lugar social de produção de saberes, ainda é capaz, “por seu poder de modelagem de habitus, influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento que tem curso num país em dado momento.” (FORQUIN, 1992, p. 36). Não deixa de ser interessante que três dos professores analisados, separados por gênero, idade, formação e rede de atuação profissional, possuam sentidos de utilidade muito próximos para suas práticas. Parecem concordar com o que alerta Laville quando nos fala da fragilidade das narrativas históricas escolares frente à família, grupos de pertencimento e os meios de comunicação. O temor de uma infrutífera guerra de narrativas, similar à que vivemos em nosso contexto político e social,

deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática. (LAVILLE, 1999, p. 137)

2.2.3 – Do caminho formativo: os professores, a experiência e a consciência persuasiva

Viver não basta! É preciso refletir sobre o vivido para que este se torne uma experiência, transformando aquilo sobre o que ela age. Refletir torna explícito e acessível o conhecimento do ofício, nascido da ação cotidiana. Experiência como aquilo *que acontece*, mobilizando nossas emoções, por sobre as quais lançamos nosso pensamento. Dessa forma, é diverso à vivência, pois mais que intensidade temos uma elaboração cognitiva. É justamente essa elaboração que retira a vivência de uma única vida (e por tal finita), transformando-a em algo passível de repetição (e por tal potencialmente infinito) através das narrativas.

A formação no curso de História parece conduzir-nos à criação de certo número de experiências, especialmente ligadas às mais variadas temáticas com as quais nos encontramos ao longo dessa formação. Ao constituí-las, e ao tornarmo-nos professores e professoras, carregamos para nossa prática o potencial infinito das experiências, desejando associá-las aos nossos alunos através da narração. Pensamos com a noção de “potência de experiência”,

desejando que aquilo que nos tocou também toque aos demais: o professor em sala de aula pensa: eu tenho que ensinar isso para meus alunos; mais gente precisa disso que eu estou falando. Se a experiência é singular, ela não é necessariamente individual; pode ser coletiva: “aquilo que não cabe em ti”. Essa é a forma como o professor Germano apresentou, durante a entrevista, parte de sua prática:

“[o que] eu sempre gostei da sala de aula foi a possibilidade de se abrir momentos de conversação, de presença humana, de diálogo entre seres humanos, que transcendiam muito os limites que a gente pode imaginar como um conteúdo histórico.

Eu gostava disso, quando em algumas aulas a gente conseguia chegar com os alunos em um ponto onde parecia que nada mais era importante do que aquele momento que a gente estava vivendo ali, com todo mundo absolutamente presente ali (...) [sinto que] educação é aquilo que se faz naquele momento, que é quase uma suspensão de mundo (...) o que não é sempre, mas as vezes acontece (...) isso é um trabalho, e não um espontaneísmo.”

A experiência, na medida em que é narrada, constitui uma ligação entre o narrador e seus ouvintes, criando ou fortalecendo laços que, no caso da proposta do professor Germano, iriam além do próprio conteúdo histórico. O professor como alguém que narra suas experiências com o passado, incorporando as coisas narradas à experiência dos seus alunos. Skliar (2011, p. 213), ao remeter aos escritos de Walter Benjamin, lembra o quanto seus textos eram por vezes lacunosos, fruto de um trabalho elaborado artesanalmente, e que permitia a seus leitores amalgamarem-se nessas lacunas. Germano deseja em sua prática momentos de cumplicidade com aqueles a quem ele se dirige, onde o ouvinte se perde (ou se suspende) pois “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Estas experiências estéticas, produzidas pela linguagem, criam momentos atônitos em que se produzem aprendizagens, não apenas do ponto de vista cognitivo.

Mas é preciso apontar um cuidado dessa potência. Perelman e Olbrechts-Tyteca lembram que o orador deve sempre ser sensível ao auditório, e um dos equívocos comuns a se tomar é julgar que aquilo que o mobiliza necessariamente mobiliza o auditório: “o homem apaixonado, enquanto argumenta, o faz sem levar suficientemente em conta o auditório a quem se dirige: empolgado por seu entusiasmo, imagina o auditório sensível aos mesmos argumentos que o persuadiram a ele próprio” (2005, p. 27). Cuidado este *aprendido* por três dos professores analisados. Isadora questiona, na entrevista, ao refletir sobre as problemáticas que lança: “o que garante que uma questão minha é dos outros?”. Pergunta-se pois sabe que o sucesso do questionamento depende dele ser entendido como

questão pelos alunos. Renata disse: no começo da carreira, lembrando-se de textos e imagens marcantes de sua trajetória: “eu tinha vontade que todos vissem”. Tal era a força das experiências intelectuais e afetivas dessa professora, que as mesmas *não cabiam nela*. Mas aponta que isso mudou, sendo que hoje ela percebe que aquilo que a mobiliza não necessariamente produzir-se-á nos outros. Também com Laerte há uma transformação muito similar. Disse ele na entrevista, quando dissertava sobre a distância entre a academia e a História ensinada:

“Existe essa distância evidente, eu não vou dar um texto ... eu fazia isso por incrível que pareça ... eu mandava os caras lerem textos que eu achava importante e que todo mundo tinha que ler, era uma coisa absurda ... a gente quer doutrinar os caras dentro daquilo que a gente pensa, e é impossível isso, a gente não doutrina dentro de uma ideologia que a gente tem por que? Porque eles não querem ser doutrinados, e isso é impossível, e até porque aquilo que a gente quer apresentar para eles as vezes eles não tem a base necessária para aprender.”

Nesses três casos há (ou houve) um desejo muito grande de que os alunos e alunas tivessem contato com as experiências consideradas importantes pelas professoras e pelo professor. Mas eles *aprenderam* que a sala de aula é mais do que a intensão do professor. Mas como aprenderam?

Os professores sabem que lidam, em último grau, com processos de convencimento e persuasão? Um primeiro aspecto é interessante, e revela que os currículos das ciências humanas pouco tocam na retórica, ao menos quando se trata da educação. Apenas o professor Germano afirmou ter tido acesso a leituras na formação em Licenciatura, em uma cadeira eletiva oferecida no curso de História da UFRGS. Parte dessas leituras fez parte de sua dissertação de mestrado, especialmente em debates historiográficos. Laerte, por seu turno, também afirmou ter lido textos de Aristóteles (a *Retórica*) e alguns comentadores, mas no curso de Filosofia, no qual também é formado, especialmente ao tratar de discursos políticos e imprensa. Além de algumas referências em cadeiras da universidade, Juliano nunca teve leituras e reflexões mais sistematizadas. Isadora comentou nunca ter lido sobre retórica, tendo tido apenas uma experiência em aulas com um professor de teatro da escola onde trabalha, voltada mais à mnemotécnica (ou *actio*) e Renata também nunca leu nada específico, mas apontou utilizar uma série de estratégias conscientes de aproximação com seus alunos e alunas.

Dessa forma, o saber retórico exercitado pelos professores não está vinculado às suas leituras (ou não apenas), mas sim de uma experiência exercitada cotidianamente. Podemos nos lembrar do que ensinam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 8), ao afirmarem que

técnicas de argumentação muito similares encontram-se em todos os níveis sociais e intelectuais, desde uma discussão familiar até um debate em um meio especializado. Reboul (1998, p. 69) por seu turno também defende que é possível utilizar a retórica sem fazer qualquer referência ao sistema retórico, entendendo esses procedimentos dispersos como uma das chaves da nossa cultura. Na sala de aula, esse saber mobiliza vasta gama de argumentos, como os de autoridade (quando o professor cerca-se da autoridade da ciência histórica em enunciações como “os historiadores assim o dizem” ou “o livro que eu li chega nessa conclusão”) ou de direção (quando o professor concatena determinados acontecimentos para chegar a um fim esperado), nascidos de uma sensibilidade exercitada, dentre tantos outros.

Esse saber nasce de uma sensibilidade dotada de certa objetividade. Nos ensinam Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 231) que os saberes da experiência, ao relacionarem-se criticamente com os saberes curriculares e com os saberes profissionais, ganham legitimidade e centralidade no ato de ensino. Não significa que os docentes abandonem os saberes de referência, mas esses passam a ser “traduzidos” ou “filtrados” em categorias do próprio discurso, cuja experiência comprova a eficácia e permite “julgá-los e avalia-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.” (1991, p. 231). Juliano apontou, nesse sentido, que parte da trajetória acadêmica dele passou pela área dos direitos humanos e, posteriormente, com o doutorado em sociologia, suas aulas foram ganhando um contorno cada vez mais temático. Foi uma marca da sua construção como professor, que encontrou nesse formato um caminho mais adequado para o espaço de atuação em que ele se encontra atualmente, onde muitos alunos tem uma frequência pouco regular.

Ao ser inquirido sobre o que em sua prática modificou-se ao longo dos anos de atuação, Juliano apontou que os questionamentos que fazia para si iam desde a seleção dos temas ou exemplos que seriam mais adequados, até a entonação de voz e a forma de circular pela sala. Disse também que essas aprendizagens foram surgindo “naturalmente”, e após 14 anos de prática:

“tu vai ficando intuitivo, porque tu começa a ver que com determinada turma tu vai poder fazer uma conversa com uma cara mais informal, determinadas turmas tu vai ter que fazer algo mais ... não sei se técnico é a palavra, algo mais ... formal. Então eu reflito isso de forma mais intuitiva, mas desde o começo eu vi a necessidade de pensar de acordo com a turma como vai ser a abordagem, as vezes dentro da própria turma ao longo do ano tem que mudar alguma coisa ...”

Na medida em que essa construção projeta-se em intuição, essa racionalidade intuitiva busca nas palavras e no estilo a eficácia comunicativa. Dialogando sua prática com os auditórios escolares, esta própria abertura é constituidora da autoridade moral, mobilizadora de virtudes, do professor Juliano. Nos questionários respondidos pelos alunos e alunas, de um total de 48 respondentes, 12 lembraram positivamente dos diálogos dentro da aula do professor, além de um número expressivo de alunos (25 questionários) que diziam gostar dos momentos de explicação. Outras categorias como “o professor é legal” (7 questionários) e “divertido” (4 questionários) também aparecem. Esta projeção de um *ethos* aberto ao diálogo e às mudanças inerentes ao espaço escolar parece ter eco nas visões dos alunos.

Isadora, em sua construção como professora, pode ser definida como uma inquieta. Disse na entrevista que tem a tendência de modificar os planejamentos de um ano para o outro: “não consigo dar a mesma aula sempre”, alterando constantemente seus formatos de aula. Em comum, o apreço por desenvolver habilidades mentais, a problematização, e especialmente provocar a escrita. Quando perguntada sobre sua trajetória, apontou grandes transformações: considerava-se “o bicho papão”, tendo aprendido a controlar grupos a partir de nota e de grandes quantidades de conteúdos *passados*. Após 35 anos de carreira, tendo vivenciado muitas atividades (formações continuadas, viagens de estudos) que, segundo ela, fizeram mudar suas perspectivas, Isadora se vê uma professora muito diferente:

“não que eu não pise na bola ... [mas] intencionalmente eu tenho um respeito muito grande pelos alunos. Isso é fundamental pra mim. Até porque eu não fui respeitada por muitos professores ao longo da minha vida como aluna (...) professores que chamavam os alunos como mentecaptos (...) eu sei que ainda acontece (...) passa as vezes como uma brincadeira, mas é uma violência.”

Procurou, ao longo do seu processo de constituição como docente (que segundo ela ainda segue em pleno curso), distanciar-se de uma figura institucional de autoridade, buscando tornar-se uma figura de autoridade pelo respeito. Outra grande mudança se deu na centralidade dos conteúdos. Isadora reconheceu que não lança mão de uma grande quantidade de conteúdos, como em outrora, tomando-os de uma forma flexível: por um lado “não se desenvolve conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais ... sem os conteúdos ... na escola tu não trabalha sem conteúdos”, por outro eles acabam sendo caminhos para estes processos. No fundo, não se tratam dos dados que os alunos memorizaram, mesmo que isso possa ser interessante, mas da problematidade e da discussão que ensejada, trazendo constantemente “exemplos do dia a dia para jogar em outras temporalidades”, como vimos no capítulo 2.2.2. Também se deu conta, ao longo de sua prática, que certos conteúdos (como a

Segunda Guerra Mundial ou a Ditadura Civil-Militar brasileira) suscitam mais interesse, interpretando esse interesse na alta carga emocional relacionada a estes períodos e processos. Ela também acha que esse componente “vivo” pode ser explorado a partir de metodologias que “podem diminuir distâncias”: lúdicas, vivenciais e estéticas, considerando certos discursos falados como parte dessas metodologias.

Reboul (1998, p. 61) nos lembra de que na *elocutio* a retórica encontra a literatura, sendo necessário o bom uso da língua: aquele que quer persuadir um grande público (e podemos entender tranquilamente a sala de aula como um grande público) não pode permitir-se a incorreções nem preciosismos. Incorreções, quando identificadas, minam a credibilidade, ou seja, o *ethos* do professor-orador. Como confiar naquilo que o professor diz, se nem sequer o veículo de comunicação, a língua, ele domina? Algo similar ocorre ao identificarem-se erros ortográficos em materiais ou no quadro. Mesmo que isso remeta a toda uma gama de preconceitos linguísticos, é inegável que produz sentidos em determinados auditórios. Por outro lado, os preciosismos vão contra um princípio básico: se não houver compreensão, e termos muito distantes do universo do auditório dificultam essa compreensão, então não há retórica.

Uma regra para o estilo é a clareza, por mais que definir o que é “claro” em cada situação nem sempre é simples. O seu oposto todavia é mais fácil de identificar: a fala pesada, repleta de termos acadêmicos herméticos, não funciona, sendo que por vezes mais constitui distância do que de aproximação. Fiquemos com um escrito de Quintiliano: “a primeira qualidade da fala é a clareza, e quanto menos talento se tem, maior é o esforço para guindar-se e inflar-se, assim como os nanicos que se alevantam nas pontas dos pés” (*Institutio Oratoria*, II, 3, 8 apud REBOUL, 1998, p. 63). Laerte situou essa questão como um de seus primeiros aprendizados: a linguagem acadêmica não servia para a sala de aula. Uma longa explanação, com conceitos, desdobramentos, interpretações, para ele, não funcionava. No seu lugar, passou a desenvolver “uma linguagem mais direta”, onde a “entonação da voz é muito importante”, e também a velocidade: “não se pode falar rápido”. Um aprendizado que Laerte considerou essencial para sua prática, mas que “muitos colegas não se dão conta”. Essa constituição do seu *ethos* professoral passou intrinsecamente por perceber quem são e o que querem os seus alunos e alunas: “eles querem uma coisa dinâmica”, “eles querem diálogo”, “eles querem dizer que viram um filme sobre isso”, e a partir dessa constatação “tu consegue dar uma aula mais interessante, com conteúdos mais relevantes, do que a gente teve, por exemplo”.

Para Laerte, sua experiência atuou como uma prática de validação. Linguagem, posturas, práticas e métodos ganharam legitimidade (para o próprio professor) na medida em que foram testados e confirmados. Ele recorda de uma técnica para lidar com indisciplina, chamada de “disco arranhado” que, testadas pela experiência, obtiveram sucesso:

“tu para de falar, olha praqueles caras que tão conversando, que tão fazendo qualquer outra coisa que tu não quer que eles façam, tu não precisa brigar, tu não precisa xingar, ofender. Eu quando comecei a dar aula eu me irritava muito, eu ficava bravo, eu falava algo pra atingir eles, e isso atinge, por incrível que pareça: tu para o que tu tá falando, fica olhando para eles, e repete aquilo que tu falou a 10 segundos atrás. E aí para a aula, e todo mundo que tava prestando atenção olha pra onde tu tá olhando, aí volta, repete, e se eles continuarem conversando, repete, fica repetindo como um disco estragado, e isso funciona muito bem pois a turma se irrita com eles e não contigo, e eles se sentem constrangidos ... com o ensino médio funciona.”

A construção do *ethos* do professor passa também pela construção da postura de autoridade, com estratégias como a narrada acima, e com uma postura ligada ao discurso e aos formatos da linguagem. Para ele, boa parte do processo de ensino passa por essa construção da autoridade, ligando a mesma à segurança que o professor deve transparecer, “na forma como tu te dirige à turma”, e na “convicção com que tu te dirige a eles”. A retórica dos antigos dedicava um lugar especial para os chamados elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e para a gestualidade, ligando a forma de apresentar as palavras, de gesticular e de fazer a interação com o espaço a um universo “performático” ligado aos componentes emotivos, sensuais e de prazer da palavra, com a sua presentificação (MOSCA, 2001, p. 29-30). Essa presentificação de um professor-orador digno de confiança atua como um argumento de autoridade, no mais das vezes suficiente para garantir o acordo da sala de aula.

Ao ser inquirido se já teve algum movimento consciente de busca de persuasão em suas aulas, o professor Germano respondeu da seguinte forma:

“Não com a ideia de persuadir, mas com a ideia de poder criar uma possibilidade de conversação que abrisse a dinâmica da sala de aula prum clima diferente, um clima mais leve que aquele que é habitualmente esperado de transmissão do conteúdo ... passava pelo gestual, no aspecto de performance mesmo, do corpo mesmo, da associação da voz com o corpo, mais do que um convencimento pela argumentação retoricamente construída.”

Reboul (1998, p. 62-64) nos ensina que, ao tratarmos do processo da *elocutio* do discurso, o estilo desenvolvido relaciona-se aos três níveis das provas do discurso, ou seja, do

logos, do *pathos* e do *ethos*. A proposta lançada pelo professor deu conta dessa dimensão, pensando a construção do professor-orador tendo como objetivo tornar-se um provocador de encontros, diálogos, onde o conteúdo é mais meio do que fim. Nesse processo, mais importante que os conteúdos é a projeção do orador, inscrito corporalmente na sala de aula, com gestos, voz, performances. Essa visão das suas possibilidades de atuação modificou-se conforme suas práticas profissionais em diferentes cenários. A primeira atuação, em um cursinho pré-vestibular com alunos de 18 a 60 anos, demandou uma preparação específica para criar uma “possibilidade de conversação”. Em outra atuação, desta vez em um colégio de elite para turmas de 5ª série, Germano afirmou ter tido que lidar com a dificuldade em representar a figura de ordem, pela sua juventude e pelo grau de tensão que aquela atuação envolvia. Deslocou suas perspectivas, aprendendo muito com o professor titular da escola, que exercia, segundo Germano, “um domínio muito positivo com aqueles alunos.” Esses deslocamentos tiveram que descentrar valores (ou preconceitos) muito presentes no ambiente de formação:

“o pessoal [colegas da História] tinha uma trava, que talvez passe pela nossa formação teórica rigorosa e eventualmente rígida em alguns aspectos que fazia com que as pessoas olhassem para essa discussão como se fosse uma coisa menor, questão da expressividade fosse uma espécie de charlatanismo, contigo querendo fazer algo que não seja expressamente do conteúdo, matéria, e eu tive que, nas minhas conversas iniciais com os colegas, quebrar um pouco com essa barreira.”

Uma ideia “inocente” de que a verdade e os fatos falam por si mesmos, não necessitando de mecanismos de mediação pela linguagem para despertar o interesse dos ouvintes, muito difundida em certos meios científicos (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 20). Para os antigos não havia uma separação entre a correção e a beleza, isso porque o “bem falar”, tal qual nos ensina Quintiliano e Cícero, traziam implícitas essas duas ideias. “Fala bem” aquele que fala a verdade, e a verdade, por sua força moral, deve ser “bem falada”. Germano constituiu essa referência não como fruto de um saber acadêmico, mas ligada à sua experiência prática, intrinsecamente atrelada aos seus valores de referência.

Mais uma vez não significa preterir os saberes de referência, mas inscrevê-los como um dos componentes da prática docente. Renata, ao ser provocada sobre como esse saber da experiência se explica, ofereceu uma resposta interessante:

“eu só consigo dar uma aula boa, e ter esse jogo de cintura desse conhecimento que se aprende só na prática, porque não adianta ensinar antes, porque eu acho que tive um bom embasamento, e hoje em dia eu não tenho

mais tempo para parar sentar e ler tudo isso. Curso que vai dar receita de bolo tá fadado ao fracasso.”

Ela não desmerece ou deslegitima o saber acadêmico, reconhecendo que foi a solidez deste conhecimento teórico que proporcionou, posteriormente, sua constituição como uma professora que reflete e problematiza permanentemente sua prática, na medida em que possui ferramentas teóricas para fazê-lo. Esse processo construiu grandes modificações em sua prática, advindas especialmente da reflexão a respeito do público escolar. A partir de um permanente questionamento, ela disse ter aprendido a “deixar brechas para a espontaneidade ... para as coisas acontecerem”. Assim foram surgindo uma série de marcas de estilo da professora, testadas cotidianamente na relação com alunos e alunas. Uma de suas práticas de perceptível sucesso é a correção comentada das avaliações, quando da devolução das mesmas:

“eu chegava super séria para essa aula, ‘ah gente, essa aula é chata mas a gente tem que dar, tem que falar isso’. Aí quando eu fui percebendo que eles iam rindo, e um dia um aluno disse assim: ‘ah tá, essa aula eu gosto’. Aí eu me dei conta. Foram coisas que foram surgindo meio espontaneamente e eu fui me dando conta, e reutilizando.”

A partir de uma “obrigação”, de devolver e comentar a correção das avaliações, Renata começou a perceber que evidenciar alguns equívocos ou “pérolas” gerava muita adesão pelo humor. Aos poucos começou a organizar e listar várias passagens das avaliações, a fim de compor material suficiente para um período inteiro. Outra marca presente é a tática do silêncio: Renata sentava-se em uma mesa de frente para seus alunos, e mantém-se em silêncio até que toda a turma se silencie. A eficácia dependeu do auditório. Em uma das aulas (1 - 201 - 05/07/2017), com uma turma que a professora pareceu manter uma excelente relação, o silêncio foi rápido. Já em outra (2 - 103 - 12/07/2017), a professora teve de aguardar mais de quatro minutos até que os alunos ficassem em silêncio, sendo que o processo só se efetivou com a pressão de alguns alunos sobre os outros. Logo após os alunos colocarem-se em silêncio, Renata iniciou (em todas as aulas observadas) com a dinâmica do “bom dia”: sua primeira palavra direcionada aos alunos é um sonoro “bom dia”. Como na maioria dos casos a resposta dos alunos a este “bom dia” é tímida, ela repete a saudação até que a maioria dos alunos respondam em voz alta. A professora disse na entrevista que essa dinâmica iniciou quando a mesma trabalhava na rede pública do município de Viamão, e uma aluna chamou a sua atenção dizendo que ela era uma das poucas professoras que davam “bom dia”, e a partir disso começou a explorar como uma forma de organizar o início da aula. Tem-se aqui um claro posicionamento da oradora, de frente aos ouvintes, com uma estratégia que

marca o início da sua fala. Tomar a palavra sempre representa uma dúvida, uma distância a ser percorrida, mais ainda na sala de aula, onde as distâncias marcadas tendem a ser maiores. No processo de negociação dessas distâncias, certas “formas de delicadeza” (MEYER, 1998, p. 94), tais quais o “como vai?” ou o “bom dia”, aos quais não se espera uma resposta verdadeira, operam apenas como automatismos: “Seu papel é importante porque visam atenuar por antecipação o confronto ideológico, ou seja, anulá-lo através de respostas aparentemente sem questão, por questões para as quais não se exige verdadeiramente resposta.” (MEYER, 1998, p. 94).

2.2.4 – Professores ou professoras?

De que formas os atravessamentos de gênero influem na construção do *ethos* dos professores ou professoras, bem como aparecem em suas narrativas de aula? Tomo o gênero simultaneamente como uma construção e como um aparato semiótico dotado de significados sociais, que constituem identidades, valores, prestígio e posições. Uma construção que é tanto o produto quanto o processo de sua representação. Professores ou professoras entram nas salas de aula com a posição inicial de serem homens ou mulheres, e aquilo que fazem, em suas posturas e em suas falas, performatiza, reificando ou problematizando essas posições. Mesmo que esses atravessamentos, naturalizados no cotidiano, passem muitas vezes despercebidos a esses próprios professores e professoras.

Não deixa de ser interessante que os três professores afirmaram pouco terem refletido especificamente sobre sua condição de homens, e as implicações dessa posição no trato com indivíduos já completamente imersos nas relações sociais de gênero. Laerte, ao tratar dessa questão, conseguiu apontar explicitamente a questão da autoridade:

“A própria relação com os alunos. Eles respeitam mais os professores homens ... 90% de quem dá aula para eles são mulheres, e quando entra um professor que percebe que quer dar aula para eles, transmitindo uma certa convicção, eles mudam de postura.”

Ao ser inquirido por mim sobre qual seria a raiz dessa diferença, Laerte não sabe responder. Afirmou apenas que percebe a diferença: “não quer dizer que seja melhor, mas é diferente”. Mas a frase acima revela algumas pistas: começa dizendo que as figuras masculinas são escassas na escola, e esse contraste tornaria a figura masculina mais rara, e por

tal mais valorizada⁴⁷. O contraste só existe devido ao caráter relacional das posições de gênero: o masculino existe em relação de alteridade ao feminino, e vice-versa. Na medida em que os professores “transmitem uma certa convicção” (e podemos nos perguntar se o professor julga que as mulheres não transmitem essa mesma convicção), eles ganham os alunos constituindo um *ethos* dotado de autoridade.

Então a professora não tem a mesma autoridade do professor? Para a professora Renata, a autoridade é plenamente possível de ser construída, mas demanda mais cuidados do que em relação aos professores homens. A mesma relatou ter constituído uma postura bastante firme nas suas aulas, em parte devido a sua juventude, estatura baixa e, claro, o fato de ser mulher. Relata também que a postura se mostrou necessária frente a alunos muitas vezes “abusados”, que já a pediram em casamento, convidaram para jantar e sair nos fins de semana:

“talvez por isso que esse foco tão grande na disciplina ... eu vejo que é muito mais difícil o respeito ... não é a mesma coisa conquistar esse respeito entre um professor homem e uma professora, eu tenho essa impressão. (...) Isso influencia diretamente na minha prática. Sim, vamos ter que ter disciplina sim, e de, por exemplo, uma postura de quando eu digo não, é não. Isso também eu acho que tá relacionado com o fato de eu ser mulher ... eu fico imaginando o quanto de não que eu já disse, principalmente os guris, ‘ah sora, mas não precisa né’. Agora no fundamental te pedi pra sair da sala e tu não saiu, vou ter que chamar a direção. Eu fico imaginando se o professor homem passa por esse tipo de situação tanto quanto uma professora mulher?”

É possível indagar-se o quanto essa postura de permanente reificação da autoridade não possui o efeito performativo paradoxal: ao mesmo tempo que a condição de mulher obriga a professora a lançar mão de um processo de constituição da autoridade mais rígido, este mesmo processo associa a essa figura feminina uma projeção de “chata”. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997, p. 99), professores e professoras foram e são objetos de representações que não são meros espelhos da realidade, mas descrições que constituem e produzem seus objetos, cujos sentidos constroem o “real”. É possível pensar como a escola se organiza para autorizar certas práticas de professores, e não de professoras, demandando menos comprometimento ou cobranças por parte dos professores (tais quais a chamada, a entrega de materiais, os registros em agendas, e *cetera*), tendo assim mais espaço de ação.

⁴⁷ Como lembrou o pesquisador Gustavo Bandeira, ao gentilmente ler este capítulo, essa escassez numérica não se repete, necessariamente, quando pensamos na normatividade do espaço. É possível que a escola seja um espaço quase totalmente ocupado por mulheres, mas que as identidades masculinas sigam sendo valorizadas ou mesmo hegemônicas. A escola pode ser lida como um espaço feminino, mas cujas narrativas são machistas.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 107) novamente nos auxilia ao dizer que as representações clássicas do magistério, que possivelmente operam até nossos dias, associa o professor à autoridade e ao conhecimento, enquanto associa a professora a um cuidado e apoio mais “maternal”. Dessa forma, enquanto um professor homem via de regra não sofre resistência ao ser firme, exigindo silêncio, trabalho, de uma professora espera-se uma postura branda, que convença pela amabilidade. Quando essa expectativa é rompida, a quebra dos papéis de gênero esperados pode gerar resistências extras, e marcar a professora.

Mesmo a escola atual não sendo mais, em geral, uma “escola de gênero”, destinada em grande medida a constituir as boas posturas de meninos e meninas (LOURO, 1997), o conjunto de representações de gênero socialmente construídos opera cotidianamente na escola, posto que obviamente não se trata de um local apartado da sociedade. Na medida em que é um espaço *gendrado*, ou seja, marcado por especificidades de gênero, essas posições são sistematicamente (re)produzidas discursivamente em um procedimento denominado por Teresa De Lauretis como “tecnologia”, constituidora de corpos dotados de sexo.

Isadora apontou em sua entrevista que o fato de ser mulher, na medida em que tem “a ver com [a sua] essência, não tem como não aparecer na sala de aula”. Ao contar qualquer experiência pessoal, sua identidade básica de mulher aparece, e marca o que ela pode ou não narrar. A professora citou dois momentos significativos da percepção de ser mulher: a primeira quando emagreceu, e percebia inveja proveniente de alunas e colegas, com muitas frases do tipo “chega viu, tu vai ficar doente”. Afirma também que percebe que “para homens isso não aparece da mesma medida”. Outra situação, também relacional, diz respeito a elementos estéticos como a maquiagem e o uso de saias que, segundo Isadora, “puxa o olhar. Os estereótipos da mulher puxam o olhar”. Nessa mesma perspectiva, a professora Renata também se lembrou da questão das roupas e do olhar: por muito tempo evitou usar calças *legging* devido à maior exposição do corpo, mesmo que utilizasse constantemente a bicicleta para o deslocamento, ou dirigia-se para dançar antes ou depois das aulas. Essa situação só mudou com o ganho de experiência e a conseqüente maior segurança em relação à autoridade e respeito na sala de aula. Esses relatos revelam tecnologias de gênero que criam significados na forma de estar das professoras.

Além das tecnologias, outra questão tratada pelos professores é a presença do gênero nas narrativas de sala de aula. Renata é explícita nesse cuidado:

“as meninas tem que se identificar com essa história. Senão fica uma história ‘tá, a gente não tá aí’. Então agora eu to tentando tratar isso. Inclusive

trazendo outros espaços além da Europa, para dar essa complexidade da História.”

Guacira Lopes Louro (1997, p. 89) nos ensina que, por mais que a escola tenha se tornado um espaço de ação grandemente preenchido pelo feminino, seu objeto, o conhecimento, foi historicamente produzido pelos homens, ocupando-se de um universo marcadamente masculino. Essa narrativa constitui-se como a norma, a normalidade, sendo que o ingresso de outras narrativas (tanto das mulheres, quanto temáticas da África, afrodescendentes e indígenas, dentre outras pautas identitárias), ao mesmo tempo em que é necessário, pode gerar incômodos e reações. Renata se mostrou muito sensível a esta questão:

“eu tento não focar demais nisso [se referindo a história das mulheres e discussões feministas], e aí não sei se essa postura é boa ou ruim, e não ter essa postura de embate, esse feminismo de embate (...) porque daqui a pouco eles vão dizer: ‘ah, isso é coisa de feminista’. E racha o debate. Racha o diálogo. Então como tratar de uma coisa que existe, de uma desigualdade que existe, uma desigualdade que muitas vezes eu escuto dos alunos: ‘ah, a mina é vagabunda’, ‘ah, eu não vou lavar a louça’, ‘ah, a minha mãe faz as coisas pra mim mesmo’. ... Como tratar disso sem dar o interdito, e ficar só falando disso. Então daqui a pouco é melhor ter falas mais pontuais, coisas mais pontuais ... pra que possa abrir uma brecha pro diálogo e pra ver uma outra perspectiva. Tem uma turma da tarde que está toda hora ‘ah, mas a sora é feminista’ ... e aí foi muito difícil lidar com essa turma, um desrespeito muito grande por parte de um grupo de alunos, só que agora eles vão com a minha cara então o fato de ser feminista, que era ruim no início, agora virou ‘ah tá, é uma característica da sora’.”

Renata teve a noção plena de se comportar como uma oradora, percebendo que conforme sua postura e seus argumentos forem montados, o acordo não se efetivará. Lembremos de Reboul (1998, p. 9), que remete a um ensinamento dos sofistas: a verdade é um acordo entre subjetividades. Ora, se não houver um acordo inicial, que situe aquele que fala (e quer falar) e aquele que ouve (e quer ouvir), não há comunicação, e a conversa nem se iniciará. Pode acontecer de um orador não achar que vale a pena dirigir a palavra a outrem, já que conversar significa apreço pelo outro. O mesmo vale para o auditório: se esse público não respeitar, ou marcar o *ethos* do orador como vinculado a uma posição indesejada (política, ideológica, social), ele simplesmente não ouvirá o que é dito. Renata, na medida em que conseguiu efetuar uma leitura do *pathos*, modula seu discurso de forma que o acordo inicial não se rompa, e para que assim seus alunos a escutem e eventualmente ampliem suas perspectivas de mundo.

Esse cuidado não significa que a temática das mulheres deixou de aparecer em suas aulas. Ao desenvolver a aula 1 - 205 (05/07/2017) sobre a situação prisional e o presídio

Central de Porto Alegre, Renata problematizou a diferença entre homens e mulheres dentro da população carcerária: enquanto o Presídio Central é dominado pelas facções, e é ele mesmo um grande mercado de drogas que funcionam também para o “anestesiamento” frente às condições precárias desse espaço, o mesmo não acontece no presídio feminino Madre Pelletier, onde as facções não operam e não há tráfico de drogas. Mesmo assim, processos de medicalização operam para “anestesiá-las” as presas, mas de forma legal. Também diferenciou a questão das visitas: enquanto no Presídio Central elas são peças centrais para a entrada de recursos e drogas, o mesmo não acontece com as detentas, que raramente recebem visitas. Após tratar do papel das mulheres dentro do mundo do tráfico (sempre em uma perspectiva relacional, apontado os *papéis* de cada gênero, Renata finalizou: “a gente poderia fazer inclusive dentro do mundo criminoso essa relação de homens e mulheres e daí como o Estado chega mais na questão das mulheres porque no Madre Pelletier o estado está e no Central não.” Renata procurou assim tensionar uma narrativa do crime e do tráfico via de regra associada ao masculino, inserindo uma narrativa que não necessariamente torna as mulheres protagonistas, mas insere-as de forma relacional nessa nova narrativa.

Todavia esse processo muitas vezes não é simples, mesmo quando há sensibilidade. O professor Juliano afirmou tratar da questão das mulheres ao tratar do surgimento do movimento feminista. Também se debateu, não sem dificuldades, com a constituição de narrativas que inserissem as questões do feminino.

“Nas temáticas, guerra, trabalho, escravidão e tal, são temáticas que as vezes despertam mais atenção do público masculino ... e isso eu já reparei conversando com a minha companheira, que também é prof., ela ... em determinada aula pediu umas sugestões, aplicou as sugestões e me deu o retorno: ‘ó, apliquei ... e os meninos responderam mais às tuas sugestões’, então realmente eu ainda tenho que estabelecer uma sensibilidade maior para ... não sei se empatia é o termo, para eu me aproximar dessa questão ... feminina no caso (....) A partir do momento que eu faço a seleção, isso sai um pouco viciado ... quando eu pego ali o currículo do 9º ano, que é basicamente final do XIX e XX, eu dou uma narrativa de relações internacionais e eu vou falar de guerra, de impacto do trabalho, eu vou falar de alguns temas, que também do ponto de vista da nossa formação social, acaba relegando as mulheres pro espaço privado ... mas, quando eu tento falar de questões vinculadas ... a aula que eu vou falar da legislação nazista que incidia sobre o comportamento sexual dos alemães, eu to entrando em assuntos que as vezes as meninas trazem mais, desperta mais interesse. Mas eu ainda vejo que, na maior parte do tempo, são questões ligadas ao mundo masculino que eu trago. Não consegui ainda me desprender muito dessa questão, também não sei se vou conseguir.”

Essa constatação de Juliano, de que as narrativas possuem um funcionamento e um protagonismo masculinos, é acompanhada de um sentimento de impotência frente à

dificuldade em problematizar estas narrativas. Parte dessa dificuldade é apontada pela própria condição de homem (“eu tenho consciência de que tem “n” limitações, na maioria das vezes limitações que eu nem sequer tenho consciência”) e outra na natureza das narrativas, que privilegiam aspectos políticos, da guerra e das relações de trabalho, em geral protagonizados por homens. Cabe uma ressalva: Juliano apontou perceber uma maior adesão dos meninos a essas narrativas, mas não deixa de chamar a atenção de que, na sua turma de 9º ano, formada por 11 meninas e 7 meninos, as temáticas da Bomba Atômica, Nazismo e 2º Guerra mundial foram tiveram níveis de adesão muito similares entre esses alunos: Bomba Atômica, 5 meninas e 4 meninos; Nazismo, 3 meninas e 1 menino; 2ª Guerra Mundial, 8 meninas e 5 meninos. Nesse caso pontual a adesão e a lembrança às narrativas parecem não ter relação direta com o gênero.

2.2.5 – Adultos de referência como construção emocional

Um professor fala muito, mesmo antes de falar. Além de ensinar História, Geografia ou Matemática, os professores acabam ensinando valores, através de seus exemplos, de seus conselhos. Ensinaamentos de registro ético, no respeito pelos seus alunos, na forma de se referir aos mesmos e aos seus colegas. Passam também pelas emoções que despertam, reconhecem e lidam. Pelo seu *ethos*, pela sua construção como orador, o professor modula a distância entre o conhecimento histórico e seus alunos, passando pela argumentação, criando uma “identidade entre parceiros” a respeito de uma questão (MEYER, 1998, p. 129).

Reboul (1998, p. 63-64), ao tratar das “regras” relacionadas ao estilo como ferramenta persuasiva, afirma que um discurso será mais efetivo na medida em que o orador se mostrar mais “em pessoa no seu discurso, ser colorido, alerta, dinâmico, imprevisto, engraçado ou caloroso, numa palavra: vivaz”. Que na narrativa exercitada o auditório consiga perceber que o orador *plasma-se* naquilo que é dito, tornando o discurso marcante, agradável, cativante e, especialmente, dotado da autenticidade requerida pelo *ethos*.

Não é diferente com o professor. O *ethos* projetado pelo mesmo comporta múltiplas posições de sujeito. Uma dessas posições passa pela constituição de um adulto de referência. Esse indivíduo, como nos ensina Seffner (2016, p. 54), é dotado de um modo de falar sobre as questões do mundo que não se confunde com família, religião ou senso comum, mas ancora-se em uma capacidade genuína de dialogar com as culturas juvenis e, a partir desse diálogo,

estabelecer uma relação empática com as crianças e os jovens. O professor surge como um indivíduo capaz (ou que parece ser capaz) de efetuar um trânsito entre seus alunos e noções de humanidade mais amplas, seja através do diálogo, seja através de suas posturas e de seu caráter, mobilizando não apenas traços “intradiscursivos” (aquilo que o professor ou professora diz), mas também dados exteriores a essa fala.

Renata, ao ser inquirida na entrevista sobre como entende que suas perspectivas como professora foram sendo constituídas ao longo da prática, responde da seguinte forma:

“eu penso um pouco de tudo, na verdade é um grande dilema meu ... é uma coisa que sempre me volta: qual é o meu papel na educação? Que que eu tô fazendo? Porque só passar conteúdo não dá. A minha função ali não pode se limitar a isso, inclusive eu acho que se fosse isso, eu não conseguiria dar aula ... Então às vezes eu me considero uma professora no sentido de passar conceitos, de passar conteúdos, de ter uma tentativa de ser meio uma contadora de histórias, de ensinar eles a dar uma autonomia intelectual no momento que eu sempre peço coisas escritas, como uma prova, que é uma prova que eles tem que estudar ... me vejo às vezes como alguém que tá instigando alguém a adquirir conhecimento, a gostar de História. Me vejo com uma função política inclusive, e não de proselitismo político, mas de deixar claro quais são os meus posicionamentos políticos e ... tentar quebrar preconceitos, e às vezes me vejo até como conselheira ... um aluno veio durante a chamada me perguntar sobre o que fazer com a namorada ... é tri comum as gurias virem me perguntar sobre pílula, ou sobre questões sexuais. As vezes eu me vejo como um adulto de referência para que eles possam tratar de assuntos que eles se sentem reprimidos com outros.”

Das múltiplas funções possíveis para sua prática, Renata coloca-se objetivamente como uma adulta de referência. Em verdade, quando a mesma é buscada por seus alunos e alunas, eles é que a colocam nesta posição, de alguém digna de confiança para dialogar sobre assuntos sensíveis. E é possível pensar como se constrói esse caminho do adulto de referência: algo na prática da professora Renata, no cotidiano de suas aulas, criou na sua projeção de *ethos* aquilo que Aristóteles (*Retórica*, II, 1, 1377b) dizia serem as condições mínimas de credibilidade: sensatez (a capacidade de dar bons conselhos), sinceridade (faculdade de dizer a verdade) e simpatia (o importar-se e estar disposto a ajudar o auditório). Uma resposta de uma aluna do 2º ano foi significativa: “As aulas de Hist. são muito animadas, com diálogos interessantes, ela dá conselhos, nos puxa a orelha, adoro a aula dela”. Para essa aluna (e muitos outros que nos questionários se referem à mesma como “divertida”, “responsável”, “aberta ao diálogo”) não apenas apreciam a professora e suas aulas, como veem nela alguém capaz de dar conselhos e exercer um tipo de autoridade, no “puxar a orelha” que ultrapassa de forma adequada a própria relação formal de professora-aluna.

Também o professor Juliano teceu comentários sobre essas funções que ultrapassam o conteúdo propriamente dito:

“eu vejo como a escola ainda tenha uma função, embora ela não desempenhe direito essa função, eu acho que ela não chega nem perto, mas é necessária, quando a gente entra no assunto de sexo e sala de aula de alguma forma. Essa geração ela tem acesso a muitas informações mas ela tem dúvidas que às vezes são tão ou mais básicas do que as que a gente tinha, aí tu vê como é a geração da informação, e que parece que eles se afogam nesse excesso de informação. O tabu parece que ainda existe em algumas realidades, e aí eles vem com umas perguntas que tu vê que a escola ainda tem uma função que passa por detectar o que eles querem discutir e o que a gente pode discutir, do que eles precisam e como a gente pode contribuir de alguma forma, equilibrando o bom e velho conteúdo.”

Para o professor, a escola deve ser entendida como um espaço de referência, mesmo que em geral não consiga cumprir esse papel. Um espaço de referência, habitado por professores como adultos de referência permitem que as questões venham e sejam acolhidas, “equilibrando o bom e velho conteúdo”.

É possível refletir sobre quais elementos motivam os alunos a buscarem seus professores. Meyer nos ensina sobre um princípio importante na retórica, e que dialoga com a ideia de um professor adulto de referência. O *princípio da aderência* estabelece uma transferência da pessoa para o discurso, de forma que “eu sou no que eu digo” (2013, p. 106), logo, se alguém está de acordo com as minhas opiniões, está de acordo *comigo*, e vice versa. Esse princípio se manifesta de variadas formas: 1) quando se ataca algum argumento, utiliza-se o *ad hominem* de forma a combater o argumento atacando o orador, por sua personalidade ou atos odiosos; No caso dos professores de História, no momento em que vivemos, esse argumento é utilizado na associação dos professores ao viés político de esquerda, como forma de desqualificar seus argumentos. Por outro lado, 2) o argumento de autoridade justifica uma afirmação baseando-se no valor do seu autor: *Aristoteles dixit*, Aristóteles disse (REBOUL, 1998, p. 177). Argumento por vezes desprezado e relacionado a dogmatismos, trata-se de um princípio importante para reger a não recolocação permanente das questões, aceitando a resposta dada (MEYER, 1998, p. 126). 3) Através de variadas fórmulas, como a cortesia, tem-se como objetivo não afrontar o outro para não colocá-lo em questão (MEYER, 1998, p. 125), diminuindo a distância existente entre os indivíduos. Naquilo que nos interessa, é possível dizer que a relação de um adulto de referência só se estabelece pois a criança ou o jovem percebe um princípio de aderência, segundo o qual o indivíduo *é naquilo que diz*.

Os alunos percebem seus professores, na interação cotidiana da sala de aula. Seus saberes são testados cotidianamente nessa interação, especialmente por seus alunos. Como

lembram Tardiff, Lessard e Lahale (1991, p. 230), a partir de falas de professores, “é impossível mentir ou fazer de conta diante de uma sala de aula: não se pode esconder nada dos alunos, é necessário engajar-se completamente.” Não significa, claro, que este engajamento seja simples, e não possa ser doloroso. O professor Juliano apontou na entrevista que não consegue se ver fora da educação, mesmo que os momentos de maior dificuldade na sua vida foram momentos em que não estava bem no trabalho. Diz ele que

“o bom é quase que diário, sob pequenas doses, mas o ruim também, e se a gente não cuida o ruim amassa-nos, nos faz cair doentes, enfim, desequilibra o equilíbrio que a gente tenta ter da nossa vida, e pra mim ter prazer e exercer o que é também pra mim uma paixão, eu sou um profissional, eu luto pela minha profissão, mas ela me realiza, eu tento fazer essa relação com os alunos quando falo de escravidão, falo de escravidão contemporânea, falo do trabalho como direito humano, e falo da importância que o trabalho tem, e eu penso muito na minha relação, o meu trabalho ele tem que me fazer bem, ele tem que me dar prazer, e ele, como eu sou apaixonado por ele, eu exerço ele como uma profissão, mas algo além disso, é algo que me faz sentido.”

Ressalta-se o engajamento apaixonado, que se liga intrinsecamente à vida de Juliano, a tal ponto que desequilíbrios na sua prática como professor desequilibraram toda sua vida. Como nos ensina Larossa (2015, p. 41-45), paixão e experiência andam juntas, constituindo um princípio de receptividade que torna possível ao indivíduo perceber sua própria fragilidade e provisoriade, além de desprender uma epistemologia, uma ética, uma política e uma pedagogia. Ou seja, a paixão permite conhecer, compreender e ensinar. A paixão vivenciada pelo professor é projetada sobre seus alunos, da forma de lidar com os conhecimentos até as próprias ações cotidianas. E seus estudantes reconhecem essa construção cuidadosa. Uma aluna da turma C22 apontou como o mais marcante em seu professor “o jeito que ele procura ensinar, com gírias e mais solto faz com que eu grave mais”, enquanto outra da turma C33 diz que “ele sabe ser sério quando tem que ser sério, brincar na hora de brincar, compreensivo, tem bastante paciência”. Ambas as frases, significativas dentro de outras manifestações similares, ressaltam a forma, o respeito e o equilíbrio da prática.

De forma similar, uma aluna da professora Renata, ao preencher o questionário, lançou a seguinte frase: “a facilidade de ela explicar a matéria, acho que ela gosta do que faz e por isso se sai tão bem”. A alegria e o engajamento autêntico são percebidos pelos alunos. Nos questionários preenchidos, 27 (de um total de 119) alunos apontaram achar as aulas da professora “divertidas” ou “alegres”. Damásio (2004, p. 126) (e também dizia Aristóteles) nos ensina que a frequência das respostas é aumentada em processos “prazerosos”, enquanto outros que sejam “dolorosos” diminuem essas respostas, dificultando o aprendizado. Via de

regra os alunos criam vínculos visivelmente mais fortes com professores que lançam mão de estratégias bem-humoradas na aula.

Engajamento, paixão, bom humor, respeito, são todos elementos que se ligam, de formas variadas, a elementos emocionais. Nossos professores também foram inquiridos sobre como os mesmos percebiam a emoção no ambiente da escola e da sala de aula.

A professora Renata apontou ser cuidadosa no uso de emoções. O faz por um cuidado consigo mesma, porque “pode mexer muito comigo” e “para me preservar emocionalmente”, e também com os próprios alunos:

“na questão da escravidão, eu usava mais essa coisa de mostrar: ‘olha como é sofrido’. Quando eu comecei a ver aqueles alunos negros ... sabe aqueles alunos negros que começam a ficar assim, se mexendo, ou começam a olhar pro lado, desconfortáveis ... Quando eu vou afetar o emocional, eu tento tomar esse cuidado.”

Um cuidado importante, quando possível de ser antecipado. Todavia, por vezes, o acionamento e os sentidos dessas emoções escapam completamente aos professores. Por exemplo, uma aluna da professora Renata alegou sentir “muita raiva” quando a professora falou sobre o jogador de futebol Neymar Júnior, possivelmente em algum comentário a respeito das sonegações fiscais envolvendo o atleta, já que ela “ama muito o Neymar”. Outro aluno relata ter sentido raiva quando a professora explicava sobre o processo de ajuste das aposentadorias (possivelmente a partir de uma conversa sobre a reforma da previdência). Essas ativações emocionais possivelmente nem foram intencionais, nem foram percebidas pela professora.

Mas ela aponta que, por vezes, tem consciência que certos conteúdos irão acionar respostas emocionais. É o caso da exibição e problematização do filme “Central”, que trata do dia a dia no Presídio Central de Porto Alegre, para “usar o emocional nesse sentido de humanizar, sensibilizar em relação às pessoas do passado e do presente”. Mesmo que, no debate sobre esse filme, um aluno tenha dito que “teria que jogar uma bomba e matar todos”, o que lhe causou um mal-estar, ela não abre mão de criar situações em que se possa “pegar o emocional e humanizar essas pessoas”. Uma frase colhida em um dos questionários mostra uma produtividade novamente inesperada. Um aluno afirma ter sentido grande “incômodo” durante o debate a respeito do filme, a respeito do “que meus colegas pensavam não ser isso só quem vive a pura realidade vai saber o que é”. Um aluno que parece ter algum vínculo com o universo do presídio, e que foi tocado pela proposta. Embasado em Damásio, é possível dizer que a interação desse jovem, entre elementos de sua vida e aquilo que aconteceu na sala

de aula, produziu um desequilíbrio (a ponto de o incômodo ser lembrado dois meses após a atividade, quando os questionários foram passados aos alunos e alunas). A experiência oferecida pela interação com o meio provocou esse desequilíbrio. O processo de equilibração é justamente o aprendizado, a assimilação do meio ao sujeito em um processo ativo. Não é possível dimensionar qual aprendizado esse aluno efetuou (no mais das vezes, é difícil ter essa visualização com nossos próprios alunos), apenas dizer que as possibilidades foram abertas a partir de um estímulo que partiu de uma emoção.

Não há dúvida de que a emoção perpassa a sala de aula, seja na atuação direta dos professores e professoras, seja na relação entre os estudantes e suas variadas culturas. Também não há dúvidas que os professores compreendem, mesmo que parcialmente, e lidam com essas respostas emocionais. O professor Laerte apontou na entrevista que gosta muito de utilizar filmes, especialmente de guerras, como uma forma de sensibilizar quanto ao sofrimento das pessoas envolvidas. Já o professor Germano entende a emoção como uma forma de superar um modelo de transmissão do conhecimento em preparação para algo que virá. Para ele, a emoção pode ser uma forma de “suspender essa ideia de por vir, e criar momentos de educação ali, sem a necessidade de projeção”. Apontou também utilizar uma série de recursos, como a arte a música, “não como um operário de preparação para o vestibular, mas como um educador”. Mobilizam, de variadas formas, experiências emocionais e cognitivas ao mesmo tempo: cognitivas pois existe aprendizagem ligada à verdade da ciência de referência; emocional pois podem mobilizar o jovem a sentir compaixão, ira, alegria, nojo, tristeza, e *cetera*. É bom lembrar que um discurso emocional sem o cognitivo é frágil, potencialmente mentiroso, perigoso; já um discurso cognitivo sem o emocional é possível, mas as marcas que ele deixará não serão as mesmas.

A professora Isadora englobou a emoção e a empatia de formas bastante amplas. A palavra “empatia” surgiu repetidamente em sua entrevista, no trato dos alunos com a professora e dos alunos entre si: “primeiro, se não tem empatia entre tu e essa pessoa, dificulta muito o trabalho. Empatia é fundamental”. Esse conceito (derivado do grego *pathos*, diga-se de passagem) liga os indivíduos através de laços emocionais, tornando-os capazes de identificar-se com a outra pessoa, sentir o que ela sente e colocar-se no seu lugar.

Para a professora, uma das condições para criação dessa empatia, que ela não acredita poder ser planejada, são os momentos de proximidade:

“Eu penso que esse tipo de atividade mais lúdica, que as vezes assusta alguns, ... ela gera entre professor e o aluno uma condição sócio afetiva melhor ... cria um clima mais descontraído ... ah, mas é uma atividade tão

bobinha ... Eu acho que os resultados dessas atividades não são nada bobinhas.”

Para ela, esses momentos de proximidade constituem uma afetividade necessária inclusive para outras atividades. São momentos em que ela pode, por exemplo, perceber se alguém não está bem e visar alguma ação. Essa atuação acontece também em trabalhos em grupos ou trabalhos extraclasse, momentos em que as questões sócio afetivas são bastante latentes. Nestas situações, a forma de dar *feedbacks* é entendida como algo importante para criar empatia. Relata também que, em anos passados, conseguiu alterar positivamente a relação com uma turma a partir da aproximação com temas contemporâneos, lançando mão de discussões com política ao longo das aulas.

Todavia os questionários respondidos pelos alunos revelaram também uma relação um pouco desgastada da professora frente a alguns alunos e alunas. Os resultados desses questionários talvez apontem para aquilo que a própria professora Isadora chamou de tempos líquidos da atualidade (a partir de Zygmunt Bauman): uma grande instabilidade dos sentidos e de um entendimento do que esperar da aula da professora ou do professor. Ao mesmo tempo em que diversos alunos reclamam que durante os dois últimos anos (que Isadora fora professora deles) apenas aprenderam “a sociedade do açúcar”, outros alunos citam diversos outros conteúdos que se lembram (e que foram desenvolvidos pela professora Isadora): mercantilismo, formação dos estados nacionais, renascimento, reforma protestante, Início da colonização do Brasil, arte, crise do século XIV, expansão territorial no Brasil, Iluminismo, Antigo Regime. Uma mesma aluna cita que gosta quando há atividades diferentes, referindo-se à atividade de análise da imagem de Goya (que será desenvolvida no capítulo 2.3.2), para na questão imediatamente seguinte afirmar que o estilo da aula é arcaico e com tentativas falhas de inovação. Outra aluna diz: “acredito que a matéria nunca tenha sido realmente explicada”, todavia o que essa aluna mais gosta é “quando podemos fazer um trabalho de assunto e formato escolhido por nós”. Poderíamos dizer que falta reflexão e coerência nessas respostas (e creio que falte mesmo!), mas talvez fosse mais produtivo buscar compreender que imagem os estudantes têm construído de uma “aula inovadora”. A resposta de um aluno à questão “como você se sente na aula?” é emblemática: “pensativo, porque a professora adora trazer propostas em aberto para a gente ficar refletindo, mas as vezes isso se torna cansativo e entediante”.

Apesar deste quadro, difícil de ser explicado a partir das curtas observações, os elementos emocionais que a professora propunha, ligados ao diálogo e a aproximação também entre os colegas tem resultados perceptíveis para seus alunos e alunas. Mais de 1/3 dos alunos

que responderam os questionários apontaram o diálogo como algo importante nas aulas. Uma dessas alunas acaba situando a aula como um caminho dialógico para a identificação da alteridade: “quando realizamos atividades onde discutimos temas atuais e podemos ouvir as opiniões de outros colegas percebo diferentes opiniões que me auxiliam a criar a minha própria”. O caminho para a criação da empatia é sempre conhecer o outro, ouvi-lo, e não há forma melhor desse processo do que o diálogo.

O mesmo termo “empatia” apareceu com destaque também nas falas do professor Juliano:

“não que eu faça uma aula pensando em emocioná-los, mas eu tento estabelecer a empatia deles com o assunto, e eu acho que isso passa por linkar com o dia a dia deles. As vezes quando eu trabalho, por exemplo, com Revolução Industrial, eu tento falar da urbanização, eu tenho um questionário que eu entrego para que eles entrevistem os familiares, para eles verem o impacto que a urbanização pode ter nas vidas das pessoas, a migração e tudo mais ... eu tento, não sei se poderia chamar de emoções, mas estabelecer empatias.”

Tal qual a professora Isadora, Juliano também deseja estabelecer ligações entre alunos professores e as vidas manuseadas nas aulas de História. Ligações emocionais, mesmo que ele hesite em utilizar esse termo, que procuram sensibilizar e aproximar temas urgentes à escola e à sala de aula:

“eu comecei também a partir de quando eu entrei nessa escola aqui, a trabalhar quando eu entro em guerra fria trabalho movimentos sociais, aí pego movimento negro, movimento feminista, movimentos GLBT e movimento jovem, e eu tento cavar um espaço nesse momento do conteúdo pra discutir com eles e fazer eles discutirem questões deles, artistas, temas, questão que vincula as vezes, acaba vinculando a sexualidade e gênero, porque esses assuntos e a velocidade desse tempo é muito presente entre eles, e também o quanto eles conseguem ficar prestando atenção em uma aula, o quanto eles conseguem suportar estar dentro da sala de aula, tudo isso é muito do nosso tempo.”

Assuntos esses que extrapolam os conteúdos propriamente ditos, e ligam-se diretamente às vidas dos estudantes, sempre mediados pelo diálogo. Por serem temas *vivos*, eles podem provocar respostas emocionais nos alunos, o que percebi nos questionários respondidos por alunos e alunas de duas turmas:

Aluna C23: “Na última aula ele me fez refletir sobre tudo que os escravos passavam, por isso senti pena dessas pessoas”

Aluna C23 [respondendo se julgava algum ensinamento do professor importante para sua vida?]: “A não aceitar ser considerada como um objeto (assim como os negros eram naquela época”

Aluna C23: “Já fiquei espantada quando ele leu alguns trechos do livro *Lolita*, que em forma de poesia estava sendo dito um abuso”

Aluno C33: “Quando o meu professor falou sobre o Assassinato de Herzog no tempo da ditadura, aquilo ficou na minha mente.”

Aluna C33: “A parte que eu mais lembro é o escravismo principalmente por causa da minha cor tento imaginar o quanto nós negros sofremos e continuam sofrendo”

Aluno C33: “Eu penso em como as pessoas pensavam antigamente e por que acharam que umas decisões estavam certas. Por exemplo os americanos podem ter tomando uma decisão precipitada ao bombardear Hiroshima, pois nesse acidente milhões de pessoas morreram.”

Esses alunos e alunas, mais ou menos vinculados às questões tratadas, dão respostas emocionais variadas, especialmente ligadas à compaixão. Quando somos tocados por uma emoção, mesmo sem relação direta com nossa vida, constitui-se uma simulação emocional, de forma que o próprio corpo entra em desequilíbrio. Damásio nomeia esse processo como “mecanismo do ‘como-se-fosse-o-corpo’ [que] requer uma simulação interna que ocorre no cérebro e que consiste numa modificação rápida do mapeamento do corpo.” (Damásio, 2004, p. 126). Ou seja, uma emoção faz sentir-se fisicamente no próprio corpo, e por vezes o que observamos no outro, mesmo no outro narrado, vincula-se aos nossos próprios corpos. Alegria, dor, raiva, compaixão, felicidade, e tantas outras emoções ligadas ao outro podem criar estados de empatia, denominados por Damásio como “mapas falsos”, mas nem por isso menos válidos, especialmente para a educação e para o aprendizado. Além disso, Juliano, agora sem hesitar, amplifica o espaço da emoção para além do formal:

“emoção não só no conteúdo, mas no modo como eu me coloco com eles. Eu sinto que as vezes eu consigo evitar muitos problemas em aula sendo mais humano, ouvindo, e eu acho que o lugar da emoção, as vezes não no currículo explícito ... mas no modo como a gente se coloca com eles.”

A postura básica observada no professor Juliano é a da tranquilidade e do respeito aos alunos, com uma fala sempre educada. Inicia sempre a aula de forma tranquila, sem gritar, mesmo que os alunos em muitos momentos estejam se atirando objetos, xingando ou mesmo se agredindo. Parece ser uma forma de respeito, e não fraqueza. Meyer mais uma vez nos ensina que aquele que enuncia a identidade, com os valores e a ideologia que constituem determinado grupo, deve sempre colocar-se “fora do grupo para poder demarcar a sua identidade, o que faz do enunciador um ser fora de norma e por isso diferente dos outros.” (MEYER, 1998, p, 140). Ora, o *ethos* do professor como um adulto de referência advém também da sua diferença marcada em relação aos seus alunos. Não basta uma diferença na idade ou na relação de poder. Se o professor deseja estabelecer uma relação diversa à

observada em seus alunos, pelo *princípio da aderência*, deve marcar seu discurso de forma coerente a esse desejo.

Não deixa de chamar a atenção que, nas observações dos professores e professoras, pouco percebi argumentos de autoridade explícitos, ficando essa construção implícita no próprio *ethos*. Em outros termos, eles não precisaram enunciar que diziam a verdade; isto estava implícito na própria construção do seu *ethos*.

Por fim, um elemento que conseguiu congregiar os cinco professores nas observações foi a respeitabilidade aos mesmos, independente de todos os marcadores desenvolvidos até o momento, perceptível nas conversas paralelas dos alunos com seus professores e professoras, no caminhar destes até as salas de aulas, e em outros momentos diversos. Nas entrevistas, fica evidente que há um esforço por criar afetividade com os jovens de suas turmas, cujo resultado pode ser percebido nesses sutis momentos. Esse esforço e essa respeitabilidade, na relação com os jovens e suas culturas, são também elementos que compõem o *ethos* do professor-orador.

Capítulo 2.3 – Dos professores e os argumentos

Argumentar faz parte do nosso cotidiano social, desde as relações nucleares familiares até as relações com o espaço público. Aprende-se a argumentar no dia a dia, como as crianças que desejam convencer os pais a ganharem algum presente, ou um profissional que deseje convencer os seus superiores a comprarem uma proposta sua. Ao pensar uma aula, o professor imagina (*inventio*), levando em conta suas turmas, monta seu plano (*dispositio*), escolhe as palavras que fará uso (*elocutio*) e por fim terá de colocar esses planos em prática (*actio*). Ademais, se questionado pelos alunos, deverá fazer uso do repertório de conhecimentos históricos que carrega em sua mente (*memoria*). O professor não precisa compreender esses termos retóricos para executá-los, e assim o faz cotidianamente. Fazemos retórica o tempo todo em nossas salas de aula.

Argumentar implica em suscitar uma questão por intermédio de outra, que nos ajuda a resolvê-la. Para convencer o outro, devemos sempre nos apoiar nos problemas que ele coloca (MEYER, 1998, p. 101), ou pelo menos se esforçando para compreender estes problemas. No caso específico do professor-orador de História, este situa a argumentação como um processo de negociação de distâncias em uma perspectiva didática, buscando produzir nos alunos a compressão dos processos históricos a serem ensinados. A busca por caminhos argumentativos que negociem as distâncias nas salas de aula visando “responder” os questionamentos propostos lançam mão da argumentação como construção que opera por raciocínios muitas vezes desprezados pelas ciências de referência, com comparações, ilustrações, analogias ou raciocínios por entimemas.

O presente capítulo desenvolve esses caminhos argumentativos percorridos pelos professores e professoras, desde a montagem dos planos de suas aulas, passando pelas problemáticas explícitas e implícitas que transpassam estas aulas, e finda analisando qual é o funcionamento dos principais argumentos manuseados, à luz da teoria dos tipos argumentativos de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005).

2.3.1 – A *dispositio*: a construção narrativa das aulas

Os gregos antigos dividiram o sistema retórico em quatro processos: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*. Posteriormente os romanos acrescentaram a *memoria*. Todo professor, ao planejar sua aula, mergulha na *inventio*. Busca nas provas de persuasão quais elementos melhor servirão para a aula a ser desenvolvida: quais conteúdos, exemplos, analogias, entonações da voz, usos do quadro, lugares, argumentos, e *cetera*. A partir da reserva virtual do passado humano sistematizada pela historiografia e em sua experiência docente, o professor ou a professora inventam suas aulas, do ponto de vista do conteúdo. Entendo que o professor produz uma operação historiográfica na medida em que produz suas aulas, sempre no conjunto de relações entre o conhecimento historiográfico acadêmico, os saberes da docência, seu conjunto de valores e os mais variados públicos para quem as aulas são direcionadas, levando em conta também o gênero próprio da sala de aula, que visa, via de regra, a explicação, as provas do discurso (o *ethos*, o *pathos* e o *logos*) e os lugares recorrentes. O momento privilegiado em que essa operação se materializa é na disposição (*dispositio*) do conjunto de fatos e verossimilhanças, evidências e paixões, previamente construídas na invenção. Uma estrutura que organiza o caminhar de um discurso, ou seja, um plano ao qual o professor-orador recorre para construir suas aulas.

Ou, mais exatamente, não há um plano-tipo. Os autores clássicos dividiam a *dispositio* em duas a sete partes, conforme as provas do discurso requeressem. Os comentadores modernos também evidenciam essa plasticidade: Reboul (1998, p. 59) segue a divisão (dita por ele como a mais clássica) entre exórdio, narração, confirmação e peroração. Mosca (2001, p. 28) acrescenta duas etapas, a proposição e a partição, logo após o exórdio, além de situar a confirmação com o seu contrário, a refutação. Meyer (2007, p. 46) também segue a divisão clássica citada acima por Reboul, definindo a terceira etapa como “argumentação ou demonstração, com a exposição do pró e do contra (confirmação do ‘pró’ e refutação do ‘contra’)”. Mas esses são modelos, e não receitas prontas. Como escreveu Quintiliano (II, 13, 7, apud REBOUL, 1998, p. 58), é tão estúpido impor um plano-tipo a um orador quanto é impor uma estratégia-tipo a um general. Não importa em que ordem eles vão alcançar seus objetivos, mas sim que os alcancem.

Nossos professores e professoras pensaram suas aulas de formas muito variadas, dando conta desse desafio de criar uma aula com coerência, e que produzisse aprendizagens em seus alunos. O professor Germano organizou suas aulas a partir de um conjunto de fatos

cronologicamente dispostos, a respeito da Era Vargas, entre 1930 e 1945. Já para o professor Laerte, a aula se construía a partir de uma problemática pouco clara. Seguiu o livro didático em uma perspectiva de “História do cotidiano”, lendo trechos do livro didático que tratavam de características da Idade Média, tais como os castelos, a alimentação, e a condição dos servos. Para a professora Isadora, a aula se construía através de um exórdio pensado como um problema condutivo. A partir desse problema, eram dispostos fatos e processos. Também fazia uso de aulas invertidas, onde os primeiros contatos dos alunos com os conteúdos eram produzidos a partir de atividades ou projetos. A professora Renata lançou mão de disposições variadas, desde aulas expositivas a partir de slides, passando por correções de provas comentadas, aulas com argumentação ligada a um fato do presente e aulas com leitura comentada efetuada pelos alunos. O professor Juliano, por fim, também construiu formatos de aula diversos, especialmente baseados em temas específicos, cujo desenrolar narrativo girava em torno desses temas. As subdivisões desse capítulo pretendem explorar algumas das possibilidades de *dispositio* construídas por nossos atores e atrizes.

Todavia, como quase tudo em retórica, é sempre complexo dissociar uma parte do discurso da outra, e é bom lembrar que o plano é exatamente isso, um plano. O verdadeiro plano (o plano orgânico, segundo Reboul, 1998, p. 60), que nasce dos saberes da docência com os saberes disciplinares, só se materializa no processo de *elocutio*, no discurso vivo dentro de uma sala de aula, dando conta dos mais variados imprevistos que os auditórios escolares oferecem. Dessa forma, as subdivisões abaixo pretendem mapear algumas disposições dos discursos, mas sabendo que essa leitura advém da efetivação desses planos dentro das salas de aula.

2.3.1.1 – O presente como referência condutiva

A professora Renata, em uma de suas aulas (1 - 101 - 05/07/2017), retomou uma saída de campo da semana anterior, em que parte da turma foi ao Morro do Osso (parque natural situado na região sul de Porto Alegre). Após a organização inicial a partir da dinâmica do “bom dia” (em que a professora saúda os alunos e alunas com um “bom dia”, e repete a saudação várias vezes até que a maioria dos estudantes responda em voz alta), que se mostrou uma excelente estratégia de organização do início da aula, Renata começou a tratar dos parques nacionais:

“a gente pode pensar que essas criações de parques naturais tem a ver com um processo de querer preservar o meio ambiente quando o meio ambiente começa a ser deteriorado” (...) lembrem lá dos primeiros *Sapiens Sapiens* (...) eles produziam artefatos de osso, ou comiam alimentos, o que eles faziam com o que sobrava desse fruto ou desse artefato?” / Aluno: “enterravam.” Renata: “Será que eles enterravam? (...). O mais provável é que se jogasse fora, não tinha lixeira na pré-história né gente, tava lá o *Homo Sapiens Sapiens* comendo um fruto: “ai eu vou comer um fruto e guardar a semente para por no lixo” ... e por que será que não havia essa necessidade de guardar e de cuidar do lixo ou de pensar em preservar o meio ambiente do ser humano.

(...)

vocês nunca se perguntaram isso, que essa necessidade de preservar o meio ambiente ela não existiu sempre, ela é algo bem recente, de uns 100 anos para cá. Por que será que lá no início, nos primeiros seres humanos, não tinha essa necessidade de cuidar do lixo, do que fazer com o lixo, ou cuidar do meio ambiente?”

A partir desse momento abriu-se um debate, com boa participação, em que a professora e os alunos elencaram questões sobre poluição industrial, destruição do meio ambiente, e funções dos parques e áreas ambientais preservadas. Operando na lógica de presentificar o passado, a professora fez uso da saída de campo e conseqüentemente das vivências de seus alunos nessa saída como uma narração inicial, que permitiu a constituição de balizas de leitura (existe/não existe poluição; destrói-se/não destrói-se o meio ambiente; necessita/não necessita de preservação). Fotos da saída de campo projetadas no quadro branco colaboraram com a criação desse ambiente, a partir do qual Renata lança a problematização que subjaz a aula em questão, dando início a outra fase de sua aula:

“pensem agora como seria ser esse ser humano da pré-história ... pra quem não foi se imaginem, pra quem foi fica mais fácil [se referindo aos alunos que foram na saída de campo]. Esse ser humano da pré-história no meio daquela trilha, sem mochila cheia de salgadinho, sem mochila cheia de refrigerante, sem roupa e sem celular (...) Como vocês iam fazer para se virar?”

A partir desse momento a dinâmica ganhou corpo, com muitas intervenções dos alunos, que conforme iam falando algumas das respostas eram registradas no quadro: pescar, achar uma caverna ou construir um abrigo com barro ou madeiras, ferramentas, lanças, porretes, fogo. Cada uma dessas respostas abriu outros questionamentos: como afiar uma lança? Como utilizar os ossos? Como polir uma pedra? Esse processo, que misturou aquilo que Reboul (1998, p. 56-58) denomina como Narração (a exposição dos fatos referentes à causa) e a Confirmação (o conjunto de provas argumentativas), conduziu a uma reflexão que

necessita de muita abstração: como entender o mundo sem todas as intervenções humanas na natureza, e o que permitiu essas intervenções:

“pensem pessoal o quanto o ser humano ... as coisas que nos diferenciam dos outros animais. Essa capacidade de desenvolver a tecnologia, de ... ter esse olhar no meio do mato de que tem que pegar os galhos caídos para fazer fogueira, de pegar o barro para construir uma casa, de que uma caverna pode servir de abrigo, de que tu pode pegar uma pedra e um osso e raspar para fazer uma ferramenta, ou uma arma, tudo isso é a capacidade do ser humano de raciocinar em cima de algo pra tentar projetar, criar algo e desenvolver tecnologia.

(...)

com a saída pro morro do osso ficou bem fácil entender como talvez seria viver como esses primeiros seres humanos e como fomos modificando o ambiente ao longo da história, né, porque vocês estavam lá no meio do mato e fica bem fácil de pensar nisso, e pensar também de que forma também (...) conciliar esse desenvolvimento com a preservação do meio ambiente e minimizar coisas como o efeito estufa.”

Mais uma vez abriu-se um diálogo com boa adesão: alunos propuseram ações como a construção de casas menores ou sustentáveis, reciclagem de lixo, materiais sustentáveis, que foram problematizadas pela professora. Foi possível negociar uma distância de compreensão muito ampla, facilitada pelo recurso ao exemplo, reforçado pelo fato de que os alunos e alunas vivenciaram esse exemplo. Dessa forma, essa longa etapa buscou construir uma argumentação pelo exemplo, generalizando uma regra a partir dos casos concretos, ou de um conjunto desses. A indução dialética (REBOUL, 1998, p. 154) propiciada pelo exemplo percorre o fato ao fato, passando pela regra subentendida. No caso da professora Renata, essa indução partiu dos fatos vivenciados no presente (na saída de campo ao Parque do Morro do Osso), passando pela regra de que os homens e mulheres intervêm na natureza a partir da tecnologia e da inteligência, para assim compreender outro fato, a vida na pré-história. E também há uma indução de retorno, como consta na citação anterior: parte-se do fato vivenciado pelos alunos, no contato com a natureza, passando pela regra subentendida de que os seres humanos transformaram a natureza de forma destrutiva, para assim compreender e intervir no presente. Apesar de ser um momento forte do *logos*, com ligações de sentido entre o presente e o passado, a argumentação também recorre ao *pathos*, procurando despertar a indignação do auditório escolar frente às ações da humanidade nas questões ambientais.

A aula prossegue justamente com uma atividade, em grupos, em que os alunos devem registrar quais as principais formas de intervenção do homem na natureza ao longo do tempo, e propor maneiras de conciliar desenvolvimento urbano e tecnológico com preservação do meio ambiente.

2.3.1.2 – Correção comentada

A professora Renata utilizou outro formato de aula: na 3 - 203 (19/07/2017), na entrega das avaliações, ela reservou um período inteiro para analisar as respostas dos alunos e alunas: desde questões bastante pontuais, como o uso de verbos no passado, uso do plural, concordância verbal, escrita correta dos séculos em números romanos e escrita de nomes próprios com letras maiúsculas, até questões mais estruturais do conhecimento histórico:

“quando vocês estudam e quando vocês vão fazer as provas de História, é bom vocês explicarem o que vocês entenderam daquele processo histórico. Por isso que eu peço provas escritas e peço pra vocês relacionarem as características, senão o que acontece, foi o principal problema de algumas provas, vocês saíram cuspidando informação que não tem haver uma coisa com a outra e daí vocês falam ... por exemplo do metalismo, noutro do colonialismo e parece que são coisas totalmente diferentes quando uma coisa só existe por causa da outra, e inclusive influencia a outra. Então a grande dificuldade, a grande doidera de entender história é pensar como as diversas características de uma sociedade, elas se relacionam entre si, como o colonialismo influencia o mercantilismo, e vice versa, como as grandes navegações só podem ser entendidas se a gente pensar o colonialismo, se a gente pensar o contexto europeu, se agente pensar o desenvolvimento tecnológico da época , se a gente pensar a política econômica da época, e essa é a grande dificuldade ... e daí que te dá o *start* de entender o processo histórico [ao mesmo tempo em que fala essa frase, Renata faz estalidos com os dedos].

(...)

Então sempre que vocês fizerem as provas, cuidem para quando vocês forem estudar ... se preocupem em ler e entender, e fazer um resumo com as próprias palavras, mas entender o que vocês estão lendo, e não ficar decorando algumas coisas

(...)

Eu não cobro uma história factual, ou seja, a história não é decorar fatos. A gente ta estudando como os seres humanos viviam no passado, a gente não ta decorando o calendário, ta. Mas isso não significa que ... não precisa saber quando e onde as coisas aconteceram.

(...)

Não é decorar fato e data, mas, é necessários saber quando as coisas ocorrem. Por que? Porque senão daqui a pouco alguém ta achando que as grandes navegações aconteceram antes do Império Inca ... por isso é importante saber quando as coisas aconteceram para saber o que veio antes e veio depois, pois as vezes o que veio antes e depois é causa e consequência de alguma coisa, por exemplo: as crises na Europa ocorreram antes das grandes navegações ... Entender a ordem das coisas que aconteceram é para entender o processo histórico, pois as vezes algumas coisas são consequência das outras e por isso vem depois, não para decorar o que aquilo veio depois do outro, certo?”

Enquanto *dispositio*, essa aula tem uma construção simples: os parágrafos acima iniciaram a aula lançando a baliza epistemológica a partir da qual as avaliações foram corrigidas e serão comentadas na sequência. Uma espécie de confirmação da narração antes da própria narração das questões da avaliação, ou a tese lançada antes das premissas. E essa tese é: vocês devem produzir uma leitura que compreenda os processos, pense a história como uma rede, e não apenas memorize-os. Renata toma sua aula, e estrutura-a como um *locus* de produção de aprendizagens significativas: não basta a identificação e reprodução de códigos; é necessária uma leitura compreensiva que produza uma escrita autônoma. Dois procedimentos cujo exercício se dá no próprio estudo da História, e não apenas como pré-requisitos para ela; ou seja, aprenderão a ler e escrever durante a compreensão dos processos históricos (que a professora aponta como complexos e cujo exercício de compreender é desafiador) e posterior sistematização dessa compreensão em avaliações ou exercícios.

Aqui se insere uma longa duração do ensino de História, bem como uma relação direta com o ensino que “não mais queremos”: por décadas a História escolar se resumiu à memorização de fatos, heróis e seus feitos, cuidadosamente selecionados, em um modelo bastante doutrinador, diga-se de passagem. Mesmo que não seja mais esse o objetivo, parece por vezes um processo complexo de equilibrar: qual a diferença entre memorizar e entender um fato? É possível criar um entendimento sem a memorização de determinados fatos? Essa complexidade gera inegavelmente dificuldades para os alunos, de forma que toda a construção lógica argumentada pela professora caminha para explicitar essa diferença, visando que os alunos percebam o quanto conseguem ou não se posicionar no formato de leitura desejado pela professora Renata.

O prosseguimento da aula retomou as questões da avaliação, sempre balizando as mesmas com a tese lançada ao início. Em uma parte muito divertida da aula, recheada de risadas entre os alunos, a professora Renata leu, omitindo os nomes dos estudantes, algumas “pérolas” escritas pelos alunos, sempre desconstruídas, comentadas ou revisadas a partir dessas leituras, ora explicitando a importância de situar os fatos no processo, ora explorando a falta de lógica nas respostas, tais como: “as grandes navegações aconteceram a partir do momento em que os mares foram dominados por piratas”, “as grandes navegações iniciaram nos Estados Unidos” ou “os exploradores saíram para descobrir o novo continente”. Nessa última Renata inquiriu: “como eles poderiam ter saído com objetivo de encontrar o novo continente, se eles não tinham como saber da existência desse novo continente?”. Essas citações, e outras, seguem o princípio de remeter à tese inicial, evidenciando tanto os equívocos históricos quanto as incoerências lógicas. Na entrevista que realizei com a

professora, a mesma disse que essa aula, que ela considera um sucesso, nasceu de um imprevisto: ela sempre prezou os processos de retorno das avaliações para os estudantes, e percebeu que inserindo essas “pérolas” os alunos divertiam-se bastante. A partir dessa percepção ela foi aprimorando, organizando melhor os tempos de cada momento da leitura, e sendo mais atenta a captar as “pérolas” das provas. Um desenvolvimento puramente experiencial.

A peroração, ou o fechamento da aula caminhou para o componente emocional dos alunos. Renata finalizou a aula apontando que a turma passou por um bom processo de amadurecimento. Por estar com essa mesma turma desde o ano anterior, a professora apontou que consegue perceber um bom desenvolvimento da capacidade de estudo dos alunos, bem como a sofisticação dos textos. Apontou também que apenas cinco dos alunos ainda tem dificuldades mais sérias, mas que ainda assim se desenvolveram em relação ao ano passado. Essa mesma percepção é apresentada na entrevista: “e eu percebo um salto de escrita muito grande. Esses meus alunos, que eram meus alunos do ano passado (...) eu consigo ver um grande avanço”.

De certa forma, essa finalização buscou constituir um fechamento que anulasse as problematizações trazidas pela tese inicial e por todas as leituras de trechos das avaliações (MEYER, 2007, p. 48), juntamente com o despertar de uma afetividade que liga o desenvolvimento intelectual dos alunos com uma satisfação da professora nesse processo. Retórico por excelência, vinculou a um só tempo *logos*, *pathos* e *ethos*.

2.3.1.3 – Grande narrativa condutora

Narrar significa atingir o grau da exposição propriamente dita, como afirma Meyer (2007, p. 48), expondo os fatos referentes à causa ou à tese defendida, e orientada a partir desse referente (REBOUL, 1998, p. 56). Esse conjunto de escolhas constitui uma ordem, onde a diversidade de fatos, atores e ações encontram uma sequência; como situa Luiz Costa Lima (1989, p. 17), essa ordem não é anterior ao ato narrativo, mas sim coincidente, já que ao narrar constitui-se o objeto.

Todavia a narrativa historiográfica, e também a narrativa da *verdade histórico-didática* não se resumem apenas a uma sequência temporal, e podem ser entendidas em um jogo entre as cadeias de sucessão (que organizam a narração em uma série temporal A → B

→ C → D) e as cadeias lógicas (que organizam a narração a partir da sucessividade temporal E → C → A, tendo como referentes os silogismos por indução ou dedução) (CERTEAU, 2008, p. 100-101). Um discurso “impuro”, que passa constantemente do exame lógico para a narrativização, e vice-versa. Isso porque o *tempo das coisas* é de uma dimensão diversa ao *tempo das narrativas*, sendo que este último comporta avanços e recuos, compatibiliza contrários pela diferença no tempo criando um sistema aberto (CERTEAU, 2008, p. 96), inclusive para as permeabilidades dos valores e escolhas efetuados pelos professores e professoras.

Em uma de suas aulas (1 - 201 - 05/07/2017), a professora Renata montou a *dispositio* nesse jogo entre as cadeias narrativas. O exórdio da aula é o momento retórico por excelência para capturar o público e chamar sua atenção para a questão a ser desenvolvida, e deve comunicar o potencial interesse à essa questão por parte do auditório. A estratégia utilizada pela professora novamente situou o presente como referência de sentido para compreender o passado, possivelmente como forma de aproximar o conteúdo a ser desenvolvido do cotidiano dos alunos:

“Pensar ... o processo das grandes navegações significa pensar muito como se formou o mundo que a gente vive hoje em dia. Esse mundo globalizado e extremamente interligado ele começa a ficar interligado nesse período, e toda riqueza que se acumulou durante as grandes navegações vai servir para o surgimento do capitalismo depois, no século XVIII.”

Esse exórdio é representativo das mais variadas referências ao presente efetuadas pelos professores de História (e identificadas em todos os cinco professores observados). A partir da referência do presente a sucessão temporal é suspensa, e substituída pela sucessão lógica, que busca induzir ou deduzir reflexões a partir desses referentes. Nesse caso não importou a temporalidade dos processos das Grandes Navegações e da Globalização contemporânea, mas sim as relações de sentido entre esses processos, especialmente nos processos de interligação.

Renata prosseguiu a aula falando sobre o pioneirismo de Portugal e Espanha no processo das navegações, a partir de um mapa histórico específico. Muitas intervenções (alunos utilizando celulares, alunos enviados para a supervisão da escola, conversa sobre uma tentativa de suicídio no centro de Porto Alegre) tornaram esse início bastante demorado. Nesse meio tempo uma fala da professora chama a atenção: “façam as anotações com as palavras de vocês, com o que vocês entenderam, para ir treinando a escrita.”. Mais uma vez é explicitado o objetivo da compreensão autônoma dos processos estudados, bem como sua

textualização por parte dos alunos. Na sequência, as interrupções cessaram e a professora retomou a narrativa:

“Os estados europeus passaram por uma série de crises: crise por falta de metais preciosos, crise religiosa pois estava se questionando o poder da Igreja, crise no poder político que era descentralizado. E aí, quando a gente tem uma crise, o que a gente tenta fazer?” / Alunos: “resolver.”

“(…) normalmente quando a gente resolve uma crise a gente muda, certo? As coisas mudam quando se resolve uma crise. E não tem como voltar a ser como antes da crise, por exemplo. As coisas mudam para uma coisa nova. Pode ser para pior ...”

“E aí, uma das opções encontradas para a crise dos metais preciosos foi tentar achar inclusive, além de novas rotas para as Índias, novos lugares para conseguir ter metais preciosos.”

“E lá pelas tantas eles pensaram: já que a gente precisa achar metais preciosos em outros lugares, já que a gente precisa encontrar uma nova rota para as Índias por que essa aqui tá dominada, o que que a gente vai fazer: vamos navegar!”

“Só que pra navegar, é assim? Qualquer um que quer sair pro mar pode navegar? Não né, tem que ter dinheiro, tem que ter riqueza pra investir em uma navegação dessas que é cara, e tem que ter gente.”

Mais uma vez as sequências narrativas se alternaram entre a sucessão temporal e a sucessão lógica. Para compreender a crise dos estados europeus anteriores ao processo das grandes navegações, alterou-se a sequência temporal para uma sequência lógica ligada ao presente. Outra característica desses fragmentos da aula foi o processo de antropomorfização das instituições ou atores coletivos, como aparece na seguinte frase “e lá pelas tantas eles pensaram”, referindo-se potencialmente ao conjunto de portugueses e espanhóis. Esse processo foi aprofundado na sequência:

“A Igreja Católica pensou assim: ‘poxa, se eu tô perdendo espaço’” / Alunos: “poxaaaaa” / Renata: “se eu tô perdendo espaço aqui na Europa, daqui a pouco se eu ajudar a investir nessas grandes navegações posso tentar converter os povos não católicos de outras regiões do globo.”

Antropomorfização das categorias históricas significa dizer que, no processo narrativo, categorias sociais ou institucionais, tais como “a Igreja”, “o Ser Humano”, “a França”, atuam nas narrativas de forma humana: tomam decisões, sofrem, sentem. Isso porque a compreensão dá-se pelo narrar dos processos e acontecimentos, pensados como vidas, naquilo que é mais próximo de nós, e que permite compreender processos mais amplos. Nicole Lautier (2011, p. 43-44) afirma, amparando-se em Paul Ricouer, que a mesma operação que aproxima os

historiadores do passado também procede com leigos, sendo necessária uma empatia em relação à existência de outros homens e mulheres que viveram em outros lugares e tempos, com hábitos diversos. Empatia que passa pelo vivido. A autora diz que “certos alunos o exprimem diretamente: *para tentar compreender, eu me imagino, me coloco no lugar dos personagens históricos*”, referência que surge nos próprios questionários dos estudantes da professora Renata: de um total de 119 respondentes, 14 escrevem explicitamente que “ficam imaginando” a partir do que a professora narra. Em suma, dizer que a “Igreja Católica pensou assim” tem mais chances de produzir uma aproximação do que utilizar termos mais analíticos, tal como “os membros da Igreja Católica, após debates e conflitos internos, tomaram a decisão de (...)”.

O prosseguir da aula ainda desenrolou-se em outra forma de narrativa. O relato mimético:

“Nesse processo todo teve um cara chamado, um genovês, chamado Cristóvão Colombo, que ele chegou pro rei de Portugal e falou assim ó: ‘olha aqui seu rei de Portugal, [muito murmurinho nesse momento] a terra é redonda, logo, se a terra é redonda, se a gente for navegando sempre a oeste a gente vai dar a volta e vai chegar as Índias.(...) Só que, o rei de Portugal já tava investindo na volta do continente africano e não teve muito interesse na ideia do tal genovês. O tal do genovês pegou suas coisinhas, foi embora de Portugal, e foi tentar a sua ideia junto aos reis católicos Isabel e Fernando da Espanha. Ele chegou lá e ‘oi seu Fernando, dona Isabel’ / Aluno: “cê tava lá e viu isso tudo?” / Renata: “Sim, eu tava lá ... e aí o Cristóvão Colombo, o seguinte, eu tenho uma ideia alternativa pra chegar nas Índias sem chegar na África ... a Terra é redonda, logo, se eu for navegando sempre a oeste eu vou dar a volta na Terra e chegar nas Índias. O Fernando (...) e a Isabel pensaram assim: não é que o que esse genovês diz tem sentido, tá, agente vai te dar assim, três caravelas com tripulação pra ti sair navegando dando a volta no globo e chegar nas Índias.”

Esse diálogo mimético produziu o melhor momento de atenção em toda a aula, sendo que quase a totalidade dos estudantes acompanhou o desenrolar da narração. A representação pela *mimesis*, via de regra, pressupõe a simulação ou imitação de ações de uma pessoa por outra, sendo que essa distância é muitas vezes ocultada pela narrativa. Os historiadores gregos e romanos faziam muito uso dessa técnica, na medida em que, em suas narrativas, os discursos de grandes homens eram narrados como se proviessem da própria pena desses homens, e não da narração dos historiadores. É o que faz a professora Renata: coloca-se como que presente nas tratativas de Cristóvão Colombo, ouvindo atentamente os relatos e reproduzindo-os para seus alunos. A narrativa ganha tal grau de efeito de verdade que um aluno inquire: “cê tava lá e viu isso tudo?”, a que Renata responde, não sem certo tom de deboche: “Sim, eu tava lá ...”. Prossegue a aula de forma similar, narrando e explicando o

surgimento do termo “índios”, a vida complexa de Colombo, a chegada de Américo Vespúcio e a ação dos Portugueses. A interrupção da narrativa por um aluno que começou a fazer piadas teve uma reação direta por parte de uma das alunas “continua sora, eu quero ouvir o resto dessa história”. Pouco depois, ao final da aula, que findou sem um fechamento, diversos alunos pediram para que a professora continuasse a narrativa.

O elemento humano, vivido, constitui esse momento de encantamento à palavra. Tratou-se de um instante breve, mas que conduziu grande parte dos alunos a *imaginarem-se* a cada palavra proferida pela professora. Colocando em intriga, nesse procedimento tantas vezes desprezado, “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Experiências estéticas produzidas pela linguagem e que podem criar momentos de aprendizagem mergulhados em drama, dinamismo e vida, da sua própria até a dos outros. Não ao acaso, parece-me, que um dos alunos dessa turma, ao responder os questionários, lembrou-se justamente da narrativa mimética: “grandes navegações, quando Colombo falou com os Fernando e Isabel para fazer uma navegação e dar a volta no oceano e chegar nas Índias mas acabou encontrando a América.”

Do ponto de vista da *dispositio*, a aula foi dividida em apenas dois momentos: o rápido exórdio, que lançava a tese de fundo da aula que viria a seguir, e a narração dos processos, que durou praticamente todo o período, e cujo tempo da narrativa avançou e recuou com velocidades variadas, conforme os efeitos de sentido ensejados.

2.3.1.4 – Metáfora como *dispositio*

Metaforizar significa designar uma coisa com o nome de outra, sendo que deve haver uma relação de semelhança entre esses dois elementos. A metáfora retira seu poder argumentativo da criatividade poética em aproximar aquilo que em princípio não possui qualquer relação evidente, traduzindo essa semelhança descoberta em identidade. Qualquer figura retórica tem, segundo Meyer (2013, p. 141), alguns objetivos básicos: reforçar a presença e dirigir a imaginação a um ponto preciso, a fim de suprir o discurso literal, por vezes demasiado realista.

A professora Isadora, em sua aula 8 - 92 (20/06/2016), organizou uma dinâmica em que escreveu a palavra “Luz” no quadro, e solicitou que os alunos se dirigissem ao mesmo

para escrever sinônimos ou palavras relacionadas, como ponto de início de uma atividade. Essa atividade era continuação de uma anterior, baseada em uma obra de Goya, e que será problematizada no capítulo 2.3.2.

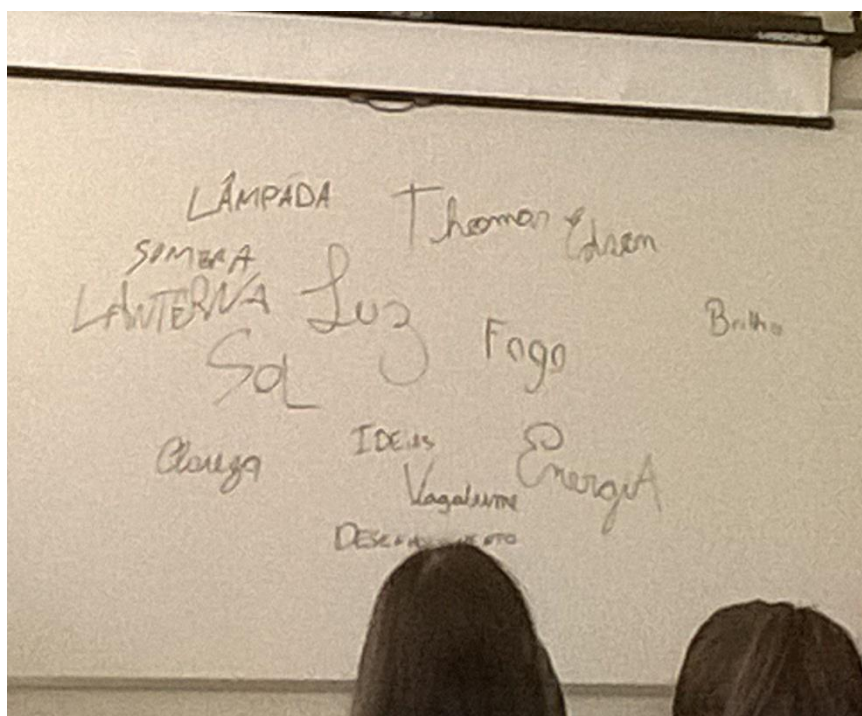


Figura 3 - Quadro montado pela professora Isadora a partir da palavra "Luz"

Após esse momento, a professora Isadora começou a juntar as palavras em categorias, dialogando sempre com os alunos e delimitando dois conjuntos. Pediu para uma aluna escolher uma palavra, sendo que a mesma escolheu “fogo”. A partir dessa palavra, problematizou: “que palavras que estão no quadro tem ou não tem sinergia com outras palavras do quadro?”. Os alunos começaram a apontar e montaram-se dois conjuntos, ressaltando que algumas palavras poderiam estar no meio do caminho: um conjunto ligado à iluminação (fogo, brilho, vagalume, lanterna, clareza), e outro ligado a ideias (Thomas Edson, ideias, desenvolvimento). Após isso Isadora perguntou para os alunos se alguma dessas palavras tinha relação simultânea com luz e com ideias, inquirindo mais diretamente o aluno que escreveu “ideias” no quadro, que responde da seguinte forma: “é que nos quadrinhos normalmente quando ... aparece aquela lâmpada e ela acende é porque o personagem sei lá teve uma ideia”. Isadora prosseguiu a partir dessa resposta: “Alguém traria para esse quadro alguma outra palavra que tenha relação com luz e ao mesmo tempo com ideia?”.

Alguns alunos começaram a se dar conta da questão implícita na aula, e repetidamente citaram “Iluminismo”. Como essa “descoberta” por parte dos alunos antecipou um pouco o clímax da proposta (em mais uma mostra de como os imprevistos cotidianamente desviam, positiva ou negativamente, o curso das aulas), Isadora intervém:

“ok, é daqui que vai sair a ideia de Iluminismo, tá ... Mas nós ainda não chegamos lá. O que que está dentro desse conceito. Por que que eu vou atrás da palavra luz e trago ela para dentro da palavra Iluminismo?”

Esta aula pode ser entendida, na sua *dispositio*, como uma grande metáfora, que relaciona conhecimento à capacidade de enxergar, em amplos sentidos. Faz uso de uma metáfora clássica, que remete pelo menos ao mito da caverna de Platão, passando também pelas religiões (tanto o paganismo clássico quanto o Cristianismo possuíam e possuem lugares especiais para essa metáfora) e tendo como grande referência moderna o Iluminismo europeu do século XVII e XVIII. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 460) tomam essa figura como uma “metáfora adormecida”, cujos sentidos já são socialmente disseminados, mas que dependendo do contexto e do apoio da técnica, podem novamente serem postas em ação. Além disso, “a metáfora reconhecida, tradicional, serve de ponto de partida, da mesma forma que um fato indiscutível, para precisões, para argumentações.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 456). A técnica utilizada para “acordar” a metáfora, na aula da professora Isadora, foi uma dinâmica que pretendeu colher entre os alunos os mais variados sentidos, para que posteriormente, através de sucessivas problematizações e argumentações, a metáfora fosse sendo revelada, em seu sentido de Luz = Iluminismo = fazer ver.

Na sequência da aula a professora disparou uma atividade de leitura de trechos de obras de autores iluministas, lidos sem o intermédio de comentadores. Tratou-se aqui de uma apropriação do fazer do historiador, posto a serviço de uma competência leitora e interpretativa, mesmo que condicionada, já que esses trechos eram significativos de algumas características centrais do movimento iluminista. Essa estratégia foi pontuada pela professora:

“Qual é a diferença ... entre estudar Iluminismo [na nossa escola] e estudar o Iluminismo em qualquer outro lugar, ao menos dos que eu conheço? Nós vamos ler os autores, e normalmente não se lê os autores, a gente decora que o Voltaire disse escreveu tal coisa ... Esses autores são difíceis de ler, por que são autores da filosofia, da política e também porque eles escreveram em uma outra época então eles usam outra linguagem, e também porque eles são traduzidos . Uma série de razões pelas quais fica difícil e por vezes chato ler esses autores. (...) nós vamos trabalhar com pequenos trechos de cada um, mas por que de cada um? Em primeiro lugar nem todos esses caras se

conheceram, isso é importante para se entender que nem todos se conheceram. Em segundo lugar, nem todos esses caras trataram do mesmo assunto ... lá pelas tantas um tratou de política, e outro tratou de economia, por exemplo. Só que tem que ter algo em comum entre o cara que tratou de política e o cara que tratou de economia. Se o cara que tratava de política vivia na França, e o que tratou de economia vivia na Inglaterra, então eles viviam em dois locais diferentes mas o que será que tem de comum entre eles? Por que eu digo que um é Iluminista e o outro também é?”

A partir de um conjunto de ligações de identidade ou de coexistência, Isadora pretendeu construir com os alunos o conceito de Iluminismo, identificando os pontos que formam as identidades e que tipo de lugar da essência é constituído ao final desse processo. A dimensão temporal é preterida em relação às características funcionais que transcendem os acontecimentos e os autores, mesmo que se manifestem neles. Trata-se do lugar retórico da essência, que liga as mais variadas manifestações a esse referente inicial. Desenvolverei com mais acuidade a ligação entre essência e conceitos históricos no capítulo 2.3.3.1.

Em termos de *dispositio*, o exórdio da aula foi a dinâmica da luz, seguida de um longo processo argumentativo-dialógico com os alunos, a fim de associar a metáfora da luz em seu sentido de “fazer ver” com o processo histórico do Iluminismo. Como apontam Pereira e Torelly (2014, p. 291-292), por vezes o professor pode expor um problema na forma de um espiral, cuja aula retoma a todo o momento, mas com novas argumentações, relações ou exemplos, afastando assim a narrativa de uma exposição pedante e desprovida de sentido aparente, e assim criando encontros com os alunos e alunas.

2.3.1.5 – Aula temática como fio narrativo

Décadas de renovações no ensino de História não conseguiram desvincular o fio narrativo que organiza o currículo da cronologia, via de regra reproduzindo o sistema quadripartite da História. Indicadores mapeados por Silva e Fonseca (2010, p. 28-29) evidenciam que a concepção dominante pela cronologia (seja de forma “integrada”, que procura articular História Geral, do Brasil, das Américas e da África, quando possível, seja de forma intercalada, que estuda separadamente esses espaços) é central tanto nas salas de aula, quanto na produção de livros e materiais didáticos. Mesmo assim, em uma espécie de contramão, alguns professores constituem aulas temáticas, que possuem um tema gerador que

não se amarra necessariamente em cronologias lineares, como foi o caso de um dos nossos atores, o professor Juliano.

O eixo que deu sentido a uma de suas aulas (2 - C22 - 27/09/2017) (ou um pequeno conjunto de aulas, como o planejamento do professor deu a entender) não está atrelado a uma temporalidade sequencial. O fio narrativo é a compreensão de que, no caso específico da escravidão no Brasil colonial, essa instituição ensejava processos de dominação e de resistência, e que esses mesmos processos poderiam ser visualizados em outras temporalidades e mesmo no cotidiano dos estudantes. O professor Juliano organizou parte das suas aulas a partir do livro didático “Uma História em construção”, de José Rivair Macedo, por entender que esse livro contemplava suas exigências quanto ao conteúdo a ser ensinado. Na entrevista o professor apontou que parte da sua trajetória acadêmica passou pela disciplina da Sociologia e pela área de direitos humanos, o que colaborou com essa visão temática do ensino de História. Além disso, em situações educacionais de grande descontinuidade dos estudantes, perceptível na alternância dos alunos presentes nas classes do professor Juliano, um ensino de História temático pode se revelar uma boa estratégia.

A aula centrou uma problematidade de fundo: entre relações de dominação, mas especialmente de resistência, “a grande luta do escravo, uma vez feito escravo, era recuperar a sua humanidade”. A aula montou-se a partir de um material impresso sobre a escravidão, organizado em itens, a partir dos quais o professor Juliano foi conduzindo a aula de forma expositivo-dialogada. Conforme a explicação se desenvolvia as novas informações iam sendo escritas no quando de giz, formando de um grande esquema. A proposta, básica em essência, funciona como uma estratégia de condução do pensamento. Caso o indivíduo se perca, é possível retornar ao quadro e visualizar, mesmo que aproximadamente, onde está a argumentação do professor. Cerca de metade da turma que participou dessa aula manteve bastante foco, e percebi que os alunos e alunas que prestam atenção também faziam a cópia do esquema. Esta fase da aula, em termos de *dispositio*, é a argumentação, onde o professor vai desmembrando os argumentos que respondem à problematidade de fundo.

Em um determinado momento da aula, adequada com a proposta de aproximação dos conceitos com o presente dos alunos, Juliano utilizou o recurso figurativo da ilustração para negociar a distância de compreensão entre a realidade da escravidão colonial, o conceito de resistência, e os alunos e alunas:

“As formas de dominação, que é o que nós vamos começar a conversar agora, só que, em paralelo às formas de dominação, que que eram as formas de dominação que a gente vai ver agora: como os donos de escravos faziam

pra obrigar e manter os escravos controlados. Pra cada tipo de dominação tu vai ter formas de resistência. Se eu der uma ordem descabida pra vocês, uma ordem que não faz sentido. Sei lá, na aula de História sair rebocando parede. Por que professor? Porque eu quero!” / Aluna: “Eu odeio essa resposta” / Juliano: “Né, ninguém gosta muito de ouvir essa resposta, por que? Porque a gente falou na aula passada sobre o trabalho como um direito humano. Se tu vai fazer um trabalho tu quer saber o sentido dele, quer entender porque é importante fazer aquilo. Se eu te dou uma ordem, tu pode questionar, e se tu acha essa ordem absurda, que não faz sentido, tu não vai querer fazer. Tu pode até fazer, mas tu vai resistir de alguma forma. Se eu chego aqui e dou essa ordem descabida, e digo ainda: ó, vocês vão seguir tendo aula de tarde também, vão seguir rebocando parede de tarde também, o que vocês podem fazer para resistir? A gente vai ver que na escravidão colonial, os escravizados eles também resistiam de várias formas ...”

Esta rica passagem, momento em que percebi bastante atenção por parte da turma, diga-se de passagem, manifesta três construções retóricas ao mesmo tempo: etapa de digressão, ilustração e argumento fundado na estrutura do real. Pode ser considerada uma digressão, pois apresenta-se como um trecho móvel que “destaca-se” da narrativa ou argumentação corrente, já nos momentos que antecedem a peroração. Por ser uma “descrição viva” (*ekpharasis*), a digressão tem como função distrair o auditório, podendo servir também como uma prova indireta (REBOUL, 1998, p. 59). Como ilustração, cria uma imagem (mesmo que fictícia) que deve impressionar vivamente o auditório para assim produzir a presença da regra (e não prová-la diretamente) (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). Por fim, partiu de uma estrutura do real (ao menos tomada como real pelo auditório a quem se dirige), a resistência ou o desagravo frente a uma injustiça, para assim compreender o conceito de formas de resistência no contexto da escravidão.

Juliano, na sequência, finalizou a aula com uma pequena narrativa, relatada por uma pesquisadora amiga, e que funciona como um fechamento da aula:

“esse senhor de escravos, conforme ele foi envelhecendo e adoecendo, ele foi ficando mais dependente de determinado escravo, que era o que fazia os serviços externos pra ele, era o cara que saía para vender coisas e garantir a entrada de algum dinheiro. Então houve entre esse senhor de escravos e esse escravo uma espécie de acordo: quando o senhor morresse, e a morte dele tava cada vez mais perto, ele deixaria a alforria, a liberdade desse escravo, ele não passaria para outro membro da família, como assim, esse escravo teria liberdade ... Isso é um caso em milhões, mas que mostra pra gente a complexidade que esse assunto tinha.”

Esta passagem, claramente pensada como fechamento da argumentação, se alimenta de uma eficácia já apontada por Aristóteles (*Retórica*, II, 20, 1394a): quando se utiliza de um exemplo no início da argumentação em geral cumpre-se apresentar vários deles; já como epílogo, após toda a fundamentação ter sido apresentada, apenas uma prova honesta costuma

ser eficaz para consolidar a tese apresentada. Um uso de acordo com as propostas do professor Juliano, relatadas na entrevista: “o acontecimento mais ajuda na explicação que eu quero fazer, que normalmente é na longa duração, ou ao menos conjectural.”, ou, “pra tornar concreto, para tornar visível”. Ademais, ao trazer a narrativa viva, procura-se com esse fechamento despertar não apenas a razão, mas também a afetividade do auditório.

Não deixa de ser interessante perceber que, com a outra turma de 8º ano observada (Aula 2 - C23 - 27/09/2017), a *dispositio* da aula observada foi completamente diferente. O mesmo debate observado na aula da turma C22 inicia nessa turma, sem muito desenvolvimento devido à desatenção e conversa da maior parte dos alunos (de uma total de 17 estudantes, identifiquei apenas quatro efetivamente integrados à aula. Frente a esta dificuldade, Juliano opta por passar um texto no quadro, que diferencia a escravidão indígena da africana, o que faz com que a maioria dos alunos passem a copiar (apenas dois não o fazem), mesmo que apenas após a diretiva do professor para tal. O mesmo procedimento teve continuidade na aula seguinte (3 - C23 - 04/10/2017). Parece que nos deparamos com um formato de aula que responde a uma urgência: frente a uma turma com hábito de estudo pouco formatado e parco disciplinamento de corpos (indubitavelmente necessário), que saiba se portar e escutar em momentos de exposição ou debate, uma das formas de colocá-los minimamente em contato com o discurso da História parece ser através da cópia de textos do quadro. Aparece também um paradoxo: se por um lado, essa é uma estratégia que responde à urgência de colocar os alunos em contato com o conhecimento histórico, por outro nem alunos nem o professor ficam satisfeitos com esse formato, como o próprio professor apontou na entrevista.

Ao findar a cópia do texto, o professor procurou explicar os processos de dominação e resistência, de forma similar à turma C22. Todavia é marcante que a narrativa do professor foi mais fechada, no sentido de abrir poucos espaços para formatos de negociação de distâncias. Apenas duas perguntas foram feitas, mas não abriram ganchos para conduzir novas narrativas. Também não foi observado o recurso da ilustração do “rebocar paredes”, talvez pela própria dispersão de sentidos que a mesma poderia criar. Esta figura, ao ligar-se com os sentidos próximos ao auditório, corre o risco de evidenciar apenas essas ligações do cotidiano, sendo esquecidas aquelas que o professor deseja, ou seja, que criem uma ponte entre os sentidos existentes entre os alunos e o aprendizado histórico intentado. No caso específico da ilustração desenvolvida pelo professor Juliano, corria-se o risco de que os alunos focassem apenas no “rebocar paredes”, e não conseguissem perceber a conexão com a dominação e resistência. Para que esse processo ocorra é importante foco por parte dos ouvintes. A aula

ainda produziu um tensionamento com alguns alunos que passaram a aula inteira conversando:

“eu não quero que vocês decorem cada uma das atividades, eu quero só que vocês percebam que existiam vários tipos de atividades e que cada tipo tinha uma característica diferente, e isso podia servir para (...)”

“o que a gente fala aqui não é só pra ter uma nota, passar e blá blá blá. Por exemplo, quando a gente tá falando de escravidão a gente tá falando de dominação e resistência, a gente tá falando de pessoas que tentam dominar outras pessoas, como tu domina um grupo, tu trata esse grupo como lixo e tu mantém esse grupo como lixo, é disso que a gente tá falando. Vocês vão passar por vários momentos da vida de vocês que vocês vão encontrar gente que vai tratar vocês como lixo, alguns governantes já tratam vocês como lixo, me tratam como lixo. Como é que a gente faz para se organizar e mostrar para essa gente que a gente não é lixo? Dominação e resistência. A gente tá vendo um exemplo aqui. Não é só conteúdo, pra cair num pedaço de papel para vocês responderem e tirarem uma nota e aprovarem. Então uma coisa que eu espero que façam vocês reflitam sobre o lugar de vocês no mundo ... se vocês não quiserem só ficar mexendo na classe, olhando pro lado ou trabalhando no celular, se vocês quiserem fazer algum tipo de diferença no mundo, vocês podem, só que vocês tem que ter elementos para refletir sobre isso, e pelo menos o que eu trago em aula de História é uma tentativa nesse sentido. Então não é só um conteúdo em uma prova. Mas vamos supor que seja só isso, também é necessário. Pra vocês saírem daqui formados, seguirem a trajetória de vocês e terem um trabalho bacana e tal, também é do jogo, também é necessário, só que nem isso alguns vão tirar daqui. Eu adoraria que todos saíssem daqui, da escola, e de preferência no ano que vem, com diploma, seguindo no ensino médio e seguindo uma carreira e tal. Mas além disso eu adoraria que todos saíssem com uma reflexão sobre como pode fazer para ter uma vida melhor e fazer, de preferência, que as pessoas do entorno tenham uma vida melhor. Eu adoraria que vocês fizessem essa reflexão comigo, nesses dois anos. Só que aí vocês precisam estar a fim. Se vocês não estão a fim, eu posso me vestir de palhaço, eu posso encenar uma peça sobre escravidão que não vai adiantar nada. Se vocês não tão a fim, se a vontade não tá em vocês, ninguém pode criar vontade por vocês. É isso que eu quero que vocês saibam.”

Um imprevisto na narrativa da aula, fruto do forte incômodo do professor frente às posturas de alguns alunos, mas que evidenciou grande parte do movimento das aulas do professor Juliano. Alinhado com perspectivas de um ensino problematizador, o professor centra a referência de suas aulas no presente, naquilo que ensinaria em seus alunos a capacidade de lidar com um universo social desfavorável, ao menos para eles, alunos de famílias de baixa renda de uma região periférica de Porto Alegre.

2.3.2 – O movimento das aulas: problemáticas implícitas e explícitas

Todo discurso responde a uma pergunta. Toda aula responde a uma pergunta. Ponto. Toda aula pensada por um professor ou professora já respondeu previamente a um problema: os valores e o sentido de ensinar cada conteúdo da História já moldaram os recortes, as ênfases, as formas de uma aula. O professor, quando ativo em sua prática, percebe que essas questões sempre são postas, em geral por outras instâncias, pela noosfera. O currículo de uma escola, o conjunto de narrativas em um livro didático ou a Base Nacional Curricular Comum respondem a duas questões básicas: o que é preciso ensinar? E por quê? Mesmo uma aula em que o professor apenas abre seu livro e solicita a cópia por parte dos alunos também responde a um problema, mesmo que não tenha sido posto por este professor, e sim por aqueles que atuam ou atuaram na noosfera. As aulas dos professores e professoras observadas não fogem a essa dinâmica, mas revelam que a autoria não se restringe aos agentes externos: professoras e professores possuem problemáticas para suas aulas, seja de forma explícita, seja de forma implícita.

Constatei nas observações que, para além da opção entre uma estrutura linear ou outra temática, os professores ressaltaram a problemática como eixo relevante, e que pode ser explorada em escolhas de disposição das aulas. O presente referente é pensado como problema lançado para o passado, mas que também procura responder questões implícitas do presente; o desenvolvimento de competências como a escrita e a leitura opera como necessidade e consequência da análise de processos históricos; o jogo das cadeias narrativas de uma aula como interligados a um problema; a metáfora como questão implícita a ser desvendada; aula temática construída a partir de conceitos referenciais que transitam entre tempos e espaços.

A História escolar tendeu e tende a apropriar-se do fazer do historiador, e trazê-lo cotidianamente para a sala de aula. Como nos ensina Lavelle (1999), ao elencar a grande flexibilidade com que os fatos narrados são modificados conforme as conveniências políticas em cada país, a função mais rica a ser atribuída ao ensino de História seria justamente a instrumentalização dos jovens em um processo crítico de leitura, interpretação e conceituação das temáticas estudadas. Todavia Lautier (2011, p. 51) lança um alerta: muitas vezes nos discursos, documentos ou falas públicas pede-se aos alunos que “produzam problemáticas, que participem de forma ativa da análise crítica dos documentos”, mas nas práticas reais a “forma escolar” da história segue fechada sobre um “discurso do verdadeiro”, repetidamente

reconstituído. As observações que produzi permitiram identificar um movimento híbrido: ao mesmo tempo em que os professores abrem espaços para os problemas e para as dúvidas, como será apresentado abaixo, a sala de aula também opera como reificadora da verdade histórica.

Nesse sentido, o professor Germano relatou em sua entrevista uma experiência didática que julgou exitosa, e que carregou para a sala de aula tanto uma relação afirmada com o presente, quanto procedimentos do fazer historiográfico:

“uma aula que eu dei (...) a gente pegou um cenário que a política brasileira tava bem conturbada [referindo-se ao ano de 2015], que tava difícil falar sobre certos temas em sala de aula sem tu sentir aquela tensão ideológica no ar se formando ... ah, já vai falar de política, vai criar uma polaridade de novo na turma, e os alunos cansados disso e eu tendo que dar aula de Revolução Francesa. O que eu fiz foi dar uma perspectiva do que foi a Revolução Francesa a partir de 4 ou 5 perspectivas, não exatamente teóricas, mas historiográficas, por exemplo: o modo como os liberais clássicos liam a transição entre as fases da Revolução Francesa, ou como os conservadores do próprio século XVIII entenderam a Revolução Francesa, o modo como os comunistas entendiam a Revolução Francesa, o modo como os anarquistas entendiam a Revolução Francesa. Eu fui fazendo diferentes cortes pra explicar por exemplo alguns lugares comuns sobre a transição do período girondino para o período jacobino, período do terror ... o que significa o terror considerando diferentes perspectivas ... eu não sei se pros alunos ficou tanta coisa em termos de conteúdo, mas eu acho que no mínimo mexeu (...) Isso partiu de pequena leitura de um livro do François Furet “O que é Revolução?”

Abriu-se nessa proposta espaço para a complexidade, e também para a dúvida e para a hesitação. Uma narrativa lacunar, onde os alunos e alunas de Germano, tal qual na narrativa tradicional de Walter Benjamin, poderiam fixar seus sentidos para o acontecimento, percebendo nas 4 ou 5 perspectivas aquela que mais lhes aprofundasse. Mas, ao mesmo tempo que oferece lacunas a serem preenchidas, oferece outras impossíveis de tal preenchimento, apenas cercadas pelo conhecimento historiográfico, o que abre espaço para uma dúvida não apenas do passado, mas também do presente, segundo o próprio professor necessária em um clima de tensão política. Soma-se a isso uma perspectiva de “não controle” das respostas como um potencial daquilo que nós professores podemos construir na sala de aula, lembrando Meyer (1998, p. 102) quando este nos ensina que as respostas libertam-se nas questões de origem “já não [sendo] apenas apocríicas mas também problematológicas. Deste modo poderão resolver outros problemas ulteriormente, e por conseguinte qualquer resposta é um argumento potencial para muitos problemas futuros – para quem se lembrar e se sirva delas”.

Mas há um alerta a respeito da problematidade: ela deve ser limitada. Laerte, em sua entrevista, foi categórico ao dizer que o professor necessita ter convicção em sua fala, bem como não deixar muitas brechas na narrativa:

“tu não pode chegar, e dizer assim: isso é assim, mas isso é o fulaninho que disse, de repente pode não ser ... segundo, aquela questão filosófica: ‘segundo o fulano de tal’. Eles não querem saber o que o fulano de tal pensa, o que o autor tal pensa, eles querem a informação ... essa questão das diferentes visões interessa para o ensino acadêmico, não para o Ensino Médio, muito menos pro Ensino Fundamental.”

Podemos, com o perdão da redundância, problematizar a fala do professor Laerte, e os demais professores observados cumprem essa função ao demonstrarem que é possível e produtivo tomar caminhos problematizadores, inclusive no Ensino Fundamental. Mesmo assim, esta problematização deve se estender sob circunstâncias controladas, ao menos na *dispositio* da proposta.

Meyer (1998, p. 57-61) aponta que, no processo de constituição dos discursos, há a necessidade de singularizar os termos-sujeito e os termos-predicado. Por exemplo, ao ensinarmos a Ditadura Civil-Militar, esse termo-sujeito é o fora de questão, pois é um evento histórico cujo ensino, para a ampla maioria das pessoas, não é posto em questão. Há a necessidade, para a comunicação, que nem tudo seja problematizável o tempo todo, e o termo sujeito condensa uma quantidade limitada de propriedades. O que se problematiza são os seus predicados, quais fatos serão arrolados ou quais adjetivações serão utilizadas, os desconhecidos que necessitam de uma resposta. Uma aula de História responde a esses predicados, reunidos a partir da referência criada pelo termo-sujeito referente. Associamos os predicados da tortura ou do ufanismo nacionalista à Ditadura Civil-Militar, mas ao fazê-lo apagamos suas diferenças e colocamos seu sentido a serviço do referente, apagando sua identidade (tortura e ufanismo não dizem respeito apenas ao processo histórico em questão). O que não significa que o termo-sujeito não possa ser posto em questão. Interlocutores poderão problematizar o caráter “ditatorial” da Ditadura Civil-Militar, solicitando que não se refiram mais aos ditadores como tais, e sim como “presidentes militares”.

Essa é uma das diferenças mais importantes entre o trabalho de um historiador, que constrói seus conjuntos de documentos e fatos em função de uma problemática que ele mesmo constituiu ao longo de sua pesquisa, e de um aluno, cuja problemática foi previamente elaborada por um professor, sendo atribuída ao aluno uma função de responder a essa problemática. Como lembra Forquin (1992, p. 33), o aluno nunca descobre além do “já sabido”, pois a ele são oferecidos conhecimentos “já sabidos”, por pesquisadores e pelos

professores que conduzem o processo didático. Conhecimentos esses protegidos de erros, discontinuidades ou dispersões, já que só se transmitem pesquisas que obtiveram êxito em seus detalhes consideramos mais importantes. O aluno não pode duvidar de tudo o tempo todo, pois a própria discussão pressupõe a adesão a certas teses, sem o que não é possível argumentar (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 60). E é a própria disciplina que auxilia na construção dessas teses. Para ficarmos em uma metáfora, primeiro é preciso construir o edifício para apenas depois demoli-lo.

Mesmo com esse alerta, os outros professores observados dedicam parte de suas aulas a propostas que tem a problematização, em amplos sentidos, como eixo importante. A professora Isadora organizou uma de suas aulas (5 - 91 - 16/06/2016) a partir de uma imagem condutiva, projetada no quadro branco:

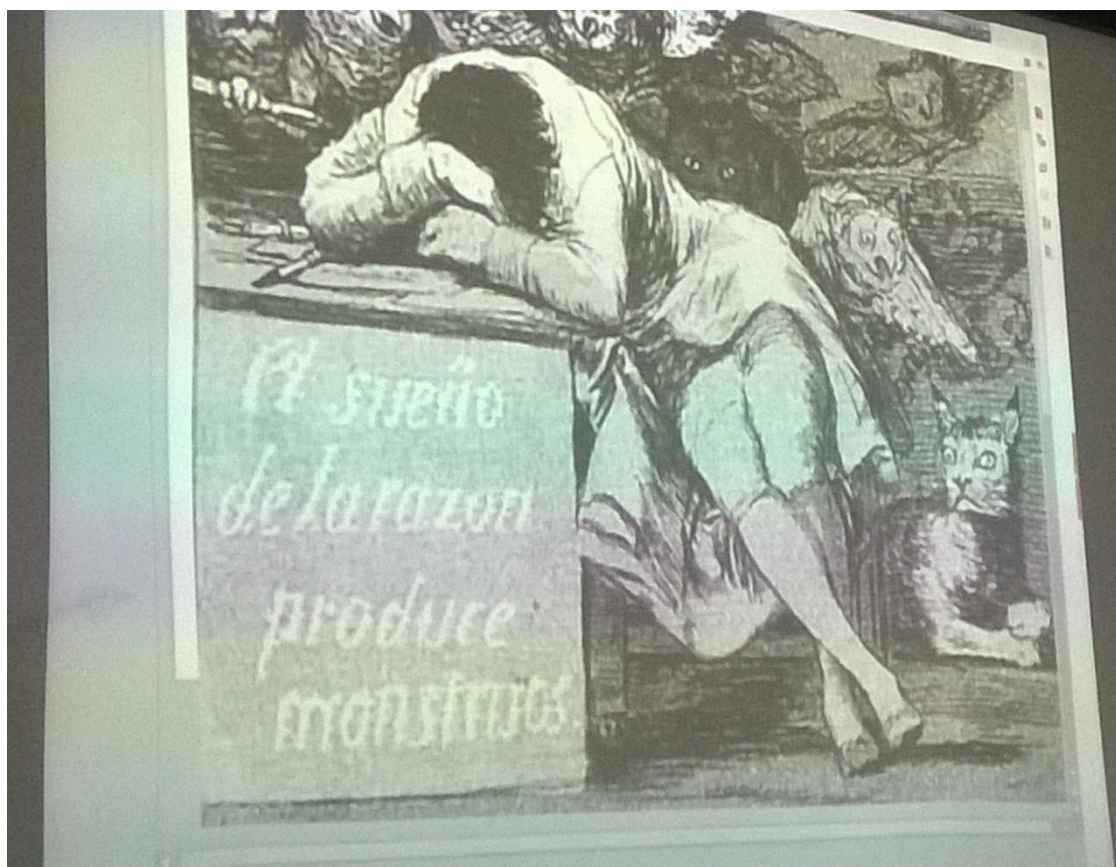


Figura 4 - Gravura “El sueño de la razón produce monstruos”, de Francisco de Goya, utilizado pela professora Isadora

A professora solicitou que os alunos refletissem sobre os detalhes e as sensações advindas dessa observação, e abriu um debate para acolher possíveis títulos para a imagem: “armadilha”, disse uma aluna, pois os “diabinhos estariam espantando as corujas”; “opressão social”, disse um aluno, julgando que “os monstros estão oprimindo a pessoa, como se fosse a

sociedade [que] as vezes oprime as pessoas”. Outra aluna apontou, tentando traduzir a frase em espanhol: “o sonho da razão produz monstros”. Abriu-se um debate sobre a tradução da palavra *sueños*, a partir da qual a professora lançou uma bateria de questões. Percebeu-se nessa e em outras situações que Isadora em muitos momentos não responde a essas questões, mesmo que perceptivelmente saiba as respostas. Trata-se de uma estratégia de manter as perguntas abertas, e conseqüentemente a atenção potencial na dúvida: “eu não vou responder a pergunta, mas vou deixar a provocação no ar”.

No prosseguir do debate, uma aluna palpitou: “o sono da razão produz monstros”. A professora, percebendo que essa resposta finalizaria a dinâmica, desconversa e passa falar um pouco sobre a interpretação dos objetos de arte: “quando eu olho uma obra de arte, independente do que o autor quis dizer, ela pode ser qualquer coisa ... a obra de arte tem uma relação ... a literatura também ... de leitura”. Outras intervenções dos alunos e alunas surgiram: “os monstros da minha mente”, “o lobo é o lobo do homem”, relacionando com uma opressão de gênero e social e “a busca pela razão produz monstros”. Isadora então intervém: “e se for ‘sono’?”.

Aluna: “se for sono eu não entendi mais nada”

Aluna 2: “viajando muito eu acho que se fosse sono, mas na minha opinião não é, poderia ser ... uma pausa, e aí a pausa da razão ... quando para de existir a razão, quando domina o caos ... surge monstros. Mas não é a minha interpretação, é só uma viagem.”

Isadora: “as pessoas estão colocando duas coisas diferentes: eu fico tão obsessiva atrás da razão que os monstros aparecem, é uma opção. Então eu me descuido e não uso a razão e to sonhando porque to dormindo ... to fora do contexto, o sono da razão produz monstros.

Apenas nesse momento Isadora traduziu a palavra *sueño* como *sono*, revelando o sentido literal da frase. Ela abriu a página da wikipédia sobre o autor da imagem, o pintor Francisco de Goya, associando-o ao romantismo europeu. Lançou uma proposta em duplas: “que que o sono da razão produz monstros tem a ver com o ‘Amante da Rainha’?”, filme requerido como atividade de tema para os alunos em aulas anteriores, que narra a ação de um médico Iluminista que ganha relevância na corte da Dinamarca no século XVIII, passando a colocar em prática uma série de medidas racionais a partir da sua relação próxima com o rei. A aula prosseguiu com um debate que problematizou o filme com o contexto das monarquias absolutistas em relação com as ideias Iluministas. Essa aula toda pautou-se em uma questão implícita, que vai se descortinando ao longo da aula: inexistência da razão produz potencialmente abusos variados.

Mesmo que parte dos questionários respondidos pelos alunos aponte que os mesmos julgaram algumas aulas muito “lentas”, o que se observou durante essa atividade foi uma grande atenção pela ampla maioria da turma. Conforme os colegas e a professora lançavam reflexões sobre a imagem, a maioria manteve o foco do olhar na mesma, talvez procurando compreender que caminho o colega tomou para criar aquele sentido. Chamou a atenção uma frase em um questionário de um aluno: “aprendi principalmente a prestar atenção em detalhes de filmes e pinturas, e aprendi a ter boas discussões ouvindo mais que falando”. Muitas vezes os aprendizados mais significativos são procedimentais, com a criação de hábitos de estudo ou hábitos de reflexão. Esta parece ter sido a função dessa aula: criar uma presença de sentidos para os aprendizados que viriam na sequência.

Esse caráter problematizador não ficou restrito a apenas essa aula. Variados foram os momentos em que questões permearam suas aulas. Na aula 3 - 91 (19/05/2016), após levar em conta os questionamentos produzidos pelos alunos e alunas na aula anterior (e que serão melhor desenvolvidos no capítulo 2.4.1), montou uma aula expositiva com o objetivo de organizar o conteúdo de Brasil Colônia. Tratou-se de uma aula longa (dois períodos), que produziu um panorama desde os primórdios da colônia até a União Ibérica, sempre lançando questionamentos para os alunos: “Como é que se coloniza?” Um aluno respondeu: “povoar”. Isadora concordou em parte (“sim, não basta ser meu no papel, tem que tomar posse ocupando”), para em seguida problematizar essa própria concordância: “isso é o que nos diz a lógica, ao longo da História. Mas não foi assim no Brasil (...) nosso processo de colonização precisava dar lucro”.

Essa fala da professora Isadora evidenciou dois processos interessantes: primeiramente é possível dizer que tanto a historiografia quanto a História escolar constituem lugares-comuns argumentativos (*topoi*), entendidos como chaves de leitura e passíveis de serem relacionados a mais de uma narrativa histórica. Nesse caso, um lugar da quantidade pois expressa um elemento de universalidade. Recordo-me de um lugar-comum sempre desenvolvido em minhas aulas: em diversas situações históricas (tais como na centralização do poder dos reis após o período medieval ou as reações à Revolução Russa de 1917) apontava para os alunos que uma “quase lei histórica” é entender que, frente à possibilidade de uma sublevação popular, as elites (por mais rivalidades internas que pudesse haver) sempre se uniam contra essa ameaça. Funcionava como uma chave de leitura para compreender alguns destes processos. Assim opera o lugar que Isadora associou a uma “lógica histórica”, de que colonizar significa povoar. Mas na sequência ela tensionou esse mesmo lugar, dizendo

que na colonização do Brasil fora diferente, tendo sido necessária a efetivação de atividades lucrativas.

A professora Renata conduziu uma de suas aulas (2 - 201 - 12/07/2017) de forma a compreender a relação entre as nações europeias e a política econômica denominada como mercantilista, priorizando lançar perguntas no fechamento de suas falas, de forma que essas perguntas operassem como gatilhos para a reflexão.

“uma política econômica que guiou, ou seja, pensar a economia, ter um jeito de administrar a economia, o Estado ter um jeito de administrar a economia pra poder enriquecer. A política econômica ... desse período e dessas nações que saíram para o colonialismo nas Américas era chamada de?”

Um aluno, após um grande burburinho, respondeu: “mercantilismo”. Depois disso Renata ofereceu uma bala para o aluno, o que gerou um momento de muitas risadas entre os alunos e a professora. Na sequência, mais uma questão: “Qual o objetivo dessa política?”. Um dos alunos citou o “metalismo”, que levou a mais uma intervenção da professora: “Tem uma questão de português aqui: ... objetivo é aquele lugar que a gente quer chegar ou o que a gente quer conseguir ... princípios é o jeito que a gente vai fazer para chegar, para conseguir aquilo que a gente quer ...” Na sequência, passou a explorar esses princípios:

“esses eram os três princípios do ... mercantilismo, e como eles funcionavam. O primeiro desses princípios que era o metalismo. O que significa o metalismo? ... acumular metais. Junto com esse primeiro princípio tinha um segundo: o protecionismo. O que será que significa o protecionismo? Esse protecionismo seria proteger essas riquezas ... que era medida por metais preciosos. Não é que nem hoje que por exemplo se mede a quantidade de dinheiro no banco, né, ou sei lá se especula no mercado financeiro. Pessoal, nessa época a riqueza de cada estado era medida por metais preciosos ... e aí, qual seria o terceiro princípio, a balança comercial favorável? ... Imaginem lá uma balança.”

Nesse meio tempo Renata foi desenhando uma balança clássica de contrapeso, que boa parte dos alunos não associaram de imediato como uma balança. Antes dizem ser o símbolo do signo do zodíaco “libra”.

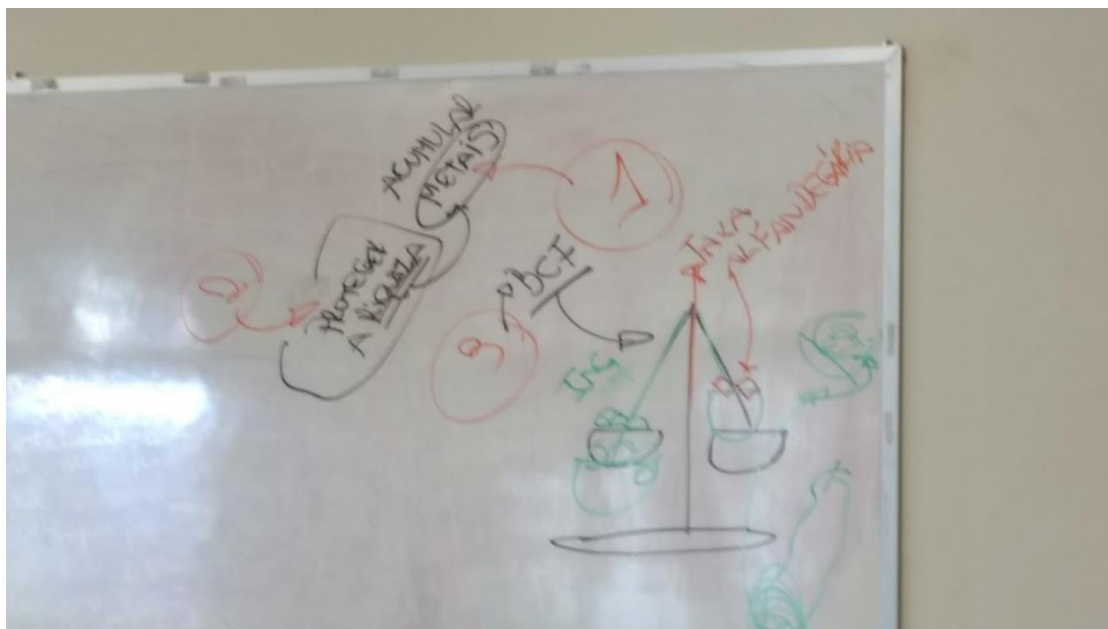


Figura 5 - Desenho de uma balança clássica, durante a aula 2 -201 da professora Renata

Após a finalização do desenho, e uma rápida explicação do funcionamento dessa forma de balança não conhecida por muitos estudantes (nem sempre que operamos uma figura de linguagem, no caso uma sinédoque que liga o equilíbrio da balança de contrapeso com o equilíbrio entre compras e vendas, temos garantias de que os ouvintes compreendem essas premissas), a professora passou a explorar a imagem da balança:

“imaginem uma balança, ta, aí imaginem que ... Espanha vai lá nas Américas e extrai metal, extrai metal, extrai metal, leva lá pra Espanha ... E aí, só que a Espanha acumula todos esses metais, e ela enriquece. Só que as pessoas vivem só com metal precioso? Comem metal? Vivem em lugar de metal? [bastantes comentários nesse momento] ... Desse metal ... que a Espanha extraía das Américas eles pegavam e compravam produtos da Inglaterra [enquanto isso Renata vai preenchendo o quadro, ao lado da balança desenhada]. E aí, esse metal que a Espanha usava pra comprar produtos da Inglaterra ficava com quem? ... com a Inglaterra. Só que a Espanha comprava mais do que vendia, logo a balança da Inglaterra ficava mais pesada de outro e a da Espanha mais curta, mais leve, certo? Qual lado da balança está favorável?” / vários alunos respondem: “Inglaterra” / “Então galera o princípio da balança comercial favorável significa tu exportar mais do que importar, vender mais que comprar, com isso tu consegue acumular riquezas, acumular metais.”

O funcionamento das questões, sempre seguidas de pausas, parecia ter como um dos objetivos buscar o foco dos alunos à reflexão para na sequência oferecer a resposta. O termo “imaginem” também chama a atenção, como forma de ensinar a criação de imagens mentais por parte dos alunos e alunas. Nos questionários, 15 estudantes escreveram que “ficam

imaginando” a partir do que a professora diz. Ao mesmo tempo em que esse procedimento ia sendo realizado, aos poucos a questão implícita à narrativa da aula ia se descortinando: uma diferenciação conceitual entre o que é objetivo, princípio e prática. Renata conduziu o final da aula com um fechamento que, para seus próprios alunos, possuiu um tom de conclusão valiosa:

“O objetivo do mercantilismo é qual? ... Acumular riquezas. Essas riquezas são medidas em? ... Metais preciosos. Metalismo. Para acumular riquezas, além de acumular metais, tem que proteger esses metais. Um jeito de proteger esses metais é manter a balança comercial favorável, ou seja, esses são os princípios dessa política econômica que é o mercantilismo. A prática é o colonialismo. O colonialismo então é a prática do mercantilismo para colocar esses princípios em prática e acumular riquezas. Entenderam?”

Os alunos, em grande burburinho, solicitaram que a professora repetisse essa definição, por considerarem que ela fechou de forma satisfatória o caminhar lógico da aula. Um aluno, em meio a grande conversa, disse: “no caso mercantilismo é o plano e riquezas e o resultado”. O questionamento foi compreendido. Chama atenção que esse caráter problematológico das aulas da professora Renata é percebido por seus alunos e alunas, e textualizado nos questionários: sobre os ensinamentos da professora, uma aluna afirma “que não podemos ter uma opinião formada, que temos que ver os dois lados”; outra diz que “se eu entendo, penso no que ela tá falando e sempre me abre dúvida de perguntas, se eu não entendo penso ‘o que ela tá falando?’”; Uma terceira aluna diz gostar tanto da professora quanto da matéria, já que a História “também explica vários questionamentos que pode acontecer, para poder resolvê-los depois”; por fim, um aluno do 2º ano, respondendo à questão sobre o que ele pensa quando a professora explica a matéria: “Penso de tal forma, no caso de que se pergunta, quando se fala de coisas antigas, séculos, etc. Penso na mesma hora perguntas como, quando ocorreu, como onde e etc.”. Em comum a esses relatos o reconhecimento de que, em sua ação cotidiana, Renata se destaca como uma fomentadora de questões.

O professor Juliano também constituiu suas aulas em uma perspectiva questionadora. A minha própria entrada, já na primeira aula (1 - C22 - 13/09/2017), gerou grande burburinho entre os alunos: eles repetidamente inquiriram a mim e ao professor Juliano a respeito da natureza da pesquisa, porque estava sendo gravada e se o gravador iria captar os seus diálogos, aos quais o professor vai respondendo associando a ideia de pesquisa com a necessidade de fontes, e como as minhas observações seriam formas de obter essas fontes. Nesse momento inegavelmente a voz e a capacidade de falar a partir do improviso foram

importantes. Não existe outra forma de lidar com o imprevisto a não ser com a capacidade oral de ordenar os questionamentos visando explica-los.

Outra aula observada, a segunda com a turma C33 (04/10/2017), teve sequência após a exibição de um documentário da BBC sobre as explosões nucleares de Hiroshima e Nagasaki. Juliano pensou essa aula justamente para estabelecer um diálogo sobre o que foi assistido no documentário com a questão dos usos da energia nuclear, um gancho de argumentação passando especialmente pelo uso militar dessa energia. A aula inicia com grande interesse por parte dos alunos e alunas, sendo que o início da narrativa partiu de uma questão posta por uma aluna:

Aluna: “Daí depois que os Estados Unidos atacou Hiroshima, o que o Japão fez?”

Juliano: “O que que o Japão fez depois da guerra? A opção do Japão foi se reconstruir com ênfase na educação e na tecnologia. Esta escolha política que o Japão tomou depois da guerra. Mas olha só que doido. Depois da guerra ... veio a Guerra Fria. Na Guerra Fria o mundo ficou dividido entre os Estados Unidos e a União Soviética, este era o enfrentamento. Em todo mundo, ou tu buscava um lado, ou tu buscava o outro. Tu ia te alinhar com alguma superpotência, lembrem-se do que a gente falou no início do ano, do que eram as superpotências. O Japão ... de quem vocês acham que o Japão ficou do lado? / Aluno: União Soviética / Juliano: “Estados Unidos. Mas olha só, o teu raciocínio é o raciocínio que qualquer um faria: por que o Japão vai ficar do lado dos Estados Unidos se tomou uma bomba na cabeça?”

Aluna: “Qual a moral de atacar com uma bomba atômica se depois eles tavam defendendo o Japão?”

Juliano: “Se tu olha só no conflito Japão Estados Unidos tu chega em uma conclusão. Se tu olha só no contexto da segunda guerra tu chega em outro. Mas se tu olha no contexto mundial, a coisa fica um pouco mais clara. Olha só, desde o século XIX tu tinha essa rivalidade Japão Estados Unidos, ta ... vocês lembram por que os Estados Unidos entram na guerra? Porque o Japão bombardeou ... fez um ataque aliás kamikase à base Pearl Harbour, lá em 1941. Então os Estados Unidos tavam naquela política de não se envolver na guerra, e daqui a pouco faz o ataque e os estados Unidos entra. Então tinha uma rivalidade direta com o Japão, certo? A bomba ela tem uma questão que pra opinião pública, pra população dos Estados Unidos, é uma questão quase de vingança. Pô, os caras nos atacaram, nós entramos na guerra por causa disso. Só que a vingança é uma coisa muito doida. O primeiro ataque foi o Japão aos Estados Unidos durante a guerra, ou os Estados Unidos se metendo na política do Japão no XIX? Se tu for buscar o ponto inicial, sei lá onde tu pode chegar, a questão é essa.

(.....)

“Por que os Estados Unidos usam a bomba? A experiência. Os caras tinham uma baita de uma arma e queriam ver na prática ... e também era uma aviso ao mundo pós-guerra: quem sobrevivesse ao pós-guerra tinha que saber quem mandava na nova situação. Os Estados Unidos queriam mostrar pro mundo quem era a potência militar da vez. Então a bomba era tudo isso: era uma resposta a uma rivalidade direta, ela era um ataque ao inimigo que restava, ela era uma experiência, e aqui tem uma questão ética fundamental,

uma experiência feita com seres humanos, e ela era um aviso militar ao mundo do pós-guerra. Ela era necessária? É isso que vocês vão me dizer, em algum momento ...

Além das questões repetidamente lançadas pelo professor, uma delas percorreu toda a fala: por que a bomba atômica foi lançada? Juliano não ofereceu uma resposta simples: tanto produziu um apanhado breve das relações entre Japão e Estados Unidos, suspendendo nesse apanhado uma perspectiva de “culpado e inocente”, quanto focou na questão propriamente da arma: utilizá-la teve um sentido de experiência e de aviso para o mundo. Todo esse diálogo teve um sentido de narração, talvez imprevisto já que partiu do questionamento de uma aluna, para na sequência adentrar na confirmação da questão implícita: “Hoje, a grande polêmica: Energia Nuclear, sim ou não?”. Novamente uma aluna questionou: “Mas por que polêmica?”. Essa questão abriu a argumentação de Juliano à colocação de três caminhos, citados rapidamente: daqueles que defendem o uso em armas e em energia, aqueles que defendem apenas para energia, e aqueles que defendem o fim do uso da energia nuclear. O dialogismo da aula fez com que a mesma se concluísse sem que a questão implícita da aula fosse desenvolvida. Mesmo assim, foi evidente a grande participação dos alunos e alunas, em um tema que gerou grande adesão, e a partir do qual se falou de terrorismo, Coreia no Norte, regimes ditatoriais, perigos e limites da tecnologia, Amazônia e geoestratégia do Brasil. O desdobramento deu-se na aula seguinte (3 - C33 - 22/11/2017), logo no exórdio da aula:

“imagina o desconforto que ia ser se um país vizinho do Brasil começa a desenvolver armamento nuclear, como é que a gente ia ficar com esse debate, como é que ia ser o debate dentro do Brasil? Ia gerar uma tensão, por mais que o país diga: ‘ah, a gente não vai atacar ninguém, a gente só quer ter a nossa arminha nuclear’, mas gera uma tensão. Então como um país quer entrar no clube das potências militares, ele tá comprando uma briga, então isso vai ser um debate político, vai ser uma disputa política muito forte.”

Juliano situou novamente a questão da energia nuclear como um campo de disputas entre três grupos básicos: aqueles que defendem o uso militar e energético, ligado ao desenvolvimento e manutenção das nações atuando como potências mundiais; aqueles que defendem o uso apenas como fonte de energia, tomada como mais barata, mais limpa e mais eficiente; e aqueles que são contrários tanto ao uso militar quanto energético, pacifistas ou ambientalistas, que apontam tanto o potencial de destruição do planeta, quanto os desastres ambientais como Chernobyl, Goiânia ou Fukoyama. A aula vai sendo conduzida a partir da montagem do quadro, que vai sendo preenchido conforme a narrativa da aula avança.

A resposta à questão nuclear não é apresentada. O que é apresentada é a complexidade em torno do tema, cujas escolhas dependem das intensões dos atores envolvidos. Os argumentos dos três grupos são apresentados de uma forma equilibrada, o que vai gerando uma série de questionamentos por parte dos alunos e alunas: “como é feito o controle das armas nucleares?”; “tem relação com o aquecimento global?”; “tem como um país esconder que tem arma nuclear?”. A ideia implícita de abrir o tema da energia nuclear à complexidade parece ter sido efetivada. Ao final da aula, o professor ainda ampliou essa proposta, lançando mão de uma fabulação sobre um possível futuro apocalíptico relacionado ao uso de armas nucleares:

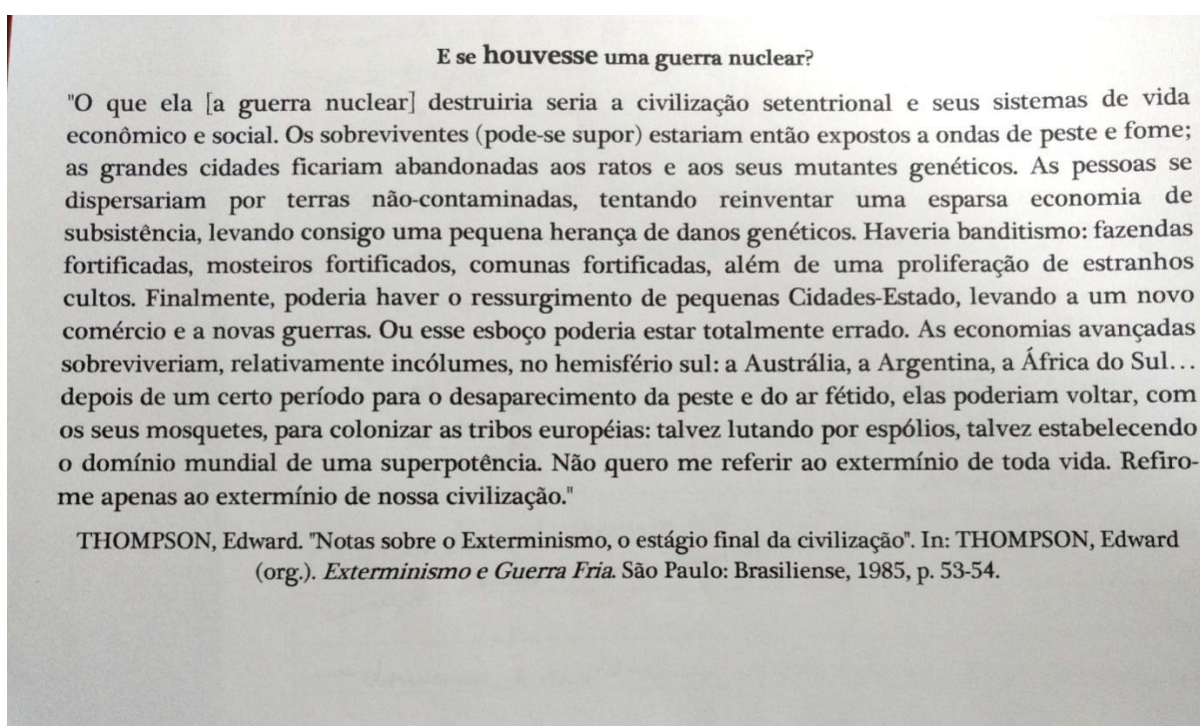


Figura 6 - Texto para reflexão, entregue pelo professor Juliano ao final da aula 3 - C33

Outra problematidade do ensino de história é a sua abertura para a dimensão do futuro, algo nem sempre bem aceito na historiografia acadêmica. Levstik e Barton (apud PAGÈS, 2015, p. 309) situam justamente as finalidades do Ensino de História em uma perspectiva sociocultural que dialogue e problematize passado, presente e futuro, que possa tratar de questões significativas e controversas tomando como um dos objetivos o desenho de futuros possíveis. Essas aberturas podem ensejar importantes momentos de reflexão, criando zonas de imaginação, espécie de não lugares, onde reside o inusitado, a pergunta ainda sem resposta, o fato ainda sem fechamento.

De certa forma, essas perspectivas problematizadoras situam-se em um terreno nebuloso que congrega décadas de tensionamento da memória oficial que, a partir de alterações na constituição do discurso historiográfico e de modificações nas escolas secundárias, problematizou tanto a dissimulação das desigualdades sociais no Brasil quanto a invisibilidade da presença de classes, etnias e gêneros não dominantes nas narrativas históricas escolares (NADAI, 2012, p. 30-31). O que se percebe hoje, em movimentos muitas vezes ligados às redes sociais e grupos políticos conservadores ou reacionários, são tentativas de situar essas perspectivas problematizadoras a uma memória oficial como uma “nova memória oficial”, muitas vezes categorizada como “aquilo que o MEC quer ensinar para nossas crianças”. Entrelaçam-se nesse processo movimentos como da “ideologia de gênero” e o “escola sem partido”. Podemos também compreender que parte dos ataques sofridos pela História e seu ensino advém de alguns rompimentos da sua prática em relação aos valores dominantes, como a História nacional ou sagrada. O subcapítulo 1.2.2 demonstra que boa parte dos caminhos hoje discutidos e projetados pelo ensino de História não dialogam com esses valores, e mesmo os enfrentam.

Mas na constituição de novas narrativas, Laville (1999, p. 135) aponta os possíveis limites do processo. Muitas vezes os programas oficiais reescritos propõem uma preparação à cidadania imbuída de valores (crítica, autonomia, reflexão, e *cetera*), mas na realidade o ensino resume-se a moldar consciências a partir de narrativas fechadas que ditam os comportamentos necessários para a nação. Em geral, quando existem debates sobre o ensino da História (não apenas no Brasil, mas no mundo), a discórdia se dá exatamente sobre as narrativas a serem retiradas, mantidas ou reescritas. Não são os procedimentos, mas aquilo que é dito. O que muitas vezes não se percebe é que a riqueza disruptiva do ensino de História não se encontra na simples substituição de uma narrativa por outra, mas no desvelamento dos procedimentos que constituem essas narrativas, o que passa por problematiza-las.

2.3.3 – Os tipos argumentativos: construindo o sentido das narrativas

Na medida em que entendo o processo didático como uma ampla negociação de distâncias entre alunos, alunas e o conhecimento histórico, mediados por um professor, é mister compreender que esse professor lançará mão de formas de argumentar variadas

visando negociar essas distâncias. Aristóteles já havia dedicado sua obra *Retórica* a classificar os tipos de argumentos, constituindo duas categorias básicas: os indutivos, que partem de exemplos para formar teses, e os dedutivos, que constroem as teses a partir de entimemas. Perelman e Olbrechts-Tyteca expandem essa classificação, analisando premissas, lugares e a relação entre ambos na forma de argumentos.

A relação entre entimemas (forma de argumentar baseada em premissas válidas, de ordem dedutiva) e exemplos (forma de argumentar que se serve de fatos para comprovar determinada premissa) são também constantemente utilizados nas salas de aula de História. Remetendo às explicações de Knauss (2005), entimemas e exemplos são articulados nas interpretações dedutivas e funcionais (as premissas enquadram os exemplos), probabilísticas (os exemplos ganham uma dimensão central) e genéticas (premissas e exemplos dialogam de forma complexa). É interessante perceber como os professores de História conseguem transitar por estes variados modelos argumentativos. Lembremo-nos do que nos ensina Certeau (2008, p. 100-101): ao tomar o discurso histórico como entimemático, na dimensão do verossímil, isso significa dizer que coexistem as dimensões sucessividade junto às de causalidade e as de coexistência junto às de coerência, plasmadas e ordenadas e tornadas inteligíveis nas narrativas.

Alargando essas premissas de dedução ou indução, seguirei a divisão proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que dividem os tipos argumentativos em *quase-lógicos*, *fundados na estrutura do real*, que *fundam a estrutura do real* e de *dissociação de noções*. O que percebi nas análises é uma grande alternância entre as formas argumentativas, em muitos momentos dentro de uma mesma aula. Ora os professores induzem conclusões a partir de premissas, ora deduzem a partir de exemplos, comparações e figuras retóricas, ora procedem dissociações variadas. A forma argumentativa *quase-lógica*, que se constitui a partir de uma aparência de lógica, foi a menos percebida. Como explorado no capítulo anterior, a passagem em que Isadora problematizou a relação “colonizar → povoar”, ou o argumento “perigo das classes populares → união das elites” são exemplos de lugares comuns dotados de uma lógica interna que permitem sustentar uma argumentação.

2.3.3.1 – Argumentos baseados na estrutura do real

Ao contrário dos argumentos *quase-lógicos*, os *baseados na estrutura do real* tem como referência a experiência, e não a lógica. O real, no caso da historiografia, é o conjunto de narrativas constituídas a partir de pesquisas executadas por historiadores profissionais, mas que, ao deparar-se com o público escolar, pode (ou deve?) relacionar-se dialeticamente com o real presumido desse público. Essa forma de argumentar parte de construções interpretativas mais amplas (entendidas como a *estrutura do real*) para assim explicar casos específicos. Ou, por outros termos, uma teoria que explica um fenômeno. Esses argumentos dividem-se em duas categorias básicas: as ligações de sucessão e as ligações de coexistência.

A categoria das ligações de sucessão estabelece um conjunto de vínculos que ligam um fenômeno às suas causas ou às suas consequências. Forma clássica de argumentar nas narrativas históricas, explica-se um acontecimento com base em uma cadeia de fatos anteriores a ele, ou projeta-se uma consequência no futuro com base em cadeias de fatos passados ou presentes. Esse conjunto de relações volta-se para o passado, buscando compreender a relação entre dois (ou mais) acontecimentos, um acontecimento como causa, ou um acontecimento como efeito. Essas relações são produtivas, no sentido que constituem sentidos para os acontecimentos narrados, que por vezes extrapolam os próprios acontecimentos e criam sentidos para processos mais amplos.

Por exemplo, a professora Isadora, em uma de suas aulas (3 - 92 - 19/05/2016), constituiu um conjunto de relações de sucessão entre alguns acontecimentos do Brasil Colônia. Reproduzirei essa cadeia de forma simplificada, ressaltando os verbos utilizados nas relações: a descoberta/achamento do Brasil *possibilitou* o processo de colonização, que *necessitava* de lucros para ser financiado; lucro *provinha* das *plantations* que *produziam* o açúcar; as capitâneas hereditárias foram *criadas* para gerarem lucro, e este estava associado ao açúcar (nesse momento Isadora amarra o sucesso das capitâneas de São Vicente e Pernambuco com o açúcar). A forma de produção *conforma* a sociedade. O fracasso das capitâneas *motiva* a formação do Governo Geral, de onde a professora abriu três processos históricos: quilombos, Brasil Holandês e Guerra dos Mascates. Os vínculos remeteram constantemente à problemática de fundo: o processo de colonização opera como uma busca por lucros. Todavia essa problemática apenas se descortina a partir das provas lançadas pelas relações, tornando possível a leitura dessa problemática.

Já a professora Renata, em uma de suas aulas (2 - 101 - 12/07/2017) utilizou uma estratégia que se mostrou muito eficaz em uma turma que aparentava ser bastante agitada. É solicitado que os alunos abram o livro didático na página correspondente ao capítulo de pré-história, apontando aleatoriamente para que alguns alunos leiam o texto por parágrafos. Ao final de cada leitura, Renata solicitou de cada um: “o que tu percebeu da leitura desse parágrafo?”. Ao mesmo tempo em que a leitura se desenvolvia, Renata organizou essa narrativa no quadro, montando um esquema tripartido entre paleolítico, neolítico e idade dos metais, onde ela foi distribuindo detalhes advindos da leitura dos alunos. Em certo momento, a leitura e o comentário de uma aluna fomentou uma intervenção:

“pensem, que se tu não tem alimento, não planta o alimento, tu tem sempre que ficar andando de lugar em lugar, certo, daqui a pouco se tu começa a plantar o alimento tu vai poder ficar migrando de lugar em lugar? ... ao ponto que ficou conhecido como revolução agrícola esse processo de cultivar alimentos, deixar de ser nômades ...”

Chamados à reflexão, os alunos são convidados a deduzir consequências no processo histórico. A narrativa prosseguiu estabelecendo um conjunto de vínculos causais ligados ao domínio de tecnologias. Dessa forma é explicado o surgimento de ferramentas, o domínio do fogo, o controle dos animais e do cultivo e a sedentarização. Como essas transformações são importantes na narrativa, com essa argumentação se quer mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, e vice versa.

Por mais que esses vínculos causais sejam essenciais na historiografia e na sala de aula de História, um formato de argumentação foi percebido com mais regularidade: as ligações de coexistência. Essas ligações estabelecem vínculos que independem da dimensão temporal, como os que unem uma pessoa aos seus atos, ou uma essência às suas manifestações. A história escolar utiliza-se muito de essências para criar imagens de épocas, ou “tipos ideais” a partir dos quais as explicações são conduzidas (*o* feudalismo, ou *o* servo, ou *a* revolução industrial, ou *o* operário). Os conceitos históricos emergem a partir dessas construções, que não existem em “estado puro, mas o estado puro, a essência, permite classificar muitos indivíduos, determinando-se seus desvios [e também suas aproximações] em relação a esse estado” (REBOUL, 1998, p. 176).

O professor Germano, em uma das aulas observadas (1 - 301 - 23/10/2015), lançou mão de um argumento de coexistência ao problematizar o conceito de “autoritarismo instrumental”:

Nós temos ao longo da história política do Brasil, como se fosse uma estrutura atravessando toda essa História, que tem haver com isso que eu estou chamando de autoritarismo instrumental, que é um outro tipo de pensamento político que começa a rondar o cenário brasileiro aqui, e vai se colocar da seguinte maneira: o Brasil precisa passar por certas reformas, é um país subdesenvolvido, que está ligado a uma história de atraso, em função de todo o passado colonial, e essas reformas devem ser feitas goela abaixo da população. Se tiver que vir de cima, de um estado autoritário, arbitrário, que por vezes vai governar na forma de uma ditadura (...) sem que houvesse necessariamente uma discussão com a sociedade civil. Um autoritarismo que tem como fim reformar a sociedade, apesar do povo, em nome do povo. Isso se apresenta aqui [período do Estado Novo], mas se repete em muitos outros momentos, e aparecerá, e por isso estou dando essa chave de leitura para vocês.

Além de uma vinculação clara com o presente, na lógica de um conceito que permite ler processos históricos próximos à nossa realidade, podemos caracterizar essa argumentação como silogística, já que parte de um modelo geral para efetuar a leitura de casos particulares em caráter dedutivo: as características do conceito de “autoritarismo instrumental”, entendido como uma ação unilateral por parte dos que ocupam as instâncias de poder, com o objetivo de “modernizar” a nação, permite a leitura tanto do período do Estado Novo, quanto de outros, que podemos presumir serem o início da República e a Ditadura Civil-Militar. Lembrando de Koselleck (apud PENNA, 2013, p. 196-197), as relações de coexistência funcionam de forma muito similar às estruturas, na medida em que a sucessão temporal torna-se menos importante do que as características funcionais e processuais que transcendem os acontecimentos, mas podem manifestar-se nestes.-

Também a professora Isadora, na aula 3 - 91 (19/05/2016), trabalhou de forma similar. Partindo de uma pergunta inicial, “o Brasil é açúcar?”, a professora lançou conceitos atrelados à palavra “açúcar”, tais quais *a sociedade do açúcar* e *a cultura do açúcar*, de forma a constituir um referente que acomodava um trabalho produzido pelos alunos e alunas nas aulas anteriores: eles tiveram de selecionar alguns acontecimentos do período do açúcar, e dispô-los na forma de um mapa conceitual:

“estilo de uma época”, ou “espírito de um tempo”, ou “consciência de uma classe”, ou mesmo “pensamento fascista”, condensando épocas, mas também acontecimentos, grupos ou regimes: “falar do homem da Idade Média ou de um comportamento capitalista é tentar mostrar como esse homem e esse comportamento participam de uma essência e a expressam, e como, por seu turno, permitem caracterizá-la.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 372).

O conceito retórico de essência (que advém da filosofia) possui grande familiaridade com o senso comum, em sua tendência em relacionar pessoas com seus atos. Por analogia, tomam-se certas atitudes e procedimentos que passam a formar essências (“o jogador”, os “patriotas”, a “mãe”) que caracterizam indivíduos e grupos e passam a explicar seu comportamento. O contrário também opera, já que quando uma atitude ou acontecimento for contrário à essência acionada pela argumentação, serão operados argumentos que afastem essa contrariedade da referida essência: o indivíduo é desviante, ou a prática encontra-se em decadência. Produzem-se assim as noções de “abuso”, “falta” ou “demais”, sempre na referência a essa essência.

É possível relacionar diretamente essas construções argumentativas com os conceitos históricos. A História, e especialmente a História escolar, opera com um uso sistemático dos conceitos. Essas estruturas abrem perspectivas para comparações, possibilitando o trabalho por analogias em uma “inteligibilidade comparativa” (PROST, 2008, p. 131) que, é bom apontar, não se pauta na analogia a revelia; sua racionalidade reside na capacidade de exercer um “controle da comparação” (LAUTIER apud MONTEIRO, 2003, p. 27). Esse controle existe pois o conceito, ou a essência, é associado a um lugar da qualidade, em que determinada generalização construída passa a ser considerada característica de uma época, de um estilo, de um regime ou de uma estrutura (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 372). Os conceitos, como explicações estáveis de determinadas épocas, tornam-se então pontos de partida para outras argumentações que as liguem a redes conceituais ou argumentativas. Tanto o “autoritarismo instrumental” quanto a “sociedade do açúcar”, na medida em que são constituídos como conceitos, passam a controlar as comparações possíveis de serem produzidas com as realidades que lhes dão forma, ao nomeá-las.

A professora Renata, em outra situação – em verdade duas, já que a proposta foi replicada para as turmas 201 (2 - 12/07/2017) e 203 (2 - 12/07/2017) –, explicitou para seus alunos como seriam as próximas aulas, a partir de um programa passado no quadro: 1) periodização do Brasil Colônia e Império; 2) Economia Mundo; 3) Interiorização da Metrópole e independência do Brasil e 4) Prova. A aula que se seguiu, sobre o primeiro ponto

do programa, teve como fio narrativo a construção de uma linha do tempo no quadro, que organizava três grandes processos a partir da localização temporal: a exploração do pau-brasil, o ciclo do açúcar e a escravidão indígena e africana, associando esse processo da escravidão com as bandeiras. Os conceitos de mercantilismo, associado com o colonialismo e o metalismo, surgiram em variados momentos da fala da professora. Ocorreu que esses conceitos operaram como reservas de sentido, em que Renata foi fixando novos sentidos construídos. A explicação para o processo das bandeiras situa-se justamente nessa lógica:

“O que os portugueses e os europeus queriam achar nas Américas? ... Ouro, metais preciosos. Como eles não acharam ouro, os portugueses, ... nessa região, eles começaram plantar lucrar de outras formas, a enriquecer de outras formas. Mas, isso não significa que os portugueses tenham desistido de encontrar ouro. Só que, se eles não acharam ouro nessa região litorânea, no litoral, o que será que eles iam fazer pra achar ouro?” / Aluna: “adentrar no continente” / Renata: “Adentrar no continente, então a partir de 1530 ... iniciam as expedições para dentro do continente ... Eram chamadas então de bandeiras, por isso quem participada dessas expedições era chamado de bandeirantes”

As bandeiras são consequência do metalismo, que por sua vez é um conceito derivado do mercantilismo. São estes conceitos, estas essências explicativas, que oferecem uma reserva de sentido para a explicação que vem na sequência.

Todavia nem todas as formas argumentativas por coexistência procedem dessa forma. A regra geral deduz o caso específico também ao projetar experiências do presente para o passado. Juliano, ao buscar explicar as técnicas de dominação às quais estavam submetidos os escravizados no Brasil colônia (na aula 2 da turma C23 - 27/09/2017), lançou a seguinte argumentação:

“o que que tu precisa para agir em conjunto ... com as outras pessoas?” / Aluno: “as outras pessoas né” / Aluno 2: “respeito” / Juliano: “Respeito, tu precisa ter um mínimo de respeito, colaboração, dentro do grupo ... entender o que a pessoa tá falando, ou seja, entender a língua. Tu tem que ter solidariedade, que tem haver com respeito ... Se tu vai fazer um trabalho junto, tu tem que ter um grau de solidariedade, tu tem que ter uma cumplicidade. A partir do momento em que os portugueses misturavam línguas diferentes, etnias diferentes, rivalidades diferentes, eles limitavam o que? A ação coletiva ... Eles faziam com que fosse difícil o escravo, ou aquela pessoa escravizada”

Percebe-se a construção da argumentação da regra geral para o caso específico, em um conjunto de valores existentes para o auditório de Juliano, e que operam na mesma instância: o respeito e a solidariedade necessários para o escravizado são os mesmos sentimentos que os

alunos potencialmente vivenciam no seu cotidiano. A construção argumentativa formou também um entimema, construindo um *endoxa*, uma proposição verossímil que atuou como a premissa maior “para mobilizar é preciso solidariedade, respeito”. Dispôs, na sequência, a segunda premissa, advinda do conhecimento histórico: “os portugueses agiam para misturar os escravizados”. A conclusão é de que, como os portugueses inviabilizavam as formas de solidariedade, logo a resistência pela ação coletiva era muito difícil. A mesma estratégia foi utilizada em outra aula, com a outra turma de 8º ano (2 - C22 - 27/09/2017):

“Se os teus problemas são muito grandes, e tu te sente sozinho, tu pode entrar em desespero” / Aluna: “filosofia, filosofíaaa” / Juliano: É ... mas por que que as vezes é tão importante a gente ter contato com as pessoas, a gente ter amigos ... ver outras pessoas passando por aquilo que a gente ta passando também, é a gente entender que a gente não ta sozinho, que a gente pode buscar apoio em outras pessoas. Se tu te sente isolado, ou se tu fica isolado, a tua capacidade de resistência ela pode diminuir, dependendo do problema. As vezes alguns problemas só tu vai poder resolver, mas se tu tiver alguém contigo que faça com que tu te sintas mais forte tu vai resolver esse problema com mais facilidade. Isso vale para praticamente tudo. E aqui não era diferente: os donos de escravos faziam o possível para isolar os escravos (...)

Novamente ele lança uma tese, potencialmente próxima da realidade dos alunos, ligada à força advinda do pertencimento a grupos, sejam quais forem, para em seguida contrapor a fraqueza do contrário, do não pertencimento a esses grupos. Essa argumentação é a tese, explicitada de seu valor atribuído como universal na fala “isso vale para praticamente tudo”, a partir da qual ele interpreta e dá sentido à estratégia de dominação executada pelos senhores de escravos. Em ambas passagens citadas, é a compreensão desses sentimentos (de solidariedade e união), que opera como lógica explicativa para compreender a ação no passado, ou no caso a explicação da dificuldade de ação por parte dos escravizados.

Por fim, percebi nas aulas observadas outra construção que opera em uma lógica de coexistência: a relação entre estruturas e processos históricos e a narração de acontecimentos “vivos”. Tal qual a problematização, que deve ser controlada sob risco de comprometer a compreensão da aula, também essa relação deve se pautar em uma correlação de sentidos entre o processo e o acontecimento manuseado (a menos que o professor procure constituir uma dissociação). O professor Germano, na entrevista, comentou essa relação:

“as vezes tu consegue pegar uma história bem banal, situada dentro de um período histórico, dentro de algum aspecto histórico que tu pretende exemplificar e abordar naquela aula, e a partir daquela pequena história, as vezes uma história de vida, de um dia na vida de uma pessoa, na França moderna, na Rússia revolucionária, por exemplo, tu consegue ir aos poucos

fazendo uma transição entre o micro e o macro, aí sim, passando de um acontecimento, de uma coisa banal pra ler nessa coisa banal camadas culturais mais amplas, de compreensão social mais abrangente, que dariam, que exemplificariam uma estrutura mais específica.”

Essa proposta constitui-se na perspectiva de uma micro-história, olhando o passado a partir de uma lupa. A grande diferença é que, na lupa da historiografia, o desvio da compreensão do processo não é descartada, muito pelo contrário. Certeau nos lembra que a historiografia, que antes buscou uma totalização do passado, a partir da Nova História e da História serial passou a partir desses modelos para encontrar a diferença, o desvio, o heterogêneo (CERTEAU, 2008, p. 85). Já na proposta escolar esse desvio pode ser muito perigoso, comprometendo o sentido do processo ensinado. O professor Germano aparentemente compartilha dessa premissa. Disse na entrevista que, por mais que aprecie o discurso vivo das narrativas, “como professor de História da educação básica, não tem como, você precisa dar conta de outras demandas”, ressaltando também os cuidados necessários ao efetuar o trânsito entre o micro e o macro:

“a transição, isso é uma coisa real, as vezes é difícil, as vezes ela é brusca. Porque tu consegue criar uma presença com os alunos, as vezes uma expectativa e uma presença dos alunos através daquela história narrada, que é uma história banal, cotidiana, pequena que envolve os alunos em uma cena contada e aí quando tu vai fazer o *gap* isso significa ... alguma coisa se perde ali, murcha, mas ok, é do jogo, do que a gente é demandado a fazer pra construir um conhecimento histórico que seja mais abrangente, que os alunos consigam fazer *links* entre as dimensões de historicidade mesmo.”

Corre-se o risco de perder justamente o elo de coexistência entre as duas narrativas, não visualizando o aluno quais nexos existem entre as mesmas, na medida em que uma apresenta-se potencialmente muito mais interessante que a outra. Também a professora Isadora deparou-se com esse dilema. Em sua entrevista apontou que, ao longo da sua prática preteriu os personagens em prol das estruturas e dos processos. Mas também afirmou, em certo tom de autocrítica, que

“o resgate das personagens talvez seja algo que a gente possa pensar (...) eu não vejo nenhum problema no meio termo de vez em quando ... por exemplo, eu vou trabalhar digamos alguma coisa de Iluminismo e vou falar dos precursores, cai algum pedaço eles estudarem um pouquinho sobre a vida de, sei lá, ... o Newton por exemplo? Ou do Descartes? ... É um repertório, uma ampliação de repertório por um lado, por outro lado, são pessoas de verdade, e é nesse sentido que eu gostaria de tratar ... E perguntar para eles por que fizeram desse cara um herói, e cair na questão da problematização.

Isadora preocupou-se com a existência de “pessoas de verdade” na narrativa, seja para ampliar o repertório de seus alunos, seja especialmente para fomentar uma problematização na forma da lupa. É como se a professora dissesse: “o processo é esse, e eu escolhi esses nomes para ilustrá-lo. Por que mesmo eu escolhi esses personagens?” Isadora não parece com essa proposta comprometer a coerência necessária entre o micro e o macro, mas justamente oferecer essa coerência como algo a ser pensado por seus alunos e alunas.

Por fim, como disse anteriormente, a compartimentação das aulas e manifestações nessas categorias tem um sentido de explicitar as possibilidades executadas pelos professores, e não restringir suas aulas a um ou outro formato. Até porque foi possível perceber a coexistência das mais variadas formas argumentativas, por vezes de forma simultânea. Por exemplo, em uma de suas aulas (2 - 201 - 12/07/2017), a professora Renata desenvolveu a narrativa relacionando argumentos de sucessão com argumentos de coexistência:

“Ocorreu as grandes navegações, tá? No século XV a XVIII, a partir da Europa. O seja, esses estados nacionais saíram navegando, certo? Eles saindo navegando teve quais consequências? [alunos vão tentando responder]. ... O que primeiro foi um processo de descobrimento, depois foi um processo de invasão e colonização, e por isso, por causa dessa consequência ... eles descobrem a América, invadem e começam a colonizar. Ou seja, por causa desse fato das grandes navegações que a gente pensa ... a partir da Europa ocidental, porque é um processo que inicia na Europa Ocidental, mas logo que ele se inicia ele interliga outras partes do mundo, ou seja, as grandes navegações elas vão relacionar Europa e América.”

De início, tratou-se de apresentar um dos conceitos de referência, as *grandes navegações*, que organizam acontecimentos variáveis a uma estrutura estável. Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 373), por vezes a noção de essência coloca-se de forma implícita para servir como explicação para certas mudanças. As ações do descobrimento, da invasão, da colonização e da interligação tornam-se o mercantilismo (englobando aqui as grandes navegações) em ato, e não meros acidentes. Isso não impede que, no prosseguir da aula, essa própria essência seja pensada em uma relação de sucessão temporal:

“você tem que cuidar para não confundir o que é causa com o que é consequência (.....) Por exemplo: as grandes navegações são consequências de uma forma de solucionar as crises que aconteceram no século XIV”

“achar novas rotas para as Índias e achar metais preciosos não são consequências, são causas. E aí, quando esse processo, e por isso que Portugal e Espanha são os primeiros a sair navegando, porque eles foram os primeiros a centralizar politicamente os poderes na mão do estado e na mão

do rei, e aí também é um investimento que só pode ser feito por um estado centralizado, um estado fraco não pode investir nas grandes navegações”

“descobrir a América para os Europeus foi um imprevisto daquela ideia inicial que eles tinham, então eles tiveram que mudar essa ideia, e nesse processo das grandes navegações, além de achar uma rota para as Índias eles começam a colonizar o continente americano ... e, pra achar metais preciosos.”

Primeiramente Renata situou as “grandes navegações”, anteriormente uma essência explicativa, como inserida em uma relação causal: é consequência do processo de centralização do poder dos reis, da necessidade de buscar novas rotas e de achar metais preciosos, e também causa (mesmo que imprevista) para o descobrimento e para o colonialismo. O final da aula produziu a amarra entre as ligações:

“Por que pra explicar esse conteúdo eu não passei linha do tempo no quadro? Porque pra entender as grandes navegações não basta entender as navegações que foram acontecendo uma depois da outra, isso não explica esse processo histórico ... vocês percebem que esse processo histórico pra entender tem que entender os fatos das grandes navegações, que são aqueles que eu já falei, né, tipo, de como eles saíram navegando, as causas e as consequências das grandes navegações, e tem que entender como essas grandes navegações foram possíveis de entender relacionadas com a colonização das Américas e a partir de pensar um modo de administrar essa economia, que era o mercantilismo. E aí a gente entende o quão complexo, o quão difícil é entender esse processo histórico, porque pra entender ele a gente tem que entender essas características de fatos, causas e consequências das navegações, colonialismo e mercantilismo, com um influenciando no outro. Entenderam?”

Apenas as relações de sucessão não dão conta de explicar o processo das grandes navegações, segundo Renata. Isso porque é preciso compreender processos de fundo, estáveis, e que dão sentido às narrativas. O principal deles é o mercantilismo, que congrega em seus princípios os movimentos desdobrados em torno das grandes navegações, e também o colonialismo, consequência direta do “desvio” das grandes navegações.

2.3.3.2 – Argumentos que fundam a estrutura do real a partir dos casos particulares

Esta categoria de argumentos toma o caminho inverso da anterior. Através de uma indução, a partir de um ou mais casos conhecidos, estabelece-se um precedente, uma regra ou um modelo. A forma de argumentação mais comum parte do exemplo para fundar

generalizações e regularidades. A comparação permite situar exemplos ou figuras ressaltando semelhanças e diferenças entre ambas. Figuras retóricas tais quais a analogia e a metáfora também pertencem a esta classe de argumentos, mas serão desenvolvidos no capítulo seguinte.

O exemplo pretende generalizar uma regra a partir de um caso concreto, ou de um conjunto destes. O exemplo possui sua força por ser externo aos que o utilizam e independente de outros exemplos. Quantos mais exemplos mobilizados, mais uma tese é reforçada. Como aponta Reboul (1998, p. 154), em retórica o exemplo (*paradeigma*) vai além do exemplo banal, funcionando como uma indução dialética, que vai do fato ao fato, passando pela regra subentendida. O professor Germano, na mesma aula abordada no capítulo anterior e que problematizada a Era Vargas (1 - 301 - 23/10/2015), construiu outra argumentação, desta vez tratando do paternalismo de Vargas:

“Digam o que é paternalismo? ... É legal ter um pai, né? Todo mundo gosta de ter um pai. Ao longo do período Vargas, especialmente do Estado Novo, o Getúlio Vargas, especialmente através do Ministério do Trabalho, do DIP, vai construir uma imagem de liderança política e carismática que estava relacionada aos direitos que ele tinha concedido de forma paternal aos trabalhadores. Esta é a imagem: Filhos famintos que não tem direitos em função do Brasil ser um país atravessado pelos desejos de uma oligarquia de pretensões liberais e que nunca olhou muito bem para a cara dos trabalhadores, que tratavam os trabalhadores como um problema de polícia e não um problema social. E aqui vem o DIP, os intelectuais ligados ao regime varguista ... pra dizer que o Vargas é a figura que estava dando aos trabalhadores os direitos que eles mereciam pela posição que eles tinham na sociedade. Isso é uma construção que vai acontecer a partir do DIP, da Hora do Brasil, com discursos constantes que explicavam aos trabalhadores seus direitos. (...) aqui ela (Hora do Brasil) começa a ser utilizada para construir essa imagem de pai do povo, pai dos trabalhadores. Isso não quer dizer que isso fosse verdade, que fosse exatamente assim, que todo mundo encarasse o Vargas como alguém que dava direitos pra pessoas que precisavam de direitos. Havia uma série de movimentos na sociedade que demandavam esses direitos. Exigiam um tipo de melhoria, de diálogo entre trabalhador e empregado, um tipo de intervenção do estado na relação entre trabalhador e empregado de muito mais tempo atrás. Então o Vargas não chega como um alienígena ... e diz: ‘Bom, agora estou aqui para atribuir os direitos que eu placidamente como um bom pai darei a vocês’. A coisa é um pouco mais complexa do que isso. Mas isso é uma imagem importante pra fundamentar a estrutura ideológica do regime e pra dar justificção ao regime Vargas. Era importante que a Revolução de 30, o governo Vargas e o Estado Novo fossem vistos como uma ruptura em relação com a República Velha, uma ruptura em relação à política oligárquica que tratava a população como caso de polícia, e essa construção da História do Brasil ela passa por esse período. O paternalismo tem haver com toda essa complexidade, não é uma coisa dada do tipo “há, os caras eram simplesmente paternalistas”. Tem que entender toda a construção que está por trás desse conceito. É por isso que eu sou chato com vocês e que as coisas não são tão simples quanto parecem.”

Nesta passagem específica o argumento se constrói de forma indutiva, partindo de casos particulares, de exemplos, para formular um conceito que pode ser utilizado como um modelo. A ação por parte do Departamento de Imprensa e Propaganda na construção da imagem de Vargas como o “pai do povo”, imersa em um processo muito complexo (que envolve lutas já correntes de movimentos sociais e elementos de dissociação que efetuam rupturas das ações de Vargas em relação aos períodos anteriores) induz a formação dessa imagem conceito para o processo: o *paternalismo*. Como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 69-70), seria este um argumento que funda a estrutura do real, já que a partir de um caso conhecido ou um conjunto de ações, se estabelecem um modelo ou uma regra geral. Como dito acima, a problematização deste conceito evidencia também os elementos de ruptura e complexidade do processo histórico.

O professor Laerte também constituiu argumentações a partir de exemplos (aula 1 - 231 - 27/04/2016). Ao tratar da alimentação parca na Idade Média, lançou mão de um relato pessoal:

“eu visitei uma vez uma vila da idade média, com as coisas da Idade Média, com as casinhas e tudo, quando eu fui viajar, e era tudo pequeno, banquinho pequeno, mesinha pequena (...) mesinha baixinha.” / Aluno: “onde isso professor?” / “Isso eu visitei na Espanha, na fronteira com a França (...) Aí eu disse: mas por que? As pessoas eram pequenas, não se alimentavam. Então havia uma diferença nos aspecto visual de um camponês e de um senhor feudal.”

O professor construiu a argumentação sobre o pouco acesso à alimentação a partir de uma de suas consequências, a pequena estatura das pessoas, e cuja “comprovação” se dá a partir da reconstituição do próprio lugar em que as pessoas teriam vivido. Esse exemplo generaliza uma regra a partir de um caso concreto escolhido, independente de outros exemplos. Aristóteles afirmava em sua *Retórica* (III, 20, 1394a) que o exemplo pode aparecer no início da argumentação (agindo assim como um indutor), mas que seriam mais efetivos quando colocados ao final da mesma, agindo como um testemunho, considerado por ele sempre persuasivo. Essa é a forma como o exemplo foi utilizado pelo professor Laerte: vem ao final da narrativa para demonstrá-la. Soma-se a esse reforço a atuação do *ethos* testemunhal: Laerte se colocou como um narrador confiável na medida em que efetivamente foi para o local, e viu como é essa reconstituição de uma vila medieval. Nos questionários, na pergunta que solicitava alguma lembrança da aula recentemente assistida, os três alunos e a aluna presentes compreenderam o tema central da aula, o feudalismo, e também citaram a

alimentação. É possível dizer que, ao menos, criou-se uma presença a partir do exemplo citado.

Outra forma argumentativa próxima ao exemplo é a comparação, identificando semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, de forma a negociar a distância entre aquilo que é distante e aquilo que é familiar. Colocam-se dois termos em relação, sendo um deles, o mais forte (do ponto de vista da convicção ou da proximidade argumentativa), que explica o segundo. O Tratado da Argumentação, em seu parágrafo 57, coloca a argumentação por comparação entre os argumentos *quase-lógicos*, já que se trataria de uma relação de medida, se tratando de um ato matemático. Tendo a seguir a interpretação de Olivier Reboul (1998, p. 183), quando alega que, por mais que haja uma medida, os referentes são sempre empíricos, o que constitui a *fundação de estruturas do real* a partir desses contatos. Lautier (2011, p. 53) situa a comparação como absolutamente presente no ambiente escolar, ora mobilizada pelos professores, ora pelos alunos, entre dentro de um “pensamento natural”, sujeito sempre ao anacronismo (como já explorado no capítulo 2.2.2), mas imprescindível para a negociação tanto da aproximação com o aluno, quanto da distância adequada em relação ao conhecimento histórico.

Laerte (aula 1 - 231 - 27/04/2016), ao tratar das diferenças entre ricos e pobres entre os nobres medievais e os servos ou camponeses, faz uma comparação com o presente, lançando mão de uma pequena narrativa, segundo ele verdadeira:

“por isso a nossa sociedade é diferente da sociedade medieval. Tu identificava o servo. Aquilo é um servo: fede, anda mal vestido, aquela coisa toda. Nossa sociedade não é assim hoje. Que que ela tem de diferente: tu não consegue identificar grupo social claro, óbvio. Tu vê um cara de terno e carro importado sabe que aquele cara tem mais condições que o vizinho que ta morando aqui na rua, que dorme do lado do muro (...) Chegou lá na imobiliária e um cara de alpargata, uma bombacha, uma camisa assim aberta, meio que aberta, suja, / Aluna: “alpargata é marca de uma loja.” [Gera uma grande conversa, e Laerte explica] / “Aí o cara chegou de alpargata lá, uma alpargata velha assim, chegou com uma bombacha surrada, uma camisa meio que aberta e disse: ‘Tchêêê, vim comprar uma cobertura ... ‘É real’” [responde Laerte à uma expressão de descrédito de um aluno] ... “Isso era sábado, perto do meio-dia ... e eles vivem de comissão lá da venda do imóvel. Aí a guria disse assim: to indo saindo pro almoço, o senhor por favor fale com o meu colega ali que ele vai lhe atender ... O cara disse, gostei dessa, quero ir lá ver. Aí na conversa o cara disse é ‘pro senhor?’. ‘Não, é pros meus filhos que tão vindo do interior e eles passaram no vestibular na UFRGS, vem fazer veterinária ... é, por que eu tenho um campinho lá pro lado de tal ... Bom, final das contas foi lá e comprou uma cobertura de 700, 800 mil, a vista. ... O cara era fazendeiro. ... O que eu quero dizer com essa história toda: que a nossa sociedade, ela é diferente da sociedade medieval. A nossa sociedade por exemplo ... o modo de se vestir, o modo de pensar, de falar ... tu não consegue distinguir o grupo social que a

peessoa pertence. Na sociedade medieval era muito escancarado, fácil de identificar, então, uma sociedade bastante diferente da nossa sociedade hoje.”

O sentido da comparação, aquilo que Laerte quis colocar em evidência, é a diferença entre a temporalidade medieval e a nossa. Para isso, ele apresentou como tema inicial a dificuldade de identificar claramente a distinção social em nossa sociedade. Essa dificuldade é comprovada pelo exemplo narrado, citado como verdadeiro (teria sido contado pela própria vendedora que saiu para o almoço, que era sua aluna) e forte o suficiente para condensar a regra. Na sequência, o contraponto: no mundo medieval a distância sempre era marcada nas roupas, na fala, nos pensamentos, de forma que uma “confusão”, tal qual a narrada, não seria possível. Uma comparação que reforça a diferença. Nos questionários, um aluno apontou que as histórias que o professor conta ajudam no entendimento da matéria, se referindo muito possivelmente às pequenas narrativas explicativas, tais como a da vila medieval ou a do fazendeiro que comprou a cobertura. Percebe-se também como essas narrativas marcam os estudantes de outras formas. Por mais que o professor Laerte tenha desejado construir uma presença de sentido do nosso presente, para assim transportar esse sentido para a compreensão do passado, um dos seus alunos respondeu à questão “você recorda de algum ensinamento do professor de História que lhe pareça ser importante para sua vida?” da seguinte forma: “que ninguém merece ser julgado só pela roupa ou etnia, todos são iguais por dentro.” Ficou a “moral da história”, e não necessariamente o aprendizado histórico. Mas podemos pensar se o aprendizado histórico não levaria também a certa “moral da História”.

Em sua aula 6 - 92 (14/06/2016), dialogando sobre o processo de interiorização do Brasil, a professora Isadora trouxe à narrativa a fundação de Brasília para evidenciar o quanto esse processo de só se efetivou a partir da fundação da capital, e o que significa propriamente “povoar”:

“Em [19]75 ainda não tinha se conseguido dizer que as pessoas moravam em Brasília, tá, no final da década de 80 vão começar a aparecer as primeiras bandas que vocês conhecem de rock que são de Brasília e isso mostrava que tinha uma cultura que agora era de Brasília ... em Brasília, é só um exemplo, com Legião, Brasília passou a fazer parte do mapa ... existe gente que mora em Brasília, Brasília não é mais uma cidade dormitório como era até pelo menos uns 20 anos depois que ela foi criada. Isso significa que existe gente aqui, tá, e então a gente tem uma ampliação do território. Gente, crescer territorialmente não significa só marcar fronteira, significa viver ali mesmo, significa produzir riqueza e produzir cultura.”

Um conceito ligado à temporalidade do Brasil Colônia foi explicado a partir da comparação com o presente, fazendo uso do desenvolvimento de Brasília como ferramenta de

compreensão do que efetivamente é “povoar”, situando não apenas posse, mas também produção material e cultural.

Por vezes, ao estabelecer essas comparações cai-se inevitavelmente no anacronismo, aproximando aquilo que “não poderia” ser aproximado. Mas cabe lembrar novamente de Jacques Rancière (2001, p. 49), ao defender, na ciência histórica, o uso da *acronia*, “uma palavra, um acontecimento, uma sequência significativa saídos do ‘seu’ tempo, dotados da capacidade de definir direcionamentos temporais inéditos, de garantir o salto ou a conexão de uma linha de temporalidade com outra.” Na medida em que é solicitado ao professor justamente efetuar essa conexão entre as temporalidades, não é possível que ele se desfaça completamente dos anacronismos, sob pena de que aos seus alunos os processos estudados não sejam inteligíveis. Isadora compreendeu esse processo. Também Juliano o faz, afirmando na entrevista que quando desenvolve algum conteúdo mais estrutural, traz “alguns acontecimentos dos elementos micro para ilustrar e sempre tent[a] fazer aquele vínculo com o tempo de agora e com a vida deles.”. Situo o reconhecimento desse processo também como um desenvolvimento advindo da experiência. Lautier (2011, p. 53) afirma que, via de regra, um professor jovem resiste mais à uma analogia espontânea que não se enquadre em um raciocínio considerado legítimo para a disciplina História, enquanto professores experientes, mesmo que formulem reservas a esse procedimento, “justifica a operação de pensamento em curso nos seus alunos”. Tanto Juliano quanto Isadora, professor e professora experientes, como dito acima, compreenderam esse processo.

Diferente do exemplo, mas que pode ser utilizada em uma comparação, a ilustração não se relaciona necessariamente à temática abordada. Como um argumento que fundamenta a estrutura do real, ela é utilizada com o objetivo de reforçar a adesão a uma regra já enunciada, aumentando-lhe a “presença na consciência” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407), o que lhe permite ser duvidosa ou fantasiosa (diferente do exemplo, que deve ser incontestável sob pena de colocar toda a regra em suspeição) desde que impressione vivamente a imaginação para impor-se à atenção. Na sala de aula existe uma recorrência desse tipo de figura argumentativa, especialmente quando utilizamos alunos como representando personagens históricos, grupos sociais, nações, e *cetera*. Esse caráter ficcional abre um campo de possibilidades para a fabulação histórica, para a dramatização. O fio da narrativa histórica se estende, incorporando sujeitos e atos, compondo um enredo/explicação que integra a própria escola e seus alunos (MONTEIRO, 201, p. 204). O professor Germano, em certo momento de uma de suas aulas (1 - 301 - 23/10/2015), a partir de uma interpelação de um aluno, lançou mão de uma ilustração, simulando uma questão de vestibular:

O que Vargas está buscando, em sua política pragmática?

Opção A: exportar café para os nazistas

Opção B: importar chá dos americanos

Opção C: desenvolver uma indústria de base para substituição das importações

(opção D): abolição do tráfico negreiro

A resposta da questão simulada é óbvia, e não é ela o foco. As opções “a” e “b” são claramente inverossímeis (e o tom irônico na fala do professor Germano ressaltou esse caráter inverossímil, apelando assim para um argumento ao absurdo (*apodioxé*)), e tem como objetivo reforçar a presença da opção “c”. Durante a fala do professor, um aluno, em tom de deboche, lançou uma alternativa “d” sobre a abolição do tráfico negreiro. O absurdo da alternativa ligou-se à proposta da ilustração, e naquele momento fomentou um debate sobre as diferenças entre o tráfico negreiro e a abolição da escravatura, que foi bem explorada pelo professor Germano. Os saberes históricos dos alunos, em uma aula aberta e permeável a esses saberes, tem um grande potencial de fomentar novos debates e novas aprendizagens.

Um dos argumentos de ligação pela contradição é o ridículo, aquilo que merece ser sancionado pelo riso, ou, mais especificamente, excluído pelo risível, tal qual a estratégia do professor Germano. É ridícula uma afirmação que entra em conflito, sem justificção, com uma opinião aceita, contra a lógica ou contra os fatos aceitos. Segundo Perelman (2005, p. 234) o temor ao ridículo foi sistematicamente utilizado pela educação, e se trata de uma arma tão eficaz que alguns psiquiatras enfatizam o seu perigo para o equilíbrio das crianças, ensejando a ansiedade, já que muitas vezes a transgressão que gera o ridículo se dá de forma inconsciente e ignorante da regra. Como recurso argumentativo, trata-se de uma poderosa ferramenta contra interlocutores que se recusam, sem razão, a aderir a algumas de suas premissas, ou contra aqueles que aderem a teses incompatíveis sem se esforçarem em remover essa incompatibilidade.

Esse gênero de raciocínio pode traduzir-se por uma figura, a ironia. Através da ironia “quer-se dar à entender o contrário do que se diz” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 235), em uma argumentação indireta. A ironia opera com forte fator pedagógico, e surge mais como um reforço de um argumento em detrimento de outro oposto, em geral tornado risível. Mas depende completamente do contexto de enunciação, da existência de conhecimentos complementares acerca dos fatos (que permitem aos indivíduos perceberem a ironia), o que pode gerar constrangimentos. Narro uma cena de sala de aula com meus alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental: estávamos em uma aula de produção de trabalhos, mais

livre, e os alunos se espalharam por vários pontos da escola. Alguns alunos e alunas ficaram na sala de aula, e começamos a conversar sobre o momento político brasileiro (era o ano de 2017). Como se tratava da semana de *halloween*, alunos do 3º ano do Ensino Médio foram fantasiados, e um deles foi de “fantasma do comunismo”. Na conversa, falamos que a existência do fantasma era prova incontestável do perigo real do comunismo, mais vivo do que nunca, além de provar que a doutrinação comunista nas escolas estava a todo curso. Tudo com altas doses de ironia. Em certo momento um aluno que estava conosco mas sem participar da conversa disse: “eu queria ser mais inteligente para conseguir entender o que vocês dizem”. Caso o acordo não esteja muito bem fundamentado, corre-se o risco de ou haver a incompreensão do que é dito, ou, mais grave, a incompreensão de que o sentido do enunciado é o contrário. Ela necessita de uma comunidade de inteligibilidade. Sem contexto, sem partilha de conotações entre locutor e interlocutor, a contradição irônica não poderia existir. Por fim, a ironia manifesta-se por uma disjunção, procurando opor os dois conjuntos: o da literalidade da fala, e o do seu contrário, como sentido pretendido. Pensando essa figura em termos de identidade e diferença, é possível dizer que a identidade é mínima, mas a diferença é máxima, o que a torna uma eficaz ferramenta de dissuasão.

Nas observações, percebi outra ilustração, lançada mão pelo professor Juliano. A temática da aula 3 - C22 (22/11/2017), escravidão e formas de dominação e resistência, propiciou a construção de uma narrativa que envolvia o professor, os alunos e a escola:

“a gente pode olhar a escravidão, o funcionamento da escravidão no Brasil por dois lados: o lado da dominação, quem escravizava, como escravizava, como dominava os escravos, e o lado da resistência. Toda forma de dominação, ou quase toda forma de dominação, tem formas de resistência. Se eu chegar aqui, meter o pé na porta, e for um estúpido com vocês tentar mandar e desmandar na turma a torto e direito, exercendo o poder de forma autoritária, vocês vão reagir, resistir de alguma forma ... E podem ser várias formas: podem simplesmente não ouvir o que eu to falando, vocês podem não me responder nada, vocês podem chamar a direção, vocês podem quebrar tudo e fazer um motim (...) São várias possibilidades de resistência que vocês teriam, a gente vai ver que ... lá no caso da escravidão colonial também existiam várias formas de tentar resistir à escravidão ... das formas mais sutis, às formas mais escancaradas, mais visíveis de resistência.”

Uma primeira ilustração situou o próprio professor como uma autoridade arbitrária fictícia, buscando nas possíveis reações dos alunos elementos para que estes compreendessem o conceito de resistência. Mais ao final da aula, ao explicar o processo de divisão entre os escravizados a partir da divisão pelas tarefas, em especial no contraponto entre os escravos de engenho e os escravos domésticos, Juliano lançou mão da seguinte ilustração:

“pensem assim, vocês são ... 18, eu tiro desses 18 cinco para ficar trabalhando aqui comigo, para ficar conversando e fazer uma atividade mais leve, e os outros 13 eu vou mandar lá rebocar terminar a obra da luz que não termina nunca. Aí vou botar lá, não te choro nem vela, vão ficar lá rebocando fazendo aquela atividade e os outros que eu vou escolher vão ficar aqui comigo ... sei lá ... vocês vão fazer um trabalho que vai desgastar menos, e os outros vão estar lá terminando a obra. Que que vai acontecer? ... Se tu estiver entre aqueles que estão ralando, o que tu acha que eles vão sentir com aqueles que estão na moleza? [Alunos intervêm, dizendo que não gostariam da situação]. ... Os escravos que estavam com um trabalho mais opressivo acabavam tendo algum ressentimento com os que estavam nos serviços domésticos, e com alguma desconfiança, pois eles transitavam pelo ambiente que era um ambiente diferenciado, que era a casa da família de escravos. (...) Como tu garante a ... obediência do escravo? A coisa que a gente pensa é o medo, o castigo físico. Agora pensem em um escravo que vai subir num cavalo para tocar a boiada do dono. Vocês acham que bater nesse escravo vai ser o suficiente?” / Alunos: “Não” / “Porque o cara tá num cavalo. O que garante que esse cara, num primeiro descuido, não vai sumir e ainda levar uma meia dúzia de coisas. Que que eu quero dizer: só o castigo, só o medo não adiante. Alguns escravos eles tinham que se sentir beneficiados, eles tinham que ter alguma coisa que fizesse com que eles aceitassem essa relação de dominação de uma forma ... aceitável.”

Lembro novamente que, diferente do exemplo, que deve ser verdadeiro sob risco de colocar toda a argumentação sob suspeita, a ilustração pode ser duvidosa ou francamente irreal, devendo todavia “impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção”. Além disso, ela corre muito menos risco de ser mal interpretada, uma vez que, desde o início, os interlocutores são guiados pela regra que organiza a ilustração (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 408). Os alunos sabiam desde o início que o professor não os faria rebocar as paredes. Mesmo assim, a força da ilustração pode advir justamente da repercussão afetiva e viva que ela mobiliza nos ouvintes, em uma conclusão que reforça a regra de forma indiscutível. Esse jogo fabulatório proporcionado pela ilustração transforma também a própria aula expositiva, não mais a expressão de um professor autoritário e disciplinador, mas “o esforço cuidadoso e expressivo de um professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula” (PEREIRA e TORELLY, 2014, p. 298).

2.3.3.3 – Argumentos que fundam a estrutura do real a partir das figuras retóricas

Como ensina Reboul (1998, p. 113), as figuras são recursos de estilo que permitem uma comunicação ao mesmo tempo livre – não é obrigatório que lancemos mão delas – e codificado – já que as figuras constituem-se a partir de estruturas conhecidas, como metáforas, ou analogias. Todavia dizemos que são figuras retóricas apenas quando colocadas a serviço da persuasão. Nesse sentido, no caso da sala de aula, diremos que as figuras são retóricas na medida em que negociam distâncias na compreensão dos ensinamentos dos professores e professoras em relação a seus alunos. Não são meros ornamentos, mas peças importantes na negociação dos sentidos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 189-190) inserem em sua taxonomia das técnicas de argumentação também as figuras como modos de expressão que não se enquadram no comum da linguagem, sendo indispensável que possuam uma estrutura discernível independente do conteúdo (ou seja, uma forma estável) e um emprego que se afasta do modo habitual de expressão, e por isso chama a atenção.

(...) só há figura quando se pode operar uma dissociação entre o uso normal de uma estrutura e seu uso no discurso, quando o ouvinte faz uma distinção entre a norma e o fundo, que lhe parece impor-se. Mas é quando essa distinção, percebida logo de início, se extingue em virtude do efeito mesmo do discurso, que as figuras assumem todo o seu significado argumentativo. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 191)

Os autores também apontam que farão uso da nomenclatura tradicional das figuras, mas problematizarão a distinção entre figuras de pensamento (as figuras que, assumindo seu significado argumentativo, ajudam a tornar o discurso eficaz) e figuras de palavras (as estruturas reconhecíveis, mas não necessariamente persuasivas): uma mesma figura, reconhecível pela sua estrutura, nem sempre produz o mesmo efeito argumentativo. A proposta é se perguntar, dentro “deste ou daquele procedimento ou esquema argumentativo, se certas figuras são aptas para cumprir a função que reconhecemos nesse procedimento, se podem ser consideradas uma das manifestações deste” (2005, p. 195). Desta forma as figuras serão desmembradas com o objetivo de enfatizar melhor o significado argumentativo das mesmas: “que o efeito ou um dos efeitos de certas figuras é, na apresentação dos dados, impor

ou sugerir uma escolha, aumentar a presença ou realizar a comunhão com o auditório”⁴⁸ (2005, p. 195), fazendo ver de melhor ou de forma diferente aquilo que poderia passar despercebido ou percebido como sem importância.

O tropo cria uma identidade onde figurações de universos diversos se aproximam a partir de um sentido comum, como dizer que “Fulano é um cristal” associando esse fulano à fragilidade. Todos sabemos que ninguém é efetivamente um cristal; o que é marcado nessa metáfora é uma “diferença [que] eclode como questão, o que impele o auditório a procurar a solução como um outro sentido que dá conta da identidade figural entre A e B” (MEYER, 1998, p. 112), ou, no caso do exemplo acima, entre o “fulano” e “cristal”. A resposta encarnada pelo tropo sempre dialoga com a ficção, sendo que dessa forma sua credibilidade com a verdade nunca é completa.

Mas não significa que seu uso argumentativo elimine o prazer proporcionado pelas figuras. Figuras de palavras não apenas facilitam a atenção e a lembrança, mas também instauram uma harmonia aparente que sugere que, se os sons se assemelham, não é por acaso. Constitui-se uma “felicidade do estilo” (REBOUL, 1998, p. 118). Já figuras de sentido, na medida em que são claras, novas e agradáveis (sempre em relação ao auditório), como “o enigma que se tem a alegria de desvendar. A meio caminho entre o enigma e o clichê, a figura de sentido desempenha seu papel retórico.” (REBOUL, 1998, p. 120).

A construção de um raciocínio por analogia estabelece uma estrutura do real que prova não através da semelhança de temáticas (tal qual a comparação), mas através da semelhança das relações a partir de gêneros diversos⁴⁹. Como nos ensinou Quintiliano (*Institutio Oratoria*, I, IV, 4), ao efetuar-se essa comparação coloca-se algo que se tem dúvida ao lado de algo que não se tem dúvidas, provando o incerto por meio do certo, um certo que advém geralmente do campo da experiência. Produz-se um raciocínio indutivo a partir do que é familiar, ligado ao mundo do vivido. Lautier (2011, p. 42) escreve que muitos alunos exprimem diretamente a seguinte fórmula: “para tentar compreender, eu me imagino, me coloco no lugar dos personagens históricos”. Nos questionários respondidos pelos alunos foi possível identificar

⁴⁸ As categorias das figuras desenvolvidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 195-207) são: escolha (interpretação, definição oratória, perífrase, antonomásia, prolepse, retificação e correção), presença (onomatopeia, repetição, anáfora, conduplicatio, amplificação, sinonímia e metábole, procedimento / interpretativo, pseudodiscurso direto) e comunhão (alusão, citação, apóstrofe e interrogação oratória, comunicação oratória, enálage da pessoa e enálage do número de pessoas).

⁴⁹ Também é possível dizer que a diferença entre a comparação e a analogia é por vezes nebulosa. Comparar um processo similar entre o presente e o passado torna-os heterogêneos devido à diferença no tempo? Ou essa heterogeneidade diz respeito apenas à natureza dos objetos ou processos? A realidade teima em dificultar sua apreensão...

pelo menos vinte alunos que afirmaram “ficar imaginando os processos históricos estudados”. Conseguir imaginar esse passado significa tanto pensá-lo com as categorias de hoje, quanto demonstrar empatia para compreender como homens e mulheres em tempos, com hábitos, e em lugares diferentes, puderam viver suas vidas.

A professora Isadora destacou-se no uso das analogias. Pude contabilizar pelo menos uma dezena delas, tanto em uma relação passado-presente ancorando a reflexão em um pensamento social (como quando associou os interesses da colônia brasileira a um fictício interesse da turma 91, ou do segredo da fórmula do guaraná Fruki (cuja fábrica havia sido visitada pelos alunos) em relação ao segredo do refino do açúcar pelos holandeses), quanto em uma relação passado-passado, mobilizando uma cultura histórica já apropriada (como quando utilizou o mito grego do Cavalo de Troia para explicar a doação das capitâneas hereditárias para os donatários). Analogias que constituíram imagens-chave, emprestadas do cotidiano e de uma cultura comum (presumida, pois acredita que todos conhecem a narrativa da Guerra de Troia), e que contribuem para a construção de representações significantes (LAUTIER, 2011, p. 45).

Desenvolvendo a situação do nordeste brasileiro após a saída dos holandeses (aula 5 - 92 - 31/05/2016), Isadora estabeleceu uma analogia desse processo com as ocupações por parte dos estudantes das escolas estaduais em Porto Alegre, que aconteciam na semana da aula observada. Ela perguntou:

“não vou falar das ocupações, vou usar como exemplo ... a vida no [colégio estadual], as pessoas, vai voltar a ser exatamente o mesmo como eram antes da ocupação terminar? Nem tem como. Não há como. Não tem como entrar de cabeça em um projeto e querer voltar a ser o que era antes. Então, quando essa área do Brasil é ocupada pelos holandeses, tudo muda. (.....) Várias coisas mudaram: adivinhem quem aprendeu a fazer açúcar? Os portugueses, os espanhóis, os brasileiros. No momento que eu invadi, não foi de graça, eu entreguei a tecnologia. (.....) Esse pessoal deixou um Recife muito desenvolvido (...) [o que vai se desenrolar no conflito dos Mascates]”

Por mais que faça uso do termo “exemplo”, ela procedeu uma analogia entre um acontecimento próximo dos estudantes, as ocupações, visando explicar a ideia de “transformação” em outra realidade, no Brasil Holandês, esse sim objeto específico da aula. No funcionamento da analogia, os holandeses, ao saírem, transformaram a realidade do nordeste brasileiro tal qual os estudantes das ocupações, também ao saírem, transformaram as dinâmicas dentro das escolas ocupadas:

TEMA

A: Holandeses

B: transformam o nordeste

FORO

C: Estudantes das escolas estaduais

D: transformam as escolas

Há um grande trânsito de significados entre as duas realidades, que são grandemente diversas no tempo, espaço e temática. Mesmo assim, na medida em que são postas em paralelo, essas duas realidades específicas ressaltam uma na outra justamente o elo em comum: o fato de que, após uma transformação intensa ou traumática, não há como voltar à “normalidade”. O processo histórico já é outro.

Em outra situação, na mesma aula, visando desenvolver a explicação para o processo de ocupação do nordeste brasileiro pelos holandeses, a professora Isadora produziu um conjunto de argumentos de sucessão mediados por uma analogia com o presente próximo aos alunos:

“Pra Holanda, fazer um empreendimento físico, fixo aqui no Brasil seria algo carésimo. Não seria uma coisa que a Holanda talvez pensasse até a União Ibérica ... A União Ibérica que não tava no horizonte ela rompeu com esse processo aqui. Pessoal, hoje em dia, quando alguém vai fazer um empreendimento ... quero abrir uma loja, eu tenho que fazer o mapa de cenário ... eu tenho que fazer um mapa de riscos, quais são os riscos que eu tenho ao abrir uma loja. E tem riscos que não tem nada que haver com o com o comércio, que tem haver por exemplo a nível do governo brasileiro ... Ah, e se o governo cair, ah, e se o governo inventar um imposto novo que até agora não tava nos meus cálculos, ta. Isto é mais ou menos imponderável, por isso que quem mais ou menos vai abrir um negócio faz uma chamado plano de negócios. Todo mundo aqui já fez na [escola], em alguma medida, um plano de negócios. No mínimo quando fez o livro [remetendo a um projeto da escola em que os alunos escrevem, editam e publicam um livro]. Podem não ter chamado de plano de negócios ... o que pode dar certo, o que pode dar errado. Só que tem algumas coisas imponderáveis. Quando que eu ia imaginar que o rei de Portugal ia morrer e não ia ter sucessores e que, pelas linhas sucessórias o parente mais próximo era o rei da Espanha. (.....) Essa União Ibérica colocou a Espanha no controle de tudo o que era o Império Português até então, inclusive o Brasil. E a Espanha é tradicionalmente, por diversas questões (...) era inimiga da Espanha. Este esquema aqui se rompeu [se referindo ao acordo de venda e refino do açúcar, entre portugueses e holandeses]. (...) Os holandeses, apesar do custo, botaram na balança e chegaram à conclusão que era menos pior invadir o Brasil nas áreas que havia açúcar, desculpe, que havia cana, e tentar dominar (...)”

Em termos de funcionamento da analogia, a ação dos holandeses em relação à invasão do Brasil é tão complexa, arriscada e requereu tanto planejamento quanto o projeto do livro executado pelos alunos:

TEMA

A: Holandeses

B: invadem o Nordeste

FORO

C: Estudantes do colégio

D: projetam um livro

Essa analogia tem a peculiaridade de inserir os próprios alunos como atores da mesma, reforçando seu caráter problematológico. Como ensina Meyer (1998, p. 111), se há a colocação de uma figura, essa carrega uma questão que necessariamente interroga o auditório e o força a responder para além da literalidade, sob pena da não compreensão da argumentação. Essa necessidade de resposta é requerida não apenas para a analogia, mas para que, a partir da sua resolução, compreenda-se a ligação de sucessão entre União Ibérica → controle espanhol dos negócios portugueses → rompimento do acordo entre portugueses e holandeses a respeito do açúcar → necessidade de ação por parte dos holandeses (onde é inserida a analogia).

É preciso apontar também os possíveis limites das figuras, especialmente das analogias. Na medida em que elas são caminhos aproximativos, a partir de ligações de sentido que aproximem os diferentes, criando identidades, há sempre dependência do contexto de enunciação, sob risco duplo de um foco equivocado ou de simplesmente não fazer sentido. Sobre o primeiro risco, Lautier (2011, p. 54) nos lembra de que, para muitos professores, existe o receio de que o aluno foque apenas no exemplo, na ilustração ou no tema mais forte da analogia, não retendo ou compreendendo a ideia geral desenvolvida. Lembremos do aluno do professor Laerte que, em sua comparação entre o comprador do imóvel e a realidade medieval, compreendeu “que ninguém merece ser julgado só pela roupa ou etnia, todos são iguais por dentro.”

Sobre o segundo risco, observemos outra analogia. O professor Laerte (aula 1 - 231 - 27/04/2016), ao procurar explicar a natureza defensiva dos castelos medievais, lançou mão da analogia a um “forte apache”. Todavia uma aluna imediatamente questionou: “mas o que é isso?” Parte da argumentação subsequente tentou explicar o que eram os fortes apaches (explicação que lança mão de outras analogias, com fortes argentinos, o forte de Copacabana e a Ilha Fiscal do Rio de Janeiro, criando analogias das analogias), visando buscar o sentido que deveria ter ficado claro. Nota-se com isso que o uso da analogia depende da escolha certa, sob risco de não completar o sentido e mesmo criar mais confusão. Como ensina Reboul (1998, p. 120) “por falta de referências culturais, uma figura pode ser incompreensível; torna-se então enigma, mas aí deixa de ser retórica.”

A metáfora tem uma construção similar à analogia, porém condensa o tema e o foro, omitindo alguns de seus termos. Aristóteles (*Retórica*, III, 10-11, 1410b – 1413a) aponta que a metáfora funciona de forma similar ao raciocínio silogístico: um caminho entre o conhecido e o desconhecido, do familiar para o menos familiar, ressaltando as semelhanças e constituindo identidades. Como nos ensina Lineide Mosca (2001, p. 35), a metáfora tem sido objeto de muitas investigações justamente pelo valor heurístico ligado à sua capacidade mediadora. Para Perelman e Tyteca (2005, p. 453-460), essa figura produz um encantamento na medida em que possui um sentido não evidente, que requer certa inteligência para plena compreensão. Quando essa percepção é alcançada, o auditório tende a focar a atenção, devido ao prazer proporcionado pela descoberta: “metaforizar bem, como diria Aristóteles, é perceber o semelhante” (RICOUER, 2010: p. 2). Sua força persuasiva encontra-se então nos elementos emotivos que circulam entre o orador e o auditório, ultrapassando o papel puramente informativo.

Duas metáforas observadas merecem ser exploradas. Uma delas, já desenvolvida no capítulo 2.3.1.4, é a metáfora da luz. A professora Isadora iniciou a aula (8 - 92 - 20/06/2016) escrevendo a palavra “Luz” no quadro, solicitando que os alunos escrevessem ao lado palavras relacionadas. Após um debate, e a organização das palavras em categorias, associou Luz às “ideias” e, por fim, ao Iluminismo e ao conhecimento científico. A relação contém uma analogia subjacente:

TEMA	FORO
A: Iluminismo / ciência	C: Luz
B: permite enxergar	D: permite enxergar

Essa metáfora, por ter sentidos socialmente disseminados (ligados desde a filosofia até as religiões), permite ser condensada em apenas uma palavra, a própria “Luz”. A identidade é máxima ao colocarmos os termos “A ciência é luz”, “procurando uma semelhança entre dois domínios ou conjuntos disjuntos” (MEYER, 1998, p. 117), de um lado um procedimento humano, de outro uma propriedade física.

O professor Juliano também pôs em ação uma metáfora. Em uma aula sobre escravidão e formas de resistência e dominação (3 - C23 - 04/10/2017), já problematizada no capítulo 2.2.2, após um desentendimento com alguns alunos, o professor procurou aproximar o conteúdo desenvolvido de uma aplicação desses conceitos na realidade dos alunos. Para efetuar essa identidade, lançou mão de uma comparação metafórica com a palavra “lixo”:

“Por exemplo, quando a gente tá falando de escravidão a gente tá falando de dominação e resistência, a gente tá falando de pessoas que tentam dominar outras pessoas, como tu domina um grupo, tu trata esse grupo como lixo e tu mantém esse grupo como lixo, é disso que a gente tá falando. Vocês vão passar por vários momentos da vida de vocês que vocês vão encontrar gente que vai tratar vocês como lixo! Alguns governantes já tratam vocês como lixo! Me tratam como lixo! Como é que a gente faz para se organizar e mostrar para essa gente que a gente não é lixo? Dominação e resistência. A gente tá vendo um exemplo aqui. Não é só conteúdo, pra cair num pedaço de papel para vocês responderem e tirarem uma nota e aprovarem. Então uma coisa que eu espero que façam vocês reflitirem sobre o lugar de vocês no mundo ...”

Os indivíduos implicados na fala, o professor e seus alunos, são problematizados como desprovidos de valor (para determinados grupos), tal qual o lixo possui pouco valor. Termos heterogêneos (pessoas e rejeitos), com uma mesma relação de sentido:

TEMA

A: Eu e vocês

B: não temos valor

FORO

C: Lixo

D: não tem valor

Ao ser condensada, a metáfora surge: “Me tratam como lixo!”. O foro sustenta o significado graças à familiaridade do pouco valor atribuído ao “lixo”, sintetizando nessa palavra o centro da comparação. Produz um efeito de choque, abrindo a possibilidade de ver as coisas de um modo diferente, ao mesmo tempo em que a identidade constituída entre o tema e o foro funciona como uma resposta que torna irrisória qualquer negação. Como nos ensina Meyer (1998, p. 71), “se afirmamos que a Terra é um tomate ou que Ricardo é um leão, a negação do predicado torna-se fútil, porque até o próprio locutor concordará em dizer que a Terra *não* é um legume nem Ricardo um animal. Mas o problema de saber o que é a Terra ou Ricardo permanece intacto.”

Em outra situação (aula 9 - 92 - 21/06/2016), a professora Isadora lançou mão de uma estratégia de problematização ao início de uma aula, apelando para a construção de uma metáfora a partir da palavra “camadas”. Solicita então que os alunos tragam exemplos do que pode ser apresentado ou ter camadas. Os alunos participam ativamente, oferecendo vários exemplos: cebola, bolo, mil-folhas, pele, bergamota, planeta terra e atmosfera. Após isso, Isadora intervém:

“Eu enxergo camadas, e por que eu to fazendo isso? Porque depois do nosso trabalho em grupo uma das atividades que a gente vai fazer ligada, conectada

com o conteúdo que a gente vai debater no grupo sobre o ‘Amante da Rainha’ tem a ver com isso aqui. Como os grupos vão ter ritmos diferentes eu estou antecipando essa pequena visualização pra um grupo não precisar ficar esperando o outro. (...) Nós vamos usar mais tarde esses elementos aqui.”

Na outra turma observada (aula 6 - 91 - 23/06/2016) foi possível compreender um desdobramento da proposta:

Cada um vai receber uma folha vazia, e cada um vai escolher ou uma cebola, ou alguém no inverno ... to me lembrando das ideias que vocês deram ... ou uma flor em camadas. Cada um vai escolher uma daquelas imagens cheias de camadas que vocês indicaram ali no quadro (...) e vocês vão distribuir as ideias do filme nas camadas até chegar naquilo que cada um acha que é a ideia que tá lá no centro das camadas. Cada um vai escolher, vai discutir, o que é o âmago ... o que é a ideia central. Então, o filme tá em camadas, ele conta várias histórias, uma dentro da outra, ou ele trata de vários assuntos um dentro do outro (...).

A atividade pressupunha que os alunos construíssem uma metáfora, a partir do tema posto, as camadas de significados em torno do filme “O Amante da Rainha”. O filme e seus significados não são cebolas ou camadas de roupas, mas esse sentido figurado é projetado de forma a “suscitar contextualmente uma pergunta, e por isso engendra uma outra resposta, que apesar de tudo é o sentido da primeira.” (MEYER, 1998, p. 113). O tropo é poético e criador de efeitos de sentido na medida em que exprime o movimento do pensamento na sua própria interrogatividade, lançando no auditório o cuidado de concluir o sentido, fazendo assim desaparecer a questão levantada. Cria uma presença, faz ver aquilo que está em questão. E nessa interessante atividade os próprios alunos foram convidados a criar essa presença.

Por fim, as figuras também ensejam uma comunhão entre o orador e seu auditório, na medida em que o segundo participa ativamente da decifração das figuras, sendo que esse processo garante ao interlocutor não apenas prazer no momento dessa descoberta, mas a sensação de fazer parte de uma comunidade de sentido:

A função argumentativa dos tropos (...) é atenuar a colocação em questão, silenciá-la, não para convencer mas antes de mais para não ter de debater ou, se preferir, para ‘dizer que não dizemos nada contra’. O tropo suscita uma questão sem colocar em questão, uma vez que a responsabilidade de o saber entender incumbe ao outro. A figura é-lhe apresentada como solução, mesmo se a verdadeira resposta deve ser encontrada por ele. Sendo a questão do que não é expressamente tratado – embora se trate já de uma resposta, nesse caso problematológica –, a figura de estilo não afronta o outro, deixando-lhe o cuidado de concluir, reconhecendo-o no seu poder e na sua liberdade. Daí a força de convicção. Esta aceitação e este reconhecimento do outro garantem uma conjunção, uma comunidade dos espíritos e até do espírito. (MEYER, 1998, p. 126)

2.3.3.4 – Argumentos de dissociação

Os argumentos de dissociação operam para separar noções em pares hierarquizados, tais quais aparência/realidade, meio/fim ou letra/espírito, rompendo determinadas tradições que os uniam. Pode ser utilizado inclusive para separar as figuras ou os argumentos, apontando que determinada analogia não é válida, ou determinado entimema não conclui o que é informado. O objetivo essencial desses argumentos é evidenciar incompatibilidades, o que os tornam convincentes e duráveis, transformando aquilo que era uno em um par. O mais conhecido argumento de dissociação, a aparência/realidade, ao ser desmembrado cria um par hierarquizado entre dois termos: o primeiro, o Ser aparente, imediato e conhecido diretamente e o segundo, o Ser real, critério de valor e de verdade do termo 1 (REBOUL, 1998, p. 189-190). Enquanto o primeiro é imóvel e dado inicialmente, o segundo é a mudança em relação a essa imobilidade.

De forma análoga a esse par, as grandes dissociações produzidas pelo ensino de História, um espaço de construção de conhecimentos validados e por vezes de descortinamento de mitos socialmente construídos, são as problematizações dos sentidos comuns ligados ao conhecimento histórico, constituindo assim um par hierarquizado entre verdade/mentira e o natural/construído.

O professor Laerte fez uso de argumentos de dissociação em variadas situações (aula 1 - 231 - 27/04/2016). Por exemplo, após a leitura de um trecho do livro didático por um aluno em que era descrito um castelo medieval como “pobre, frio, desconfortável e úmido”, o professor Laerte comentou: “a gente tem uma imagem errada da Idade Média. A gente assiste filme ou conto de fadas, e tem uma ideia errada do castelo. Ele servia como uma fortaleza que defendia o senhor feudal. (...) Não era uma joia arquitetônica. Isso vai acontecer no final da Idade Média e na Idade Moderna”. Nesse momento específico o conhecimento validado pelos historiadores apresentava-se como balizador de imagens que circulam nos imaginários a respeito da Idade Média, opondo ao mesmo tempo um par mentira/verdade e outro fantasia/história.

Na mesma aula, Laerte estabeleceu um contraponto com o passado a partir da relação com a alimentação.

“muitas coisas que a gente tem hoje, hábitos que a gente tem hoje, são coisas novas. Toda alimentação, o modo da mesa por exemplo, tudo se modificou. Uma das coisas que é criada depois (...) no final da Idade Média, no começo

da Idade Moderna, é o hábito de lavar as mãos antes de comer. Por que isso? Porque eles pegavam a comida com a mão. A carne eles comiam com a mão.”

A construção da argumentação produziu uma dissociação entre o termo 1, o hábito de lavar as mãos, e o termo 2, que pontuou ser essa prática recente, enquanto os medievais se alimentavam com as mãos. Essas construções, que marcam um contraste ao comparar o passado com o presente, via de regra são utilizadas como forma de desnaturalizar categorias ou processos intuitivamente tidos como “naturais” ou estáveis, inserindo como elementos de ruptura dados históricos advindos das pesquisas acadêmicas.

Mas é possível problematizar o sentido dessa ruptura, ou porque ela é desenvolvida pelo orador. Em uma passagem das suas aulas (1 - 301 - 23/10/2015), o professor Germano tratou de um fato relativamente pouco conhecido da Era Vargas, de que em 1940 o governo suspendeu o pagamento da dívida do Estado Brasileiro por três anos. Nas duas turmas observadas essa passagem gerou inquietação, a ponto de uma aluna perguntar como o Brasil conseguiu financiamentos, apesar da suspensão. Em conversas posteriores com o professor, o mesmo admitiu que a inclusão deste aspecto do Estado Novo tem sim implicações com o presente, sendo uma forma dos alunos refletirem que certas posturas defendidas de forma hegemônica (no tocante ao pagamento da dívida pública) podem ser diferentes. O tema rompe com uma aparência, de que “um Estado não pode suspender o pagamento de sua dívida pública”, inserindo um dado histórico que efetua essa ruptura.

A desnaturalização parece ser um caminho recorrente entre os professores e professoras. Também Renata o produziu: em uma aula sobre representação cartográfica (2 - 205 - 12/07/2017), a professora problematizou um mapa histórico de 1448, de Giovanni Lardo, solicitando que os alunos visualizassem o que estava disposto no norte e no centro. O mapa em questão representava apenas três continentes, a Europa, a África e a Ásia, sendo que apenas cerca da metade do continente africano estava representado. Renata problematiza então o fato do mediterrâneo estar no centro: “para quem fez, isso era o mundo”. O *mapa mundi* atual, cristalizado como imagem do mundo, é pensado como uma construção, e não como essência.

Na mesma linha de problematização de mapas, a professora Isadora expôs um estranhamento aos seus alunos, fazendo uso de uma diferença marcada do passado em relação ao presente. Tal ação cria efeitos de sentido entre os alunos, já que provoca um desequilíbrio nas noções e nos saberes já consolidados.

Durante a aula 6(92) da professora Isadora, que tratava das entradas e do povoamento do interior do Brasil, a mesma apresenta um mapa das províncias brasileiras no ano de 1821. Imediatamente, grande parte dos alunos, alguns dos quais um pouco adormecidos, começam a identificar as diferenças deste mapa em relação ao atual, apontando a Cisplatina, a falta de um pedaço de Santa Catarina, o Acre, o Paraná e outras diferenças nos traçados. A mesma estratégia, de dissociação de uma imagem cristalizada, procede, dessa vez demonstrando que a essência Brasil não passa de uma construção histórica.



Figura 8 - Mapa do Brasil em 1821, utilizado pela professora Isadora na aula 6 - 92

Em outro momento de suas aulas, Isadora novamente produz uma dissociação, dessa vez mediada por uma analogia:

“Pergunta [tratando do Governo Geral do período colonial brasileiro]: ele governa sozinho? Tem como alguém governar sozinho? Essa é uma pergunta que a gente tem que fazer sempre que estuda um sistema sociopolítico, e nós estamos vivendo uma época que cai como uma luva entendermos isso (...) a presidenta Dilma fazia uma série de coalizões para passar os projetos na câmara ... nós estamos falando de uma democracia ... aqui [no Brasil Colônia] não é o caso.”

O primeiro termo remete a uma aparência do senso comum, de que o governante exerce o poder sozinho. Uma historiografia ou história escolar que remete à grandes líderes acaba por formar uma imagem de lideranças que “fazem a história sozinhas”. O segundo termo é seu oposto, de que ninguém governa sozinho. Para evidenciar esse segundo termo, Isadora lançou mão de uma analogia com o contexto político brasileiro, onde o governo da presidenta Dilma depende de várias coalizões para exercer o poder.

Em comum a todos esses argumentos de dissociação encontra-se a problematização de algum aspecto do presente ou do senso comum acerca do passado, ambos dissociados a partir da mobilização de dados do passado frente às mais variadas intensões argumentativas. A História oferece, sempre, um campo de possibilidades de ação.

Capítulo 2.4 – Dos saberes juvenis na dialética com o professor

O que buscar na sala de aula? Como lembra Reboul (1998, p. 194), não se espera de um argumento apenas que ele seja eficaz, mas que seja justo, capaz de persuadir um potencial auditório universal. O autor segue dizendo que a única garantia para esse processo é quando o argumento se expõe de forma deliberada à discussão e à contra argumentação, remetendo à grande regra da retórica, de que o orador nunca está sozinho. A verdade é encontrada na prova do debate, tanto do orador com seu auditório, quanto do orador consigo mesmo.

O professor não opera no vazio. Lida com a vida de seus alunos, que carregam para a sala de aula crenças, significados, valores, atitudes, comportamentos que os aproximam ou distanciam da própria ideia de “aula”. Mesmo que haja um trânsito entre um auditório universal como horizonte de racionalidade, as aprendizagens significativas necessitam da articulação com as provas do discurso, na medida em que levam em conta não apenas o *logos*, mas a sua relação com o *ethos* e o *pathos*. Ela só é significativa se levar em conta o auditório para quem é direcionada, sob risco de o professor simplesmente não ser ouvido.

Lineide Mosca (2001, p. 23), ao problematizar o conceito de retórica, nos ensina que o “estudo da produção persuasiva propriamente dita, da expressão eficaz, é baseada no acordo implícito dos valores e no princípio da cooperação dos envolvidos no ato comunicativo.” Só existe comunicação quando um acordo, na maior parte das vezes implícito, dispõem um falante e um ouvinte. Os professores sabemos da grande dificuldade em conduzir uma aula quando o acordo prévio não existe ou é de difícil.

Esse acordo leva em consideração alguns fatores. Primeiramente o paradoxo da obrigatoriedade escolar: se por um lado essa obrigatoriedade coloca jovens de frente a professores de forma que, do contrário, boa parte desses jovens não estariam na sala de aula, por outro, a obrigação e a própria autoridade do professor podem ser barreiras para uma adesão verdadeira, vendo nos conhecimentos ensinados apenas um saber morto, que não diz respeito aos alunos, a não ser para preencher uma função avaliativa (LAUTIER, 2011, p. 50). Em segundo lugar, espera-se que o professor saiba “dar aula”, por vezes tida como sinônimo de saber falar, e trabalha com verdades sobre o passado, “aquilo que efetivamente aconteceu”.

Como dito, nunca o professor está sozinho. A aula é sempre um processo argumentativo pois o professor toma (mesmo que minimamente) a existência dos outros na

montagem da mesma. Mesmo em uma aula silenciosa, os alunos estão sempre dialogando, mesmo que na presunção do professor.

Todavia, nossas salas de aula não são mais espaços de via única da palavra. Os alunos falam, e não me refiro apenas à indisciplina. Seus valores, crenças, interpretações e compreensões cotidianamente rasgam a narrativa dos professores e professoras, frente aos quais eles e elas devem posicionar-se. Esse capítulo desenvolverá especialmente de que formas essas interrupções efetuadas pelos alunos, durante as narrativas dos professores, inserem os saberes juvenis de forma dialética em uma reconfiguração permanente entre a aula preparada pelo professor e as questões levantadas pelos alunos.

2.4.1 – O Lugar da palavra

Que lugar ainda encontra a palavra na sala de aula? Quererão os alunos apenas recursos metodológicos modernos, como vídeos, jogos, aplicativos, metodologias ativas, dentre outros? Ou a palavra ainda possui poder, de convencer, de encantar, de explicar? Pereira e Torelly (2014, p. 289-290) lembram o quão importante foi a entrada das teorias da aprendizagem no Brasil (citando especialmente Piaget e Vygotsky), fazendo com que a aula passasse a levar em consideração a ação do estudante, alargando a diversidade de metodologias didáticas e diminuindo a importância da aula expositiva. Em muitos casos essa aula passou a ser vista como uma vilã, responsável pela pouca capacidade crítica dos alunos na medida em que os condenava a meros receptores de uma aula maçante e tediosa.

Mas é possível que tenham jogado o bebê junto com a água do banho. Pereira e Torelly (2014, p. 296) nos lembram que a palavra possui dois sentidos: se por um lado tem uma função instrumental por excelência na vida política e dialógica dos cidadãos, por outro ela não serve apenas para nomear coisas, sendo uma potência de criação da novidade. A palavra é performativa; dizer significa colocar algo no mundo, a partir do qual se abre uma possibilidade de ação e discussão. Cunha e Batista Neto (2013, p. 7-8), em pesquisa a respeito dos usos da oralidade pelos professores de História, sublinham que os professores analisados apontam um uso múltiplo e complexo dessa ferramenta, não sendo ela reduzível a características inovadoras ou conservadoras em si mesmas. Ou seja, é possível tomar a palavra, ou a aula expositiva, com dimensões que vão do encantamento pleno ao tédio absoluto. E os alunos, o que esperam da palavra dita?

Em uma pesquisa desenvolvida entre alunos de escolas estaduais de Porto Alegre, a professora Clarice Saete Traversini, entre os anos de 2005-2007 e 2010, produziu um levantamento das visões de professores e alunos a respeito do processo de aprendizagem. Mais especificamente, desejava compreender quais “atividades propostas pelos professores que os alunos consideram que aprendem e as que não produzem aprendizagem, justificando as respostas”, tomando essas respostas como “representações culturais, construídas a partir de determinados discursos pedagógicos que mantêm seu vigor, circulam e são sustentados pela escola, família, mídia, enfim diferentes espaços e artefatos produzidos em nossa cultura”.

Na primeira etapa, entre 2005 e 2007, a amostragem contou com 224 alunos da Escola Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre, das três séries do Ensino Médio. Os questionários lançavam apenas duas questões, sendo que a primeira interessa bastante: “Por que você acha que aprende melhor com este(a) professor(a)? Que atividades ele dá em aula que você considera que o(a) ajuda a **aprender a matéria**?”. Dentre as várias categorias das respostas analisadas, uma chama especial atenção pela expressividade: o professor explica bem a matéria (1º ano da tarde (cinco turmas): 90%; 1º ano da noite (duas turmas): 60%; 2º ano da tarde (duas turmas): 65%; 1º ano da noite (três turmas): 70%; 3º ano da tarde (duas turmas): 80%; 3º ano da noite (três turmas): 80%). Outras questões como interação, paciência, aulas divertidas e exercícios são citados, mas ficam muito abaixo da categoria da explicação. Na segunda etapa, em 2010, as mesmas questões foram novamente lançadas, dessa vez para alunos da rede municipal de Porto Alegre (348 participantes), do Ensino Fundamental e com idades entre 12 e 15 anos. Os dados analisados, mesmo que não contenham a porcentagem, novamente apontam que a maior parte dos alunos percebe que aprende mais com as explicações dos professores, ou mais especificamente as boas explicações. Valoriza-se a capacidade oral dos professores, e também a relação empática entre professores e alunos. Por outro lado, na segunda pergunta, sobre o que os alunos entendem que não aprendem na escola, a maioria das respostas aponta para a explicação ruim do professor, com justificativas tais como a falta de paciência do professor em explicar, da rapidez, da resposta antecipada e até da falta de prazer identificada nos professores ou professoras.

A partir das observações desenvolvidas nessa tese, foi possível perceber uma demanda diretamente ligada à oralidade professoral. A professora Isadora organizou boa parte das aulas a partir de projetos de aprendizagem, muitas vezes paralelos uns aos outros. Esse processo gerou algumas inquietações entre os alunos e alunas, que levou a um período inteiro de “discussão de relacionamento” (aula 2 - 91 - 12/05/2016). A professora organizou a aula com

os alunos em círculo, lançando as seguintes questões, ensejando sempre que os alunos e alunas participassem:

“eu tenho ouvido de pessoas fora da sala de aula algumas coisas que vocês não estão gostando. Eu tenho ouvido nas salas de aula somente algumas perguntas sobre determinados assuntos, especialmente lá na coordenação e em outros fóruns aparecem com esta frase: ‘a turma 91, a turma toda, não entende, não gosta, não concorda, não..’. enfim, e eu queria ouvir toda a turma. (...) O que que pode no nosso trabalho ficar um pouco melhor e que vocês não tão entendendo, não tão gostando ...”

A proposta revelou-se um sucesso como exercício de compartilhamento da palavra efetivo, onde dos 27 alunos e alunas presentes, 14 manifestaram-se, inclusive em sua maior parte com discordâncias à professora:

Aluna1: “eu sinto que a turma não viu nenhum conteúdo de uma forma ... formal. **Eu queria um momento que a gente parasse e observasse tu explicando o conteúdo**, alguma coisa assim, e eu respeito teu método (...) mas eu acho que a nossa turma não se adaptou ao teu método. Nós esperemos que em algum momento fosse dado uma aula mais clara ... que se explicasse mais diretamente o Brasil colonial ao invés de ser uma coisa mais autônoma dos alunos pesquisarem.”

Aluna2: “eu acho que o andamento do conteúdo ta muito devagar, eu acho que a gente podia acelerar porque todo mundo ta perdendo o foco do que realmente a gente teria que estudar. E eu acho que (...) a gente estudou o açúcar e a gente ta retomando de novo (.....) A minha professora [refere-se à professora de outra escola] dava **aulas mais diretas** (...) Eu tive dois professores excelentes no [colégio antigo] e História era a minha matéria preferida / Isadora: “e eu espero que continue a ser” / Aluna 2: “não é, pois nesse trimestre eu não aprendi nada, então eu não posso dizer que seja (...) eles davam aulas maravilhosas que tu ... **eles não se alongavam no assunto mas tu tinha a profundidade necessária (.....)**” / Isadora: “**então, aula de verdade**”

Aluna 3: “a gente tem muito espaço, e tipo, **a gente não tem nada mesmo no caderno**, e eu acho que isso faz falta, por mais que tipo a gente aprenda com vídeos, slides, eu sinto muita falta da gente pegar e estudar”

Aluna 4: “eu acho perigoso esse termo ‘aula de verdade (...) tudo aquilo que tu pode tirar um conhecimento a partir do que ti expõe é aula, independente de ser na sala ou no corredor, mas eu acho que não é necessário que a gente só trabalhe com o livro (...) não acho que seja necessária a aula expositiva”

Aluna 5: “grande maioria da turma tá reclamando (...) mas quando tivemos uma oportunidade de uma aula mais aberta todos reclamaram igual”

Aluna 6: “tua aula é boa, eu aprendi (...) mas eu acho que tu **demora demais para chegar no ponto do conteúdo** (...) acho que tivemos muito pouco conteúdo em um ano. Até agora eu acho que não aprendemos nada.”

Aluna 7: “tu pode ter um jeito de ensinar e tudo que é diferente, alternativo / Isadora: “meio alternativo é ótimo ... 60 anos quase e eu sou a alternativa [risos] viva Raul, viva a sociedade alternativa” / Aluna 7: “**eu não sei qual é o conteúdo, eu não sei qual é o teu jeito de ensinar.** Vai falando uma coisa na outra, outra, outra.”

Aluna 8: “eu acho que a gente tem que ser equilíbrio, e eu acho que a gente tem que ter um pouco de aula expositiva. Eu acho legal os trabalhos em grupo pois não são todos os professores que fazem, só que eu **sinto muita falta de matéria escrita no caderno** para ter uma base para estudar para a prova, e não tá tendo isso.”

Aluna 9: “A [colega] falou do equilíbrio, mas eu acho que não tá tendo um equilíbrio. **Eu acho que a gente tá tendo muitas aulas que passa em trabalhos em grupo e menos que pega conteúdo.**”

Aluno 1: “eu to gostando bastante da tua metodologia de trabalho ... porque eu acho que a palavra aprender tá, o conceito da palavra aprender tá bem confuso ... aprender é absorver conteúdo para botar em um pedaço de papel ou correlacionar com outras coisas com o entender como o mundo acontece ... enfim ... o simples fato da gente ir atrás de um professor vomitando conteúdo para depois botar na prova (...) acho que a gente tá no cominho certo.

Aluna 10: “eu acho que cada pessoa, até em cada matéria, tem uma maneira melhor de aprender ... eu, tipo em história me dou melhor com um professor conteudista (...) é muito importante ter um equilíbrio para cada um aprender da sua maneira que melhor entende (...) eu estudava com o meu caderno do ano passado, e eu queria estudar com o caderno desse ano”

Aluno 2: Tá sendo um modo interessante de ensinar a matéria, é alternativo, mas eu acho que as vezes ela **fica solta demais**, e a gente não consegue captar ela (...) acho que tu poderia, não sei se com aula expositiva, nos dar uma base melhor”

Aluna 8: “tem alguns trabalhos que, como por exemplo o do conhecimento, que ficou e a gente não sabe o que aconteceu. O de Porto Alegre pra mim não teve sentido (...) eu achei que não teve nenhum objetivo além e acho que a gente se perdeu no nosso trabalho durante esse tempo (...) em coisas nem tão significativas”

Aluna 11: “por que quando tu vê no livro tu pode não entender alguns termos e na internet tá vendo alguma coisa que não é totalmente correta, então por isso **é importante ter o professor explicando**”

Aluna 12: “eu não sei o que a gente está estudando. Só do açúcar e eu não entendi nada daquilo”

Aluno 3: “os alunos tem pegado esse trabalho, decorado. Elas não tem aprendido” (Aula 2(91); grifos meus)

As demandas apresentadas, especialmente pelas alunas da turma, percorrem variados sentidos. Inicialmente é preciso apontar que não são uníssonas: cabe perceber que, se por um

lado as críticas são fortes, por outro existem vozes que discordam dessas críticas. Essa falta de unicidade aparece de forma mais clara nos questionários respondidos pelos estudantes: de um total de 51 alunos (somadas as duas turmas de 9º ano), 11 (21,5%) julgam que há muitas aulas expositivas, e que não as apreciam ou não as compreendem; 12 (23,5%) acham as aulas muito confusas; nove (17,6%) julgam que as aulas são positivamente complexas, diferenciadas, diversificadas; e 12 (23,5%) gostam dos trabalhos em grupo e projetos. Em suma, essas falas não nos permitem construir um quadro geral das aulas da professora Isadora, nem caracterizá-la como com uma prática deficiente ou pouco refletida, como as análises dos capítulos anteriores devem ter demonstrado. Todavia são válidas enquanto representações culturais daquilo que se espera de uma aula e da atuação de um professor ou professora, e nesse sentido merecem ser apreciadas.

A primeira aluna lança o que parece ser um fio condutor para outras falas seguintes: “eu queria um momento que a gente parasse e observasse tu explicando o conteúdo”. A demanda é no sentido de perceber a professora como alguém capaz de, a partir da sua capacidade oral de explicação, ordenar os mais variados elementos do conteúdo de forma “clara”. É possível pensar essa fala como um teste: para provar que o professor sabe do que ele está ensinando, ele deve ser capaz de explicar, sem textos ou outros suportes, mas a partir da sua capacidade como orador. Remetendo a Meyer (2007, p. 35), boa parte do princípio de autoridade do *ethos* de um orador encontra-se na sua capacidade de responder aos questionamentos (ou ao menos transparecer que possa), colocando um fim às interrogações, mesmo que provisoriamente. A explicação também é demandada pela Aluna 11, com outro sentido: mesmo utilizando livros, a palavra final deve vir do professor, pensado como autoridade intelectual de mediação. Não que não encontre conhecimentos na internet ou no livro, mas a referência é associada ao professor, como aquele que pode solucionar os questionamentos. Dessa forma, observar o professor explicando também lhe confere autoridade como desdobramento de um argumento de coexistência chamado pessoa-ato (que cria um nexos entre a pessoa e seus atos, dando origem ao argumento de autoridade), ajudando a firmar sua autoridade como a pessoa que conduz a aula, em uma espécie de demonstração ao vivo de competência. Mesmo que eventualmente os alunos não entendam completamente o que está sendo dito, eles percebem que o professor tem fluidez no tema, o que constitui parte de sua autoridade.

A explicação parece ser importante também para explicitar o sentido da aula. Como diz o Aluno 2, o método “alternativo” (e aqui já fica claro que esse aluno não considera essa metodologia a “normal”) deixa tudo “solto demais”. Demanda assim uma narrativa que crie

ou organize o sentido das temporalidades que eles estão estudando. Remeto à noção de problematidade desenvolvida por Meyer (1998, p. 31): a retórica não trata de teses, mas sim de problemas, de questões que demandam respostas; a comunicação retórica pode mostrar-se falha tanto pela carência de respostas quanto pela inexistência ou pouca clareza da problematidade que subjaz a aula. Em suma, é possível inferir que essa ideia de “solto demais” carregue uma incompreensão de qual é a questão de fundo das aulas, ou também que essa questão não é tomada como digna de interesse pelos alunos, o que dificulta a constituição de um acordo na sala de aula.

Outro apontamento: os alunos e alunas compreendem o funcionamento da textualidade do saber na sala de aula, demandando que os conteúdos tenham programabilidade, e reagindo quando não percebem esse processo. Compreendem (porque esse é um hábito consolidado) que existe uma linearidade dos processos históricos, e o rompimento dessa linearidade de sentido gerou desacomodação e resistências. Como tratado no capítulo 1.2.4.4, Acosta (2013, p. 201) desenvolve o princípio da readaptação didática, que situa os processos de ensino em uma historicidade própria, que acelera e desacelera conforme condições específicas. Esse tempo interessadamente não é percebido e manuseado apenas pelos professores. Os estudantes também aprendem a compreender essa historicidade dos avanços na sala de aula, e isso pode explicar a forte lamentação em relação ao tempo atribuído ao conteúdo do Ciclo do Açúcar: na noção de temporalidade do ensino dos conteúdos históricos, esse tema “saturou”. Essa questão da velocidade também surgiu nos questionários dos alunos, e frase de uma aluna da professora Isadora nos é significativa: “gosto quando o(a) professor(a) mostra continuidade e faz com que a turma fique a fim de ‘saber’ o que vai vir”.

O termo “aula de verdade”, que foi objeto de brincadeira durante os meus diálogos com a professora Isadora, também surgiu no diálogo, e talvez seja justamente este termo significativo para compreendermos (mesmo que não aceitando) a projeção de aula, socialmente e culturalmente construída, que os alunos fazem. A frase de um aluno no questionário é significativa neste caminho: “Foi uma aula mais dinâmica, fora da sala de aula, por isso não teve muitos ‘ensinamentos’ da professora. Mas eu lembro do conteúdo sim”. Além da dificuldade em ver uma aula de projetos como uma aula, cuja concepção advém da professora, a expectativa é do professor que conduz os alunos; parte desta resposta pode estar no comodismo, mas também na projeção de *ethos* que socialmente fazemos dos professores, como alguém que tem a capacidade de responder aos questionamentos explícitos ou implícitos. É a aula em que o professor e a professora dominam a palavra.

Mosca (2001, p. 30) relembra que a revolução da eletrônica, informática e internet não retiraram a palavra oral de cena, muito pelo contrário. Aquilo que séculos de tradição escrita e impressa relegaram à margem voltou à cena com o telefone, o rádio, a televisão e, especialmente, a internet. A palavra dita, não mais reduzida à fórmula latina *verba volant scripta manent*, pode ser gravada, armazenada e compartilhada. Reconheça-se, por exemplo, o sucesso das vídeo-aulas entre os alunos e que seus “formadores de opinião” são, muitas vezes, *youtubers*. Nada mais que oradores modernos (com bom uso da edição de vídeo, evidentemente).

A palavra é necessária também pois não vivemos mais em uma era de saberes-mestres, cuja simples posse garantiria o domínio sob os indivíduos que aprendem. Como apontam Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 224), os saberes a serem transmitidos não contém um fim em si próprios. É a atividade de transmissão, nos seus recortes, métodos e dotações de sentidos, que irá conferir esse valor. Ou seja, um professor de História não possui sua legitimidade na posse dos conhecimentos (apesar desse ser um pré-requisito para uma boa aula) ou na pertinência social (que pode inclusive ser questionada por alunos e familiares); possui essa legitimidade na sua capacidade de transmitir esses saberes e criar os acordos necessários na sala de aula. Tanto as pesquisas da Professora Clarice Traversini quando as considerações na aula da professora Isadora apontam a importância não apenas do domínio do conteúdo, mas também a clareza no processo explicativo como algo esperado pelos alunos.

2.4.2 - *Pathos* que desvia e a retórica que responde: as narrativas em diálogo

Aulas não são terrenos mortos, e nem devem ser. Um professor que enseja em seus alunos o diálogo, que carrega seus saberes para a narrativa construída na sala, está criando vida. E não digo isso apenas de forma metafórica; a narrativa efetivamente torna-se viva, tomando caminhos que o professor ou a professora não previram, criando novos questionamentos a partir daqueles lançados pelos mestres, e que demandarão complexas estratégias para a sua resolução. Estratégias essas, por excelência, retóricas.

Sempre que dialogamos com quem quer que seja há um questionamento que nos anima. Todo discurso é uma forma de resposta, muitas vezes ligado a um questionamento implícito nessa própria resposta. Por ser uma questão, marca uma diferença, lembrando que se não houvesse diferença, não haveria sequer a necessidade do diálogo. Esse, por sua vez,

modula a distância entre as diferenças postas, que ora desejaremos aproximar, abolir, minimizar, ora desejamos marcar ou aumentar. Resolver as questões é a necessidade básica para modular essas distâncias. Como ensina Meyer (1998, p. 85), independente das questões lançadas serem uma novidade ou já terem sido pensadas pelo ouvinte, ele é “*obrigado*, pelo próprio acto de recurso à linguagem, a pronunciar-se sobre a questão suscitada”.

Essa obrigação dá origem a uma diferença entre a questão e a resposta. A partir do momento em que a linguagem procura responder a questão de origem, a linguagem da resposta rompe, mesmo que parcialmente, com a questão que a animou, de forma que no processo comunicativo essa resposta pode exprimir outras questões que não serão resolvidas ou resolver outras que não foram exprimidas (MEYER, 1998, p. 90). Isso significa que, no processo comunicativo da sala de aula (como em qualquer auditório), existe um processo de “apropriação” dos sentidos por parte dos interlocutores, cujos sentidos são sempre imprevisíveis. Isso porque uma resposta, por mais acabada que possa parecer para o orador, sempre dirige-se a alguém que tem também as suas questões na cabeça. Aquilo que é uma resposta a uma questão formulada pelo orador, ao ser dirigida para o auditório ressalta o carácter problematológico do processo de comunicação, já que essa própria resposta suscitará outras questões e não as resolverá. Esse processo, segundo Meyer (1998, p. 92), fundamenta o próprio diálogo e a dimensão dialética da linguagem, que existe pois há sempre alguém para quem destinamos a nossa resposta.

Após o discurso ser direcionado a outrem, um conjunto de respostas dialógicas tornam-se possíveis:

- 1) *Contestação explícita da resposta.*
O interlocutor responde à resposta do locutor para a contestar.
- 2) *Resposta diferente.*
O interlocutor, de modo menos brutal, recoloca em questão aquilo que o locutor diz, oferecendo simplesmente outra resposta à questão colocada.
- 3) *Adjunção à resposta.*
Longe de se opor à resposta proposta, o interlocutor completa-a. Passamos do estágio *dialético* do diálogo para o estágio *hermenêutico*: completamos, comentamos, precisamos, dissertamos.
- 4) *Silêncio de assentimento.*
É a resposta menos frontal, mas também a mais ambígua, mas sempre na base de uma aceitação da questão submetida a discussão. Mas também pode haver ainda:
- 5) *Rejeição explícita dessa questão*, e, tendo em vista a resposta, podemos:
- 6) *Submeter uma problemática* que prolongue mais adequadamente a discussão ou:
- 7) *Suscitar outra questão* que consideramos mais apropriada. Finalmente podemos:

- 8) *Manifestar um silêncio delicado*, mas de profundo desinteresse pela questão. É outra vertente do silêncio. (MEYER, 1998, p. 93)

O processo comunicativo pode operar, implícita ou explicitamente, os oito casos referidos acima. Qualquer resposta nos obriga a procurar aquilo que é a questão, investigando o sentido da comunicação. Avaliamos também a adequação da resposta à questão, o que desvenda a verdade para por fim julgarmos a própria questão e a resposta. O acordo e o interesse do auditório surgem desse processo. Lidamos com essas respostas dialógicas no cotidiano da sala de aula, em maiores ou menores graus. Lidamos especialmente com o silêncio (seja o silêncio de assentimento ou o silêncio de desinteresse), isso quando a indisciplina não inviabiliza o próprio processo comunicativo, o que podemos interpretar como uma negação da própria questão inicial, que seria de ensinar algo. Nossos professores e professoras podem ser inseridos nessas redes dialógicas de variadas formas.

2.4.2.1 – *Dispositio* dialógica: possibilidades e limites

O professor Juliano, em sua aula do “grande parêntese” sobre a mostra cancelada do *Queermuseu* (1 - C22; 1 - C23; 1 - C33 - 13/09/2017), constituiu a *dispositio* da aula profundamente pautada no diálogo. Praticamente todos os avanços da narrativa lançavam questões a serem respondidas por seus alunos: “a nossa conversa sobre arte ela vai meio que girar em torno dessas duas perguntas: o que é arte? e ... pra que serve?”. Na sequência, tendo como foco a problemática de fundo da aula, a tolerância em relação à arte e a contrariedade à censura, o professor adentrou dos critérios estéticos:

“A arte não necessariamente tem que ser bonita. O que é o bonito? ... A beleza ela não é um consenso ... o que é bonito para mim não será necessariamente para vocês ... Isso vale para tudo, para a arte e também para as pessoas.”

Nesse momento disparou: “Existem padrões de beleza?”, para já na sequência citar que, durante o Renascimento, as mulheres consideradas bonitas eram “claras e obesas”. Nesse momento, várias alunas interviram, especialmente tentando compreender os padrões de beleza do corpo das mulheres no seu contexto. Juliano procura organizar a conclusão: “mas tu pode ser bonito em um padrão, e passar para outro padrão e aí não vai mais ser bonito”. A aula se mostrou dialógica de forma plena. Mesmo que tivesse um planejamento prévio, percebi que o

professor explorou bem os caminhos oferecidos pelos alunos e alunas, os incorporando à narrativa da aula.

Na sequência o professor conduziu a discussão para a música, o que gerou mais entradas dos estudantes. Começou um rápido debate “do que é melhor”, o funk ou o reggae, sendo conduzido por Juliano para algumas conclusões, tais como de mostrar para os alunos que, dentro de um mesmo elemento (no caso a música), existem muitas subdivisões das quais nos aproximamos ou nos distanciamos mais, e de que a arte é variada, relacionando que gostar ou não gostar é diferente do proibir e do permitir. Havia um grande argumento que relacionava o princípio da liberdade de expressão e censura com elementos do cotidiano dos alunos, em especial com a música:

“Que que eu quero dizer. Se tu fosse a uns 10 anos atrás, o funk não tinha a aceitação que ele tem hoje, porque hoje tu tem o funk tocando nas rádios ... Quando surge uma forte expressão de arte, que quebra um padrão, a galera vai chiar. Foi assim com o rock, está sendo assim com o funk, foi assim com o rap (...) Quando tu quebra um padrão, seja o padrão de beleza, seja o padrão artístico, aquelas pessoas que defendem aquele padrão vão chiar, vão chiar ...”

Como a aula em questão foi observada em três turmas diferentes (C22, C33 e C23, nessa ordem), percebi dois elementos: primeiramente o professor Juliano claramente se aperfeiçoou na condução da proposta, sendo a segunda execução muito melhor do que na turma anterior, com uma adesão maior dos alunos ao debate e vários momentos de escuta à fala do professor, mesmo que com dificuldades pontuais de manter o foco. O diálogo fez transparecer que a maior adesão deu-se nas questões que envolviam a música, criando uma contextualização mais clara, que levou em conta que o debate a respeito do cancelamento da mostra possivelmente não alcançou os alunos e alunas. Outra conclusão é de que a aula dialógica conduz a narrativa de tal forma que cada aula se mostrou única, com aprofundamentos relativos aos diálogos específicos gerados, mas também limitada pelo interesse ou indisciplina.

A última execução, na turma C23, possuiu o maior contraste, na relação com as outras duas: algumas alunas se mostravam muito atentas e participativas, enquanto um grupo expressivo da turma não participava e fechava-se em assuntos paralelos. Para eles a aula é muito menos importante em relação às sociabilidades construídas entre eles, que acontecem na escola, mas não necessariamente se relacionam com essa escola, enquanto lugar de aprendizagem. O professor Juliano esboçava uma grande paciência em aula, que parece ser a estratégia do *ethos* dele como professor.

Após o professor levantar inúmeras formas de manifestações artísticas (desenho / pintura / grafite / fotografia, teatro, música, poesia / literatura e prosa, circo, performance, dança, escultura), ora induzindo, ora recebendo sugestões dos alunos e alunas, Juliano conseguiu explorar a questão da guerra, trazida por um aluno a partir do livro “A Arte da Guerra”, de Sun Tzu, explicitando a diferença entre o acontecimento e a expressividade a partir da arte:

“este quadro [referindo-se ao Guernica, de Pablo Picasso, enquanto mostrava uma pequena reprodução do mesmo], vocês vão ver na próxima aula, parece uma bagunça, ele tá retratando a cidade de Guernica que foi bombardeada em 1937, tava tendo uma guerra dentro da Espanha, um dos lados em guerra chamou o apoio da Alemanha Nazista e a aviação Nazista passou em cima de uma cidade bombardeando essa cidade, e essa cidade ficou em chamas por dias depois do ataque. Foi tão chocante que o Picasso, que é o pintor, ele resolveu fazer um quadro denunciando aquilo. A guerra tava lá acontecendo, a guerra não é arte, mas um artista usou uma forma de expressão para denunciar aquilo que estava acontecendo na guerra ... Ele tá defendendo a guerra? Não. Ele tá, ao contrário, ele tá denunciando a guerra. A gente tem que olhar ... pode pegar um acontecimento, uma ideia, um sentimento, ele vai ser uma matéria prima para fazer a arte, mas ele não é arte. A guerra é a guerra, esse cara pegou a guerra e usou a arte para discutir sobre a guerra. A guerra foi um objeto, uma matéria prima. A partir da guerra o Picasso pegou algumas ideias e sentimentos e exprimiu pela arte.”

Nessa parte da aula, mais ao final, percebi bastante atenção, especialmente após uma reprimenda do professor. Ela só foi possível pois o diálogo aberto na aula “desviou” a narrativa, criando um encontro não previsto. Isso foi bem aproveitado pelo professor, trazendo da sua *memoria* um conjunto de dados que lhe permitiu diferenciar o acontecimento da expressividade desse acontecimento, ou seja, da arte.

É preciso apontar também que essas aulas observadas permitiram ver duas dificuldades criadas pela problematidade ou o diálogo mais abertos. Em muitos momentos Juliano tentou lançar questões ao debate, mas a dispersão e o foco acentuado no gancho com a vivência pessoal acabam por dificultar o andamento da aula. Ou seja, conforme o professor lançava algumas questões, alunos e alunas que conseguiam estabelecer alguma relação, em geral trazendo-as para situações familiares das suas vidas (o que aconteceu em especial quando o professor entrou na temática da música), mostravam-se muito eufóricos e acabavam por interromper a fala do professor. Essa euforia é positiva, e demonstra um prazer em ter conseguido ligar aquilo que é tratado com seu cotidiano. O risco disso, e creio que tenhamos pouco controle sobre, é que os alunos não mobilizem esse raciocínio comparativo até graus mais complexos de generalização, ficando apenas na espontaneidade. Lautier (2011, p. 48-49) relaciona esse risco ligando-o à idade e às experiências escolares dos alunos, a partir

de pesquisas que demonstram a rara linearidade na construção de um saber histórico mais formal: “todos os alunos procedem por idas e voltas, ancoragens numa memória social, ajustes e reajustes sucessivos.”. Mesmo com o avanço da idade e o processo de programabilidade do saber histórico escolar (aumentando de complexidade com o passar dos anos), dois registros de pensamento funcionam simultaneamente: o pensamento natural, ligado à capacidade mimética de compreender histórias e pelas representações ancoradas na memória social; e o pensamento formal, que provém menos da espontaneidade e mais do exercício a partir dos conceitos e procedimentos aprendidos. Em suma, dois registros de pensamento: analogias espontâneas e analogias controladas, sendo as últimas um dos objetivos do ensino de História.

A segunda dificuldade é que para compreender uma resposta é preciso compreender aquilo que ela responde. Diz Meyer (1998, p. 95) que “se não vemos aquilo que está em questão naquilo que nos dizem, não compreendemos seu sentido”. Dizer que “Pedro declarou a independência” implica em saber quem foi Pedro e o que significa “declarar a independência”. Não há como não lembrar a frase de Paulo Freire (1991, p. XX), exaustivamente reproduzida, de que “não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. É necessário um contexto de enunciação, imbricado em outras questões, que significam determinado questionamento. Aqui percebemos o esforço de vários professores em demonstrar que sentido pode haver nas aulas que ministram para os jovens. O início da aula sobre o *Queermuseu* esbarrou nessa dificuldade, e o dialogismo com o que a mesma foi conduzida acabou por evidenciar esse limite e possibilitar a ação do professor.

De forma análoga, em outra situação o professor Juliano, ao expor para seus alunos e alunas a importância de estudar a escravidão e a dominação e resistência, o faz para que os mesmos – moradores de uma região periférica e pobre de Porto Alegre – compreendam seu lugar no mundo e as formas de resistir a esse mundo. A professora Isadora, ao defrontar-se com os questionamentos a respeito das aulas expositivas, diz aos seus alunos e alunas que “ensino sem provocação não é ensino (...) ensino sem provocação é exigir de vocês que decorem coisas que corrijam coisas como eu acho que são e que outros podem pensar diferente”. Ações muitas vezes inglórias, pois os alunos podem não ter maturidade, capacidade ou interesse para compreender esses sentidos, ou, por vezes (e não parece ser o caso das ações dos nossos atores e atrizes), talvez não haja sentido mesmo.

2.4.2.2 – Colagens na narrativa

A aula do professor Laerte observada (1 - 231 - 27/04/2016) permitiu perceber um amplo processo dialógico. Por se tratar de uma turma muito reduzida (uma turma de 2º ano do Ensino Médio de 12 alunos, mas que apenas quatro estavam presentes na aula observada) as intervenções ficaram facilitadas (todos estavam sentados ao longo de uma mesa de reuniões). Além disso, a temática pareceu ter criando um ambiente de fixação ao diálogo: por se tratar de uma aula sobre a vida cotidiana no período medieval, os alunos produziram uma série de “colagens” na narrativa da aula.

Situarei alguns exemplos. Ao tratar dos alimentos consumidos, um aluno falou do açúcar, outro pergunta se havia café e outro associa a temática com a aula passada, sobre o fato de que quem comia mais, produziria mais, indagando o que pensava um senhor feudal. Enquanto um aluno lia o livro didático: “as mulheres eram tratadas com desprezo e brutalidade. Naquele tempo o mundo pertencia aos homens”. Outro interrompeu e disse: “não mudou muito”. Laerte respondeu: “Mudou sim”. E o aluno retruca: “vai lá nos meus vizinhos”. Em outro momento, quando falava-se sobre a alimentação com as mãos, um aluno perguntou: “mas eles não tinham talheres?”. Essa questão abriu para uma historinha sobre as cruzadas, comentários do professor a respeito do oriente (“mas a gente acha que o oriente era atrasado; naquela época era o contrário”) findando com a resposta de que o uso dos talheres foi uma influência do contato com o oriente. Nesse mesmo momento Laerte fez outro gancho ao falar dos punhais, com seus usos e significados entre comer e matar (o que causou grande espanto entre os alunos). Ao falarem dos servos, uma aluna inquire: “Quanto eles viviam?” Laerte diz que a média de vida era entre os 35 e 40 anos. A aluna questionou novamente: “então com 20 anos era um adulto, velho.” Laerte: “Não, com 12 anos era um adulto. Essa ideia que a gente tem de dizer, de cuidar das crianças, da infância, isso não existia na Idade Média. No momento que o indivíduo caminhava ele ia pro trabalho. O camponês não tinha isso de estudar (...)” Aluno: “que era aquilo ali e ia ser aquilo ali”. Laerte brincou: “o camponês tinha que trabalhar, e só. E no domingo ir na missa, que eu acho que é pior que trabalhar” [vários risos] ... Tem algum católico praticante aí? Tem uma turma lá que eu tenho que cuidar com essas coisas que eu falo.” Todos comentam sobre o fato dos cultos serem monótonos e repetitivos, e começaram a falar sobre a diferença com o culto evangélico.

A aula, por sua característica “íntima”, propiciou que as mais variadas inquietações e analogias produzidas pelos alunos fossem enunciadas e inseridas na narrativa que se construía. Os quatro estudantes que participaram apontaram, em seus questionários, apreciar o caráter do diálogo nas aulas do professor Laerte, como formas de diminuir o “tédio” e o “cansaço” (lembrando que eram estudantes do turno noturno)

As várias questões que surgiram dependeram da capacidade do professor em fluir informações históricas de sua memória, para assim encontrar as respostas adequadas a cada questão. Como lembra Mosca (2001, p. 30), “a memória permite não somente reter, mas também improvisar.” Na entrevista, o professor Laerte tocou em uma questão que dialoga com essa memória necessária. Por vezes cremos que, por possuírem acesso à internet, os alunos acessam as informações. Disse ele que isso é falso: a eles falta uma “certa base comum de conhecimentos” que eles não acessarão a menos que a escola e os professores os ofereçam. Da forma como Laerte ofereceu esses conhecimentos, os seus alunos vincularam-se no que era dito. O quanto vale a pena explorar um caminho aberto por essas entradas depende da sensibilidade exercitada pela experiência do professor. Pereira e Torelly (2014, p. 292-293) apontam uma série de medidas para que as exposições orais não caiam no esquecimento, provocando uma agência tanto do professor quanto dos alunos. Uma dessas agências passa justamente pela memória do professor, que pode

muito bem falar sobre a Era Vargas e transitar pelos exemplos da música, do cinema, da literatura e até da televisão. Isso permite ao aluno estabelecer conexões e dar sentido ao que escuta. Então, multiplicar os acontecimentos é uma espécie de brincadeira séria com o conteúdo da história, com a criação de relações, comparações e distinções entre épocas, governos, culturas, etc...

2.4.2.3 – Eixo hermenêutico do diálogo

O diálogo constituído nas salas de aula proporciona encontros, mesmo que contraditórios e assentes em uma disparidade de poder entre professores e alunos. Um professor atento pode se valer desses diálogos em uma perspectiva hermenêutica, identificando na fala do aluno qual caminho argumentativo está sendo tomado pelo mesmo, e assim pode adequar sua argumentação com base nesse caminho. Remeto a uma cena pessoal narrada no capítulo 1.2.1, quando um estudante indagou-me a respeito da existência de escravos na África pré-colonial, bem como o fato de negros libertos no Brasil colônia também

possuírem escravos. A partir da compreensão da questão implícita trazida pelo aluno, em diminuir a “culpa” dos brancos em relação à escravidão, foi possível modular e responder aos seus questionamentos.

Também o professor Germano desenvolveu uma situação similar. Ao longo da sua aula sobre o Estado Novo varguista (1 - 301 - 23/10/2015), ao tratar das negociações externas do governo, o professor citou a suspensão do pagamento da dívida externa brasileira por três anos, a partir de 1937. Desenvolveu esse acontecimento como um elemento de irrupção, pouco comentado ao se estudar o período, que fundou uma nova “política da dívida”, mais interessada em manter as importações consideradas essenciais e a modernização das forças armadas. Uma aluna mostrou-se bastante inquieta, e inquiriu o professor sobre como o Brasil conseguiu novos financiamentos se o pagamento havia sido suspenso. Germano compreendeu o caminho do pensamento da aluna, de que seria impensável um país suspender o pagamento de sua dívida, sob pena de ser isolado dos circuitos econômicos internacionais. A partir dessa compreensão argumentou que foi sim possível sem maiores consequências econômicas, e a dívida só voltou a ser paga após pressão exercida pelos Estados Unidos, não sem o Brasil conseguir uma negociação vantajosa.

Germano compreendeu, como comentou em uma conversa após a aula, o quanto essa informação poderia desconcertar alguns alunos. Ao ouvir a questão da aluna, pôde imediatamente situar “o que ela estava pensando”, organizando assim a argumentação para melhor responde-la. O diálogo permite compreender qual o ambiente de enunciação, e nesse quais são os conhecimentos aceitos ou repelidos pelo auditório, evitando repetições daqueles já assimilados, evitando aqueles que possam romper o acordo inicial ou escolhendo os mais adequados. Como situa Meyer (1998, p. 60), ao efetuar-se qualquer resposta, nessa enunciação “existe um termo que reenvia para aquilo que está em causa na conversa, e um outro que exprime aquilo que o locutor pensa e apresenta como resposta”. Ao dialogar, o professor passa a entender que termos podem ter sido postos em causa por seus alunos, mediando as novas respostas a partir dessa compreensão.

Além disso, essa compreensão modifica qualitativamente as perspectivas dos saberes dos estudantes, não entendidos como “ideias iniciais dos alunos”, mas como saberes que mesclam ciência e senso comum e não serão simplesmente substituídos pelos saberes escolares, mas sim postos em relação (BAROM, 2015, p. 238-239).

2.4.2.4 – Visões políticas dos alunos

Foi possível perceber nas observações e nos questionários respondidos pelos alunos que as questões do universo político estão presentes de variadas formas dentro das salas de aula, por vezes contrapondo diretamente as posições dos professores e professoras. A necessidade da argumentação é premente, pois os valores mobilizados pelos professores não serão simplesmente assimilados pelos alunos; serão antes legitimamente questionados, problematizados e, em algum grau, contrapostos. Abre-se o espaço da sala de aula inclusive para uma educação argumentativa, premente para que as discordâncias possam ser resolvidas ou mitigadas sem o recurso à violência. Levando em conta o contexto político brasileiro dos últimos anos, de acirramento das diferenças políticas em amplos sentidos, já que se extrapolou uma simples disputa partidária e passou-se a confrontar crenças, costumes, artes, direitos humanos, nem sempre com qualidade ou aprofundamento. Uma sala de aula que auxilie em uma educação argumentativa certamente terá produzido aprendizagens significativas. Mais uma vez a sala de aula e o professor de História possuem um local privilegiado.

Pagès (2015, p. 306) nos lembra de que a própria existência da disciplina de História na escola básica é assente em uma ideologia, que vincula passado, presente e futuro a partir de determinada posição. Essa ideologia modifica-se, e veio se modificando no Brasil, especialmente após a Nova República. O que explica parte da mobilização em torno do movimento “Escola sem partido” não é a ideologização do Ensino (de História, em especial), mas o afastamento de uma ideologia tradicional, ligada a pautas nacionalistas, religiosas e moralistas, com a entrada de outras pautas democráticas e identitárias, conforme desenvolvi no capítulo 1.2.2. Esse choque ideológico, como dito acima, chega à escola.

As observações da professora Isadora foram feitas no ano de 2016, pouco após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Na aula em que ela abriu uma discussão a respeito do andamento dos projetos (2 - 91 - 12/05/2016), desenvolvida no capítulo 2.4.1, uma aluna inqueriu que Isadora teria, em uma aula passada, defendido o conceito de impeachment para o processo histórico que o Brasil estava passando. A aluna acusou a professora de ter dito que chamar o impeachment de golpe seria uma ignorância, explicando a diferença entre impeachment e golpe: “na verdade, o que nos é trazido, e fomos pesquisar sobre era que esse processo sem que haja um crime de responsabilidade nos parece (...) foi o que a gente concluiu disso tudo é que era sim ... um golpe.”. A essa indagação, Isadora respondeu:

“o que eu disse, na minha posição, é que naquele momento usar essa expressão golpe, não golpe, tem relação com propaganda, e eu gosto de pensar que as pessoas pensam para além da propaganda. Foi isso ... o sentido que eu quis dizer foi isso.

(...)

O que a gente vê nessa maniqueização da política é falta de essência naquilo que tu tá dizendo. (...) A maioria só tá repetindo.”

Aluna: “é que eu não sei se tinha ficado claro que aquela é a tua opinião, e como se fosse alguma coisa técnica”

Para a aluna em questão, a fala da aula anterior da professora foi interpretada como uma definição “técnica”, que desagradou a interpretação que ela, a aluna, carregava sobre os acontecimentos. Ao mesmo tempo, Isadora busca uma ideia de “essência” para tentar ir além do debate golpe *versus* impeachment, procurando compreender as implicações políticas do uso dessas palavras. A “essência” invocada pela professora parecia estar justamente na problematidade com que eles deveriam encarar o processo corrente, não apenas repetindo acriticamente os termos em discussão.

Como a própria professora comentou na entrevista, é uma realidade o fato do “mundo” estar dentro da sala de aula. Todavia pontuou que o professor deve dar um limite, não apenas pelo conteúdo a tratar, que pode ser cobrado em vestibulares e outros processos, mas porque esses conteúdos oferecem uma garantia:

“eu acho que nesse mundo que eles estão vivendo, isso dá alguma estabilidade. Isso vai um pouco na contramão ... eu concordo com o [Zygmunt] Bauman que os tempos são líquidos, e eles são tão líquidos que as crianças não tem a mínima ideia para onde vão, e eu acho que ... a única certeza que eles tem, além da morte, que todo ser humano tem, é a da instabilidade. Todos os dias tem alguém preso [se referindo ao contexto do golpe de 2016 e os desdobramentos das operações policiais] ... não só a nível de Brasil, mas também de mundo. Eu me sinto pressionada pela quantidade de informação, eu imagino para eles [os alunos] (...) Eu acho que as pessoas precisam de uma certa estabilidade, e entendo que a História acaba dando isso para eles. Não tá explícito, mas eu sei o que vai acontecer agora.”

Na lógica da professora Isadora, estudar o processo histórico oferece alguma estabilidade lógica. Se eu consigo compreender o que se passou, e vejo marcas desse passado no presente, logo eu tenho alguma estabilidade inclusive para pensar o meu presente. Um valor específico da professora, construído pela sua experiência, que vê no conhecimento um recurso para pensar e raciocinar, mais que assimilar algo dado (ACOSTA, 2013, p. 192).

Não deixa de ser interessante que esse “ruído ideológico” tenha se dado entre uma aluna com uma interpretação “mais à esquerda”, acusando a professora de não perceber que o referido processo era um golpe de Estado contra um governo progressista. Atualmente são mais evidentes ruídos no outro polo político, em grupos tais como o já referido “Escola sem partido”, mas também a “Ideologia de Gênero” e o “Movimento Brasil Livre”, que acusam instituições, artistas e professores de “doutrinação comunista”. Laville (1999, p. 127) nos ensina que as críticas direcionadas ao ensino de História, em variados países, não passa pelos objetivos atribuídos a esse ensino, mas “‘em razão’ dos conteúdos factuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar.” No caso do nosso contexto brasileiro, o ataque não se dá pelos objetivos ligados à formação cidadã, a criticidade ou a problematização, ficando em geral na visão de que as narrativas teriam sido “ideologizadas” por dentro. Ideias que circulam, especialmente entre os alunos.

Dois alunos da professora Renata reproduziram justamente esses saberes sociais que mediam a apropriação de suas narrativas. Disse um aluno do 1º ano: “Ela fala muito sobre política. Fica querendo leva os alunos para a esquerda comunista”. Já outro, do 2º ano, disse que “a professora é descontraída, mas ela pelo fato dela ser uma formadora de opinião ela devia impor menos suas doutrinas”. Dois rótulos exaustivamente repetidos pelos movimentos acima mencionados: a “professora doutrinadora” e a “professora comunista”. É difícil mapear quais narrativas ou escolhas teóricas conduziram a essas adjetivações: interpretações marxistas da História? Narrativas de História das mulheres? Problematizações feministas?. Lautier (2011, p. 46) ensina que os indivíduos pensam e recordam a partir dos seus pertencimentos a grupos, numa “co-construção social produzida durante as interações”, e não simplesmente de memórias individualizadas. Tanto a aluna da professora Isadora quanto os alunos da professora Renata mobilizam construções políticas de uma memória social em permanente conflito dialético, e que adentram as salas de aula.

Mas também é espaço de diálogo crítico. Uma aluna da professora Renata, que afirmou em seu questionário gostar muito da professora, já que a mesma “coloca a sua personalidade e deixa as aulas mais do estilo dela”, na sequência afirmou que, ao longo das aulas aparecem “algumas opiniões pessoais dela que eu não concordo”. A meu ver, esse é um excelente ato educativo: não é necessário concordar com as opiniões pessoais dos professores. A sala de aula deve ser um ambiente que permita essas e outras discordâncias, como forma de

inocular a dúvida, levando à reflexão crítica. A exigência de um pensamento crítico conduz a atitudes também críticas e refletidas. Toma-se o discurso como uma rede de vozes, com hesitações, oscilações, idas e vindas muito sutis que exigem do falante/ouvinte uma competência discursiva bastante apurada. Há que contar com as superposições enunciativas, as ambivalências, os equívocos e os deslizes semânticos. (MOSCA, 2001, p. 49)

Dúvidas, deslizes e discordâncias que fazem os alunos crescerem, e também os próprios professores. Juliano afirmou que, há alguns anos, teve um aluno de posição ideológica bastante diferente: “ele me instigou a pensar algumas coisas diferenciadas e eu comecei a trazer por exemplo a legislação nazista para a sala de aula”. O diálogo permite que os professores meçam as distâncias, compreendendo o que pensam seus alunos, para melhor propor suas ações. Chama a atenção uma pequena passagem das aulas do professor: ao apontar uma questão específica da energia nuclear, sugeriu que os alunos procurassem mais informações com o professor de ciências. A resposta dos alunos veio na hora: “a gente não dialoga com ele”, “ele ignora a pessoa” e “se não é um assunto que ele quer saber ele não quer nem saber”.

Todos esses apontamentos abrem algumas questões que julgo interessantes: como mediar a relação dos professores e alunos em tempos de intolerância política e pouca abertura ao diálogo? E a vinculação do *ethos* de um professor à imagem de um “esquerdista”, um “direitista” ou um “isentão” tem quais produtividades na sala de aula? Penso que, sem uma resposta definitiva, que o cuidado e a honestidade intelectual são sempre os caminhos mais produtivos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 365) nos ensinam que uma das maiores homenagens que o orador pode fazer ao seu auditório, ao emitir apreciações sobre qualquer assunto, é a prudência, calculando qual o impacto de sua fala no contexto de enunciação em que está situado.

2.4.2.5 – Problematicidades em diálogo

Meyer nos ensina que é preciso distinguir uma resposta problematológica, que o é naturalmente na qualidade de resposta que enseja novas questões, e outra problemática, que é efetivamente contestada na sua qualidade de resolução do problema inicial (e por vezes coloca a própria questão em xeque). Aqui podemos pensar certo ideal: uma boa aula é problematológica, tendo em sua construção respostas (dadas às questões que a animaram)

dotadas de potencial de abertura a novas questões. Isso é diverso a uma aula problemática, cuja própria proposta é colocada em questão, como uma das respostas dialógicas possíveis. E é bom lembrar que uma aula considerada problematológica pelo professor pode não o ser por seus alunos, ou parte deles. A professora Renata, em uma de suas aulas (2 - 205 - 12/07/2017), problematizou a constituição de hierarquias em variados mapas históricos, explicando o porquê da posição da Europa centralizada e acima, e o Oceano Atlântico também ao centro. Um longo diálogo merece ser reproduzido:

Renata: “o que eu quis trazer com aquela aula, que ela é um pouco diferente, peculiar, é pensar um pouco que os mapas eles não são, eles tem algo de muito objetivo que é tentar por no papel como é o espaço geográfico, mas ... por mais que eles tenham objetividade, tenham cálculo para ser feito, pensando na primeira pergunta que o [aluno] fez, eles não deixam de ser uma representação, é uma forma de representar o espaço, e aí quando se escolhe por o Atlântico no meio, é porque na época que se fez esse mapa que até hoje se usa é porque fazia sentido ter o Atlântico no centro porque esse mapa começou a ser construído durante as grandes navegações, na época a principal rota comercial era essa, na época o colonizador começou a fazer esse mapa que a gente utiliza até hoje ...”

Aluno: “mas no caso colocaram o oceano no meio ou ele já estava ali?”

Renata: “não, o oceano está ali”

Aluno: “então?”

Renata: “mas olha, por que a gente tende a abrir um mapa assim? [apontando para o mapa no quadro, com o Atlântico no centro] E a gente não tende a abrir o mapa com o pacífico no meio?”

Aluno: “porque aquilo aí tá ali, né.”

Renata: sim, mas por exemplo ... podia abrir ... se é redondo, na hora que a gente faz no papel a gente poderia abrir essa [o Pacífico] e deixando o Atlântico nas pontinhas ó, e o Pacífico no meio. Se se abre assim, é porque quando começaram a fazer esse mapa, se fazia sentido abrir assim, aqui no meio, porque era a principal rota comercial.

Aluno: “então a discussão virou de como abre um mapa e onde tá o oceano?”

Renata: “é, a discussão está em torno de como se constrói um mapa, e tem coisas que são objetivas. A gente não pode dizer que o Oceano Atlântico tá passando aqui, em cima do Canadá, isso a gente não pode dizer”

Aluno: “sim, porque não tá!”

Renata: “por que não tá, exato, então tem algo de muito objetivo no mapa, mas tem algo que também não deixa de ser uma representação do espaço. E aí, tu representar ele, o que tu põe no norte, o que tu põe no sul, o que tu põe no centro, aí já é uma escolha de quem faz o mapa. Por exemplo, se na época em que se construiu esse mapa as grandes navegações e a colonização da América fizeram do oceano a principal rota comercial, a intenção de ter um mapa é a colonização e essas rotas comerciais, foi por isso que ficou no meio ... Se a América tivesse sido descoberta e colonizada por chineses, seria esse o mapa que a gente estaria estudando agora?”

Vários alunos e alunas: “Não.”

Renata: “porque certamente eles iam navegar por aqui, pelo Pacífico, e aí o Pacífico sempre estaria no meio, entendeu agora onde eu queria chegar?”

A primeira constatação, presente em todo este capítulo 2.4, é de que apenas o caráter de abertura ao diálogo faz emergirem as dúvidas, e também as contrariedades aos professores na duração das aulas. E foi justamente esse espaço que fez emergir a contestação do aluno, que ou não compreendeu a problemática, ou não julgou-a uma problemática válida. O próprio referencial que está *fora* de questionamento pode por vezes ser colocado em questão. Em se tratando de um diálogo, a resposta à questão potencialmente suscita novos questionamentos (MEYER, 2013, p. 109), já que os enunciados dirigidos a outrem farão este reagir de diferentes maneiras, conforme os sentidos atribuídos. Cada questão carrega três interrogações: 1) Será legítima e de onde vem? (é uma questão legítima?) 2) aquilo que está em questão existe? 3) Que facto é esse?” (MEYER, 1998, p. 38).

Podemos recordar daquilo que nos ensina Lautier (2011, p. 47): mesmo que não haja nenhuma dificuldade em aprender (de memorização, por exemplo) que o pluripartidarismo é condição para a democracia, ou que as sociedades ameríndias não eram propriamente igualitárias, há sim dificuldade em apropriar-se de informações que não encontram lugar nos esquemas familiares de pensamento. Diz a autora que a ancoragem é requisito obrigatório, acompanhada inevitavelmente de processos de seleção das informações (ocultação, recusa ou transformação) e de processos de figuração a partir de analogias e metáforas. Acontece que, caso essa ancoragem seja difícil de ser feita, o que era problematológico torna-se problemático. Para o aluno em questão, o oceano estava ali e pronto. Não tinha o que problematizar, logo se criou um problema. Uma das interrogações que Meyer diz estarem implícitas em qualquer questionamento veio à tona: é uma questão legítima?

O questionamento também obrigou a professora a mobilizar recursos retóricos a fim de negociar a distância entre a lacuna explicitada pelo aluno e o aprendizado que não foi construído. No caso, a estratégia utilizada partiu de uma ilustração que constituiu uma realidade do tipo “e se”. “Se” a China tivesse colonizado as Américas, nosso centro de gravidade seria outro, e nossos mapas seriam outros. Ilustração esta que, como dito no capítulo 2.3.3.2, não tem a obrigação de ser verdadeira, já que sua função não é provar, mas sim reforçar a presença da regra, que aparentemente foi compreendida por parte dos estudantes que se manifestaram.

Duas questões também chamam a atenção nesse diálogo. Primeiro, todo esse processo coloca em evidência a questão da programabilidade do conhecimento como requisito para uma progressiva ampliação das capacidades do aluno. É possível que faltasse ao aluno em questão capacidade de abstração que o permitisse compreender a ideia de “representação”. Segundo, aulas problematológicas podem implicar em um ruído no próprio acordo básico da sala de aula. Lautier (2011, p. 50), a partir de outros autores, lembra do quanto a História escolar tende a valorizar mais a adesão do que o raciocínio, apresentando “a realidade do mundo passado”. Esperam, ao fim a ao cabo, a definição anteriormente citada de Paul Veyne (1971, p. 10): “os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que tem o homem como ator; a história é um romance verdadeiro”. Frente a isso, muitos alunos procuram a “boa resposta” ao invés de desenvolver capacidades analíticas, o que demanda outro contrato entre professores e alunos. Não podemos esquecer que uma aula tradicional, do copia e memoriza, é uma aula sob muitos aspectos cômoda para muitos alunos. É um jogo posto, que ao ser modificado gera desacomodação e resistências.

2.4.2.6 – Figuras e os imprevistos dialógicos

Como já apontei em variadas pesagens desta tese, a sala de aula é um espaço aberto para que questionamentos dos mais variados sejam lançados pelos alunos. Ao professor cabem algumas ações: ignorar, caso não julgue pertinente ao andamento da aula; ter a honestidade intelectual de abster-se, quando não tiver condições de resposta; e responder, mesmo que o imprevisto da questão o obrigue a improvisar. Posto que não pode furtar-se de todas as perguntas, sob risco de ver sua autoridade intelectual ser diminuída, os professores e professoras em muitos momentos respondem. Além disso constato que essas respostas, em alguns momentos, carregam figuras retóricas em sua formulação.

O professor toma decisões, a partir de sua formação e sua experiência, que muitas vezes se inserem em modelos rotineiros: o que dizer para um aluno que está conversando? Como iniciar uma aula? Como dar um retorno positivo para um aluno? Esses modelos são inclusive importantes na formação de um “estilo” do professor, reconhecido pelos seus alunos (como o uso de gírias e a calma, no professor Juliano, ou a dinâmica do bom dia, o uso de um cabo de vassoura como batuta ou os desenhos propositalmente mal executados, na professora Renata). Todavia não podemos esquecer que a sala de aula é espaço de incertezas, de

acontecimentos que escapam às rotinas, e de dúvidas e questionamentos que advêm dos estudantes de formas imprevisíveis.

Renata, em sua aula (2 - 205 - 12/07/2017) dedicada a problematizar mapas históricos do século XV e XVI, é interpelada pela seguinte questão de um aluno: “como eles desenhavam se eles não tinham tecnologia?”. A professora não dominava, naquele momento, os detalhes dos procedimentos cartográficos para responder, mas o fez estabelecendo uma analogia cujo eixo era a ideia de representação:

“o que pode ter é uma representação do universo que a gente não conhece coisas. Outras sociedades, daqui uns 200 anos, vão fazer uma representação do universo com novos planetas ou configurações diferentes dos planetas pois vão descobrir novas coisas ... mas é que a gente sempre vai representar no papel aquilo que a gente conhece do espaço. Por exemplo, o Giovanni Lardo, se os europeus não tinham descoberto a América ainda, como é que ele ia representar a América no mapa?”

A pergunta efetivamente não foi respondida, mas a resposta não deixa de ter lógica. Aproxima de um tema familiar, a existência de planetas no universo, para uma fabulação de futuro sobre a representação desses planetas em mapas, fazendo o mesmo raciocínio na leitura da cartografia do século XV. A conclusão, em forma de “pergunta retórica”, reforça esse trânsito dos sentidos. Chama a atenção que estes recursos são lembrados por pelo menos nove alunos e alunas nos questionários, e duas escritas são significativas: “ela é engraçada , traz exemplos da nossa vida a aula, o que ajuda a identificar suas aulas” e “normalmente a professora explica a matéria usando exemplos que são familiares ... eu penso que a linguagem que a professora usa faz com que nós conseguimos entender a matéria”. Aristóteles já dizia em sua *Retórica* (III, 20, 1394a) que as fabulações são apropriadas aos discursos públicos por uma questão central: nem sempre é fácil encontrar um fato histórico que permita a comparação e a visualização das identidades e diferenças. Ao invés disso, as fábulas são mais fáceis de encontrar e mais efetivas, bastando que o auditório consiga ver a relação de semelhança. Isso é muito mais fácil quando se lida com elementos familiares, como apontam as alunas acima.

A professora Isadora, quando tratava da plantação de cana no Brasil Colônia (aula 3 - 91 - 19/05/2016), foi inquerida por um aluno: “A cana não era uma planta nativa, então será que ela não afetou o ecossistema?”. A professora também aparentava não saber responder de forma técnica, mas ensinou uma resposta a partir da comparação com as culturas do Rio Grande do Sul, apontando como é possível perceber faixas de plantação de cana em meio à mata atlântica remanescente, juntamente com outras culturas. Ela usa esse exemplo para

marcar uma diferença entre pequenas propriedades e as *plantations*, a forma de produção predominante no Brasil Colônia: “Aonde tu tem *plantation*, tu sempre tem (...) um efeito bastante nefasto pra terra, especialmente se tu não rodar [a terra]”. A comparação permitiu situar não a cana como planta que afeta o ecossistema, mas sim a forma de cultivo a partir de grandes lavouras de monocultura como danosa à terra.

Na mesma aula, outra pergunta partiu de uma aluna: “Dá pra dizer que o governador geral é um escravo do rei?”. Isadora respondeu prontamente que não, mas abriu-se uma interessante discussão em torno do conceito de “escravo”:

“Eu posso usar a palavra escravo no sentido de ‘Bah, A Isadora trabalha feito um escravo. Isso é uma figura de linguagem, tá. Mas quando eu usar a palavra escravo no sentido da História, da escravidão, ela é uma palavra técnica. Não é o cara que trabalha ... eu posso trabalhar muito, tá (...) Escravo é outra coisa. Escravo é um objeto, que é uma mercadoria, que é comprado e vendida.”

A discussão, mediada novamente por uma comparação (entre o sentido figurado e o sentido histórico do termo), permitiu que se chegasse a um conceito, a partir de do questionamento da aluna. Conceito esse que poderia não ter sido bem definido caso a mesma não perguntasse.

Nos três exemplos citados acima as intervenções dos alunos e aluna foram respondidas fazendo uso de recursos retóricos, especialmente com a comparação, a analogia ou a ilustração, talvez pela facilidade em lançar mão desses recursos retóricos. Ou porque são importantes no processo de improvisação da argumentação. Como nos ensina Meyer (2013, p. 102), a argumentação se impõe com mais força quando uma questão é debatida explicitamente, sendo necessária a busca e a construção dinâmica de novos argumentos que permitam respondê-la. Em situações de improviso, as figuras de linguagem surgem como a estratégia para negociar essas respostas, especialmente quando o professor ou a professora não possui segurança em relação ao conhecimento específico necessário naquele momento. Além disso, não existe outra forma de lidar com o improviso a não ser com a capacidade oral de ordenar os questionamentos e relacioná-los com conteúdos e argumentos, visando explicá-los.

Essas passagens reforçam a ideia defendida por Pereira e Torelly (2014, p. 292), de que a aula expositiva convida ao permanente movimento, e não à passividade do aluno: “Eis o elemento central. O aluno pode até mesmo não falar, apenas escutar, mas sua escuta pode implicar um processo de reconstrução, no seu espírito, daqueles ditos que saem da boca do

professor.”. Pois vimos que ele fala, raciocina, contesta, inquire, enfim, coloca-se vivamente na duração das aulas.

Da conclusão

Esta tese iniciou com a metáfora de um professor contrabandista. Jango Jorge, sábio e experiente, sabia dos caminhos que trilhava. Sabia percorrer os espaços, de um lado ao outro da fronteira, tal qual nosso professor circula pela escola, pela historiografia, pela sua própria experiência e valores. Jango, tal qual nosso professor, não estava sozinho: atravessava com seus contrabandos, pegando de uns, levando para outros, sob suspeição e vigilância de mais outros.

E terminou com a de um professor-orador, que guarda dois sentidos em identidade com a primeira metáfora: o trânsito e a experiência. Caminha entre lugares sociais de produção de conhecimento, a academia, a escola e a sala de aula, e carrega saberes entre esses lugares. É possível dizer que não foi lhe ensinado como fazer este trânsito; aprendeu fazendo, ora errando, ora acertando. Aprendeu que não existe apenas transmissão; se quiser passar pela fronteira, como Jango Jorge fazia, precisa se esforçar. O esforço na sala de aula significa *transportar*, traduzir. Significa *fazer* retórica, para que aqueles a quem a aula se dirige compreendam o que é ensinado.

Cícero entendia a retórica tanto como uma arte (conjunto de técnicas sistematizadas que podem ser ensinadas a qualquer um) quanto como uma formação longa que não envolve apenas técnicas oratórias, mas o estudo dos mais variados campos do conhecimento, que oferecerão ao orador um conjunto de saberes e experiências que o tornarão digno deste nome. Penso este entendimento de Cícero como suporte para compreender a grande conclusão desta tese: por ser uma arte, e também uma filosofia, é produtiva para ler o que os professores fazem cotidianamente em suas salas de aula; por colocar-se em uma longa formação que não depende apenas das técnicas retóricas explícitas, permite dizer que os professores efetivamente *fazem* retórica.

Professores sabemos que nossa garantia de controlar os sentidos das narrativas historiográficas ensinadas sobre o passado é limitada, já que os aprendizados são mediados por uma série de pedagogias culturais que formam nossos alunos e alunas, inclusive a respeito de interpretações históricas. Quanto mais hábil for o professor-orador, com mais força as *verdades histórico-didáticas* poderão relacionar-se com os saberes dos alunos, fomentando um espaço de debate crítico efetivo. Existe sempre um processo de convencimento, que não significa um processo ilegítimo ou manipulador. Lembremo-nos de Meyer (1998, p. 47)

quando este nos ensina que a diferença entre uma “retórica honesta” e “retórica desonesta” encontra-se não no convencimento, mas em dispor como conclusivo, verídico ou justo aquilo que é colocado como questão, ofuscando o interlocutor; por outro lado, uma “retórica honesta” não elimina a interrogatividade (muito pelo contrário, pode ensejá-la), mas a exprime de forma que não se oculte na resposta. Uma retórica substancialmente ética.

A retórica antiga, filha da *Pólis*, possuía sua pretensão de persuasão universal, pois é a esta totalidade que o discurso potencialmente pode ser dirigido. Se não uma totalidade que abarque todos os indivíduos, ao menos a totalidade dos cidadãos de cada *Pólis*. Esta pretensão de universalidade acompanha a retórica até nossos dias, mesmo que de forma paradoxal, e articulo-a a esta tese: se, por um lado, sabemos que os auditórios são sempre variáveis, e as análises dos professores, professoras e suas turmas apontaram para esse caminho, por outro é inegável que existem pretensões similares nas ações dos professores, que são lançadas para um pretense auditório universal, mesmo que como horizonte de superação.

O paradoxo do ensino escolar da História é que, enquanto há mais liberdade para escolhas de recortes temporais, metodológicos, conceituais e narrativos, na comparação com a historiografia acadêmica, essa liberdade se restringe quando aventamos a possibilidade de tencionar as formas de alcançar a verdade histórica. O acordo inicial na sala de aula, entre o professor-orador e seu auditório, pressupõe o primeiro como um contador de verdades. Se assim não o for, esse acordo se quebra. Desta forma, o professor não quer convencer porque ele é um “doutrinador”, mas por que opera com uma verdade, construída pela historiografia acadêmica, e transposta para a sala de aula a partir de variados procedimentos.

Como dito acima, a grande conclusão desta tese é a evidência da **produtividade da retórica** para a compreensão do ensino de História, bem como da própria historiografia e do campo da educação de forma mais ampla.

A proximidade da historiografia com a retórica evidencia-se nas relações entre a escrita, a argumentação e as narrativas históricas. A escrita comporta processos narrativos que homogenizam lacunas da documentação, diferenciando o tempo da narrativa do tempo das coisas, permitindo velocidades variadas entre a cronologia e os sentidos dos processos narrados, visando inteligibilidade. Estas práticas são retóricas, associadas às construções argumentativas de ligação ou dissociação, conforme a formulação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que por sua vez comportam a compreensão do encadeamento de acontecimentos em relações de causa e efeito. Ao narrar, constituindo uma intriga, o historiador não se “liberta” de processos de estilo; muito pelo contrário, busca oferecer aos seus leitores o prazer de ver funcionar os movimentos, sobressaltos ou sentimentos dos

assuntos humanos. Há também a relação com as provas, central na retórica de tradição aristotélica, que se diferencia de uma retórica sofística e autorreferencial justamente por estas comprovações ligadas ao *ethos*, *pathos* e *logos*. Por fim, a problematidade: da mesma maneira que o historiador faz escolhas que pautarão as questões a serem lançadas à documentação, cada negociação de distâncias operada pela retórica liga-se ao fato de que cada situação enunciativa responde a um problema posto.

Também a educação possui laços muito próximos com a retórica. Além da dimensão heurística, já que a retórica auxilia no processo de descoberta de algo, seja através do discurso, seja através da dialética, em um mundo em que a certeza analítica muitas vezes nos escapa, a retórica possui uma função pedagógica. Função que aparece tanto na argumentação que existe na sala de aula, entendida como um processo dialógico de defesa das teses do professor, quanto na explicação, que também possui uma dimensão de conflito na incompreensão (modulada por modalidades linguísticas tais como “por que” ou “como”), em que se pretende sempre diminuir uma distância assimétrica entre alguém que “compreende” e alguém que “não compreende”, criando um entendimento partilhado. Como lembra Reboul (1998, p. 105) de forma muito pertinente, “o ensino é uma relação assimétrica que trabalha por sua abolição, para que o aluno se torne, se possível, igual ao mestre. Aí está a justificativa do ‘poder docente’”. Além disso, os componentes estruturantes do lugar social que é a escola (a obrigatoriedade, a assimetria, a programabilidade e a previsibilidade esperada) nos levam a pensar que o conflito, a partir de Meyer, é inevitável, na medida em que a diferença problematológica de qualquer ato enunciativo pressupõe uma distância a ser negociada.

Essa compreensão do espaço escolar como potencialmente retórico levou-me a compreender o tipo específico de saber histórico produzido neste espaço como também potencialmente retórico: a **verdade histórico-didática**. Quis com este conceito não perder de vista o referente básico da História, o narrar uma história verdadeira. Mas um narrar que passa por uma operação historiográfica acadêmica, responsável por estabelecer narrativas controladas, que posteriormente serão transpostas para as escolas e as salas de aula. Neste processo há uma nova produção, desta vez didática, referenciada pelo saber historiográfico, pelos saberes pedagógicos e pela experiência dos docentes, mediadores responsáveis por produzir esta verdade.

Uma verdade que se situa, primeiramente, na intersecção de dois lugares (a escola e a sala de aula). Toda sociedade produz uma seleção cultural do que merece ser ensinado, em uma dinâmica altamente conflituosa, sendo a escola o lugar privilegiado deste ensino. Leva-se em conta neste processo o público escolar, dotado de diferentes capacidades de abstração

intelectual, as diferenças estruturais nos objetivos da formação (enquanto a História acadêmica forma historiadores, a escola preocupa-se em instrumentalizar cidadãos capazes de ler e interagir de forma crítica com textos e com o mundo), o caráter de obrigatoriedade da presença dos jovens e a programabilidade do saber recortado, conforme a progressão de anos e séries.

Na sala de aula existe um mediador decisivo, o professor, que interpreta e adapta os saberes selecionados a cada contexto específico, no que Chevallard (1997, p. 44) denominou como *transposição interna*. A formação deste profissional não se relaciona apenas com os conteúdos e procedimentos historiográficos: existe uma dinâmica entre os saberes da formação e os adquiridos pela experiência, cujo resultado é a constituição do estilo do professor na ação. O regulador final do sucesso dos saberes do professor é a sala de aula, na sua capacidade de “controlar” uma turma e estabelecer uma relação pedagógica com seus educandos, além de “decodificar” (ACOSTA, 2013, p. 189) ideias, condições e práticas disponíveis na cultura de forma viável a um contexto enunciativo específico. Por mais que ele opere com uma ideia historiográfica de verdade, essa sempre depende do processo de transposição interna do professor; e este processo depende centralmente da sua experiência.

Tomei ao longo desta tese a noção de **experiência** como algo além da simples vivência. Pensei-a como uma etapa reflexiva daquilo que se viveu ou se conheceu, mesmo que nem todo conhecimento experiencial precisa ter nos sangrado; podemos empaticamente agregar experiências de outros como se nossas fossem, modificando-nos.

Por um lado, essas experiências fundam um saber específico, oriundo da operacionalidade que qualquer ação do professor (falas, textos, posturas, e *cetera*) ganham ou não ganham em relação aos mais variados auditórios escolares, e que valida ou inibe determinadas ações nas salas de aula. Não basta dizer que tal processo histórico aconteceu, ou que tal interpretação é verdadeira. Entre a ontologia da verdade e sua operatividade frente aos auditórios existe uma grande distância. Não adianta apenas um professor ter grande erudição e compreender os processos históricos se não for capaz de ensiná-los a seus alunos, de forma que esses ensinamentos passem a fazer parte da formação destes alunos. E como saber o que ensinar, e como ensinar? Uma das respostas básicas é a experiência, que não apenas ensina, mas, como dito, valida aquilo que o professor faz.

Por outro lado, a experiência pode ser entendida como um componente presente nas salas de aula de formas mais amplas, isso porque a *experiência pode associar-se ao outro através da narração*, guardando sempre um componente do sensível e um componente de partilha. É comum que professores atuem com uma “potência de experiência”, desejando que

aquilo que os tocou possa ser levado ao outro através da narração (como relataram ao longo das observações o professor Laerte e a professora Renata). Nesse sentido penso a experiência dialogando com a *verdade histórico-didática* em intersecção de quatro pontos: parte de uma vivência significada; é repleta de intensidade; é elaborada intelectualmente por aquele que a vive; e possui uma potência de universalização, quando elaborada na forma de uma narrativa.

Em terceiro e último lugar, a *verdade histórico-didática* escreve-se de variadas formas. Está nos livros didáticos (e nas apropriações deles feitas), nos textos e materiais produzidos pelo professor e, especialmente, em sua fala. Esses “textos” transitam a partir de um conjunto de características: 1) são referenciados pela historiografia acadêmica, em práticas de validação; 2) são planejados; 3) possuem programabilidade; 4) são limitados no tempo; 5) suas aprendizagens são socialmente controladas (as práticas do professor só ganham sentido na relação com o que socialmente se espera destas ações); 6) operam em condições de incerteza; 7) possuem sentidos atribuídos; 8) são híbridos existindo uma intersecção entre os conteúdos, modelos historiográficos e o conhecimento curricular; 9) são retóricos. Enquanto os itens 1 a 5 dizem respeito a formulações ligadas à sociedade de forma mais ampla, através da noosfera, e da escola, os itens 6 a 9 lidam com a dimensão da sala de aula e da ação do professor.

Em suma, a *verdade histórico-didática* produzida na escola e na sala de aula é explícita na dimensão das suas relações entre o professor, formado em História, e o seu auditório, seus alunos. Desta forma, penso que esse regime de verdade não pode ser compreendido sem a relação simultânea das provas do discurso, conforme a divisão clássica entre *ethos*, *pathos* e *logos*. Desta intersecção surge a segunda construção teórica desta tese: o *professor-orador*.

Defendi, enquanto construção ideal, a figura desse *professor-orador*, um indivíduo sensível aos mais variados acontecimentos que perpassam sua sala de aula, e consciente do seu papel importante neste espaço. Sua eficácia encontra-se no justo e complexo equilíbrio entre qual a projeção que o orador tem ou parece ter (o auditório toma-o como alguém digno de confiança, capaz de dar bons conselhos, ou genuinamente interessado), o *ethos*; o domínio dos saberes docentes necessários (desde os conteúdos propriamente ditos, até os saberes docentes balizados pela sua experiência), o *logos*; e o reconhecimento de quem são seus alunos e alunas (o que pensam, como aprendem, que estratégias utilizar para conquistá-los), o *pathos*. Tomar essa opção significa mais do que uma técnica. Pensar em um professor-orador significa assumir uma concepção filosófica que agrega as pessoas na relação de produção do seu discurso. Por se tratar de um tipo-ideal, a realidade teima por vezes em encaixar-se

perfeitamente nas construções dos pesquisadores. Nesta tese não foi diferente. Mesmo assim, foi possível perceber movimentos e recorrências das professoras e professores observados nas categorizações construídas.

Mas o que significa definir um orador? Na definição de Meyer (2007, p. 34), “é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas *que* suscitam debate e que são aquilo *sobre o que* negociamos”. A primeira projeção eficaz para o *ethos* do professor-orador é a sua capacidade percebida de responder aos questionamentos a ele dirigidos. Todavia essa projeção não advém apenas das suas respostas textuais sobre os conteúdos; muito do que o professor-orador faz (ou não faz) em sala de aula cria uma imagem de si mesmo, que atua no processo de convencimento dos seus alunos e alunas como um princípio de autoridade: ele se mostra *capaz* de responder as questões que emanarem. Foi possível perceber um conjunto de observações que ligaram nossos atores e atrizes a movimentos de constituição e trânsito entre posturas de *ethos*.

Uma destas constituições disse respeito ao reconhecimento do professor como um **adulto de referência**, um indivíduo que pode tratar das questões do mundo sem ser confundido com a família, a religião ou o senso comum (SEFFNER, 2016, p. 54), dialogando com as culturas juvenis de forma a estabelecer um trânsito entre seus alunos e noções mais amplas de humanidade. Professores e professoras projetam essa referência tanto a partir do que dizem, mas também através de suas posturas e do seu caráter.

Os questionários dos alunos e alunas da professora Renata não apenas apontaram apreço à professora e às suas aulas, como viam nela alguém capaz de dar conselhos e exercer outro tipo de autoridade, no “puxar a orelha”, que vai além da própria relação formal de professora-aluna. Juliano também explorou essa noção, afirmando que a escola deve ser entendida como um espaço de referência, habitado por professores como adultos de referência que permitem que as questões venham e sejam acolhidas, “equilibrando o bom e velho conteúdo”. Isso porque, para ele (e também para Isadora), as questões do mundo entram na escola, que precisa ser um espaço que acolha essas questões (mesmo que em muitos momentos não consiga fazê-lo).

Essas posturas de referência demandam diretamente lidar com questões emocionais, necessárias para esta constituição. A alegria e o engajamento autêntico, por exemplo, são percebidos e valorizados pelos alunos. Não há dúvida de que esta emoção, dentre tantas outras, perpassam a sala de aula, seja na atuação direta dos professores e professoras, seja na relação entre os estudantes e suas variadas culturas. Também não há dúvidas que os professores compreendem, mesmo que parcialmente, e lidam com estas respostas emocionais:

Renata, ao fazer uso do filme “Central”, pensou em “usar o emocional nesse sentido de humanizar, sensibilizar em relação às pessoas do passado e do presente”; o professor Laerte apontou na entrevista que gosta muito de utilizar filmes, especialmente de guerras, também com esse sentido de humanizar ao sofrimento do outro; Germano entendeu a emoção como uma forma de superar um modelo de transmissão do conhecimento em preparação para algo que virá; Isadora relacionou emoção com *empatia*: “primeiro, se não tem empatia entre tu e essa pessoa, dificulta muito o trabalho. Empatia é fundamental”; Juliano constituiu uma postura de tranquilidade e respeito frente a seus alunos, marcando uma postura de referência em suas próprias ações cotidianas.

Um elemento que unificou os cinco professores nas observações foi a respeitabilidade aos mesmos, perceptível nas conversas paralelas dos alunos com seus professores e professoras, no caminhar destes até as salas de aulas, e em outros momentos diversos. Nas entrevistas, ficou evidente que há um esforço por criar afetividade com os jovens de suas turmas, cujo resultado pode ser percebido nesses sutis momentos. Este esforço e esta respeitabilidade são também elementos que compõem o *ethos* do professor-orador.

A construção não ocorre apenas em momentos que desviam dos conteúdos formais da escola. Também na escolha destes os **valores** dos professores são projetados, em sua dimensão de intérpretes da cultura, mobilizando conteúdos a partir de problemáticas relativas ao valor de determinados recortes, levando em conta suas diversas classes de alunos e alunas. Isadora constituiu muitas de suas aulas de projetos e partir da noção de “problematização do mundo”, como forma de provocar desconfortos em seus alunos e alunas forçando-os a resolverem os problemas lançados. Renata também o fez: em sua aula sobre o presídio Central, por exemplo, os valores considerados urgentes pela professora são levados à sala de aula, não como afirmatividade, mas como problematização, buscando com o diálogo produzir reflexões em seus estudantes. Juliano, em sua aula sobre o *Queermuseu*, recorrentemente lançava a problemática de fundo da aula: “gostar ou não gostar, isso não define o que é arte. Por quê? Porque o que eu gosto vocês podem não gostar, o que eu acho bonito vocês podem não achar ...” O valor desta aula ia além da exposição em questão, tendo como valores a liberdade, a tolerância e o repúdio à censura. Estas aulas, e tantas outras, tiveram sua fundação nos valores atribuídos aos recortes, por cada professor, e cuja proposta de fundo foi lançar esses valores para a apreciação do auditório escolar, não esquecendo que estes valores acabavam fundando uma hierarquia: problematizar o conhecimento é superior à apenas tomá-lo como algo dado, para a professora Isadora; a humanização é superior à

desumanização do sistema prisional, para a professora Renata; e a liberdade de expressão é superior à censura, para o professor Juliano.

Correlatas aos valores estão as **intencionalidades** do conhecimento histórico, ou qual a serventia atribuída a este conhecimento. O professor Juliano foi direto em sua entrevista: a “História como algo que tem que nos ajudar no tempo de agora”, agindo na “apreensão do que é vivo”. Essa função é a primordial dentro do seu contexto de ensino, que prima por estabelecer linhas de temporalidade entre o presente e o passado, ressaltando a problematização e constituindo saltos de sentido que integram o presente, o passado, o professor-orador e seus alunos, mesmo que possam operar com anacronismos. Germano e Isadora também são explícitos a respeito da serventia da História: a problematização. Enquanto Isadora apontou que o seu desafio permanente está em compreender o que é uma “boa problematização”, Germano julgou que as problematizações da academia e da escola são diversas não por uma diferença no *status* da verdade, mas pelo nível de possibilidades, ligado às capacidades de abstração e ao tempo restrito. Os três professores seguem, o que foi possível observar nas aulas e nas entrevistas, o princípio ético expresso na seguinte citação de Meyer (1998, p. 47): “não elimina a interrogatividade pelo seu responder, mas exprime antes o problemático sem nunca o ocultar nos seus argumentos e nas suas respostas”, distinguindo a questão da resposta, como compromisso ético com a honestidade intelectual.

Por fim, o *ethos* dos professores e professoras também percorre marcas de gênero, seja na postura projetada, nos interditos, ou nas narrativas constituídas nas aulas. Entendido como uma tecnologia, o gênero projeta-se em um reforço de autoridade para os professores homens (conforme refletido pelo professor Laerte), como interdito em relação à roupas, falas e posturas (como lembrado pelas professoras Isadora e Renata), e aparece nas narrativas como forma de inserir as mulheres em espaços em que a narrativa consolidada como pretensamente apenas masculinos (como faz a professora Renata, ao comparar criticamente a visa prisional masculina e feminina).

Além da sua projeção, o professor necessita dominar os saberes necessários à sua prática, o seu **logos**: os conteúdos históricos propriamente ditos, os saberes docentes, balizados pela sua experiência. Se considero, como já apontei anteriormente, o primeiro passo na construção do professor-orador a sua credibilidade como alguém que contará a verdade, este mesmo professor se depara com o desafio de como enunciar estas verdades, de forma que seus alunos se apropriem delas.

Uma pergunta é posta, em geral de forma implícita: como ensinar História aos meus alunos e alunas? Este desafio conduz à construção da *verdade histórico-didática* na ação, em

uma ação cujas observações demonstraram estar repleta de práticas retóricas, das problemáticas de fundo aos tipos de argumentações, passando pelas disposições dos planos das aulas. Ao pensar uma aula, o professor imagina (*inventio*), levando em conta suas turmas, monta seu plano (*dispositio*), não sem uma racionalidade cultivada, escolhe as palavras que fará uso (*elocutio*) e por fim terá de colocar esses planos em prática (*actio*). Se questionado pelos alunos, deverá fazer uso do repertório de conhecimentos que carrega em sua mente (*memoria*). Não é necessário que compreenda estes termos retóricos. Professores cumprimos estas etapas o tempo todo em nossas salas de aula.

Compreendi um momento específico deste processo retórico como privilegiado para visualizar a materialização da *verdade histórico-didática*: a **disposição** (*dispositio*) do conjunto de fatos, cronologias, processos, analogias, evidências e paixões, previamente construídas na invenção. Uma estrutura que organiza o caminhar de um discurso, ou seja, um plano ao qual o professor-orador recorre para construir suas aulas. Um tipo de “plano de aula”, que no mais das vezes encontra-se apenas na mente do professor.

O professor Germano organizou suas aulas a partir de um conjunto de fatos cronologicamente dispostos, a respeito da Era Vargas, entre 1930 e 1945. Já para o professor Laerte, a aula se construía a partir de uma problemática pouco clara, seguindo o livro didático em uma perspectiva de “História do cotidiano”, lendo trechos do livro didático que tratavam de características da Idade Média, tais como os castelos, a alimentação, e a condição dos servos. Para a professora Isadora, a aula se construía através de um exórdio pensado como um problema condutivo. A partir desse problema, eram dispostos fatos e processos. Também fazia uso de aulas invertidas, onde os primeiros contatos dos alunos com os conteúdos eram produzidos a partir de atividades ou projetos. Também construiu uma aula a partir de uma metáfora da “luz”, altamente dialógica. A professora Renata lançou mão de disposições variadas, desde aulas expositivas a partir de slides, passando por correções de provas comentadas, aulas com argumentação ligada a um fato do presente e aulas com leitura comentada efetuada pelos alunos. O professor Juliano, por fim, também construiu formatos de aula diversos, especialmente baseados em temas específicos, cujo desenrolar narrativo girava em torno desses temas. Disposições variadas levando em conta problemáticas variadas em cada conjunto de aulas observado.

As aulas dos professores e professoras observados ligaram-se a um componente essencial da historiografia: a **problematicidade**. O ato do historiador produz um duplo efeito: na medida em que presentifica uma situação vivida, problematiza o próprio presente em uma relação de alteridade; por outro lado, obriga a razão do presente a estabelecer uma razão do

passado que o torne inteligível (CERTEAU, 2008, p. 93). O mesmo procede na escola e na sala de aula: a situação vivida é trazida para o ensino a partir de problemáticas desse presente, com quem é posta para dialogar; e essas situações do passado devem ser ajustadas à capacidade de abstração dos alunos e alunas, ou à sua razão, para que possam ser compreendidas.

Toda aula, independente da disciplina, responde a questões básicas: o que é preciso ensinar? E por quê? Questões via de regra respondidas na noosfera, restando ao professor muitas vezes acatar a estas formulações. Todavia, em sua condição de *intérprete da cultura*, o professor age, também nos questionamentos lançados por suas aulas. Nas aulas observadas foi possível perceber um vasto conjunto de questões animando as mesmas, ressaltadas em variados momentos pelos professores e professoras. Isadora problematizou a partir de pinturas, lançou questões como o mapa conceitual do ciclo do açúcar e “todo o conhecimento do mundo”, além de questões corriqueiras como o sentido de “povoar”; Juliano abriu a questão da energia nuclear para três disputas básicas em relação ao seu uso, deixando a “solução” da questão para seus alunos; Germano relatou uma atividade em que explorou as interpretações a respeito da Revolução Francesa, ressaltando a complexidade do evento. Questões que abrem as narrativas, inclusive para dimensões de futuro, atuando naquilo que Laville (1999, p. 135) lembrou ser um limite dos programas oficiais: por vezes denota-se ao ensino de História o compromisso com uma formação cidadã imbuída de valores democráticos, mas na prática reproduz-se uma narrativa fechada que se resume a “moldar as consciências”. O que muitas vezes não se percebe é que a riqueza disruptiva do ensino de História não se encontra na simples substituição de uma narrativa por outra, mas no desvelamento dos procedimentos que constituem essas narrativas, o que passa por problematiza-las.

Mas é preciso apontar que a “forma escolar” da História, conforme observada, não abandona um “discurso do verdadeiro”, repetidamente reconstituído. As observações que produzi permitiram identificar um movimento híbrido: ao mesmo tempo em que os professores abrem espaços para os problemas e para as dúvidas, a sala de aula também opera como construtora da verdade histórica, limitando os problemas que serão lançados. Isso porque a nossa *verdade histórico-didática* lida com um lugar que é a escola e a sala de aula, e comporta níveis de abstração variados e programabilidade. Como Meyer nos lembra, nem tudo pode ser problematizável.

Os professores e professoras fizeram retórica também na forma como organizaram seus **argumentos**. Foi possível perceber em suas aulas um amplo diálogo entre suas escolhas argumentativas e a taxonomia constituída por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Os argumentos baseados na estrutura do real, que induzem um raciocínio a partir de uma tese lançada, constituíram ligações de sucessão ligando fenômenos a causas ou consequências, como a explicação da professora Isadora em que associava acontecimentos do Brasil colônia em uma cadeia de sucessões, associadas a partir de verbos de ligação. Os vínculos remetiam constantemente à problemática de fundo, de que o processo de colonização operava como uma busca por lucros. Essa problemática apenas se descortinou a partir das provas lançadas pelas relações, tornando possível a leitura dessa problemática. As relações de coexistência estabelecem vínculos que independem da dimensão temporal, como os que unem uma pessoa aos seus atos, ou uma essência às suas manifestações. A história escolar utiliza-se muito de essências para criar imagens de épocas, ou “tipos ideais” que constituem os conceitos históricos. O professor Germano lançou mão de um argumento de coexistência ao problematizar o conceito de “autoritarismo instrumental”; a professora Isadora efetuou leituras do Brasil colônia a partir de um “carimbo” que ligava as partes que formam o Brasil Colônia a uma totalidade explicativa: escravidão, *plantation* e branquitude são condensados na “Sociedade do Açúcar”, ou simplesmente no “Açúcar”; Renata faz uso dos conceitos de mercantilismo, associado com o colonialismo e o metalismo, em variados momentos da sua aula, operando como reservas relativamente estáveis de sentido, em que Renata foi fixando novas argumentações construídas, em um verdadeiro controle das comparações; Juliano projetou experiências do presente como regras (a força do pertencimento à grupos, explicitada em amplo diálogo com seus alunos), criando assim um sentido para explicar as relações de dominação e resistência.

Em um caminho inverso, os argumentos que fundam as estruturas do real partem de casos conhecidos ou de figuras de linguagem, transformados em modelos ou regras, para induzir teses ou conclusões. A forma mais comum é o exemplo, que pretende generalizar uma regra a partir de um caso concreto, ou de um conjunto destes. O exemplo possui sua força por ser externo aos que o utilizam e independente de outros exemplos. Germano chegou no conceito de *paternalismo* a partir de ações do governo Vargas; Leonardo estabeleceu uma visão da alimentação no período medieval a partir do relato de uma visita à uma vila medieval. A comparação permite situar exemplos ou figuras ressaltando semelhanças e diferenças entre ambas. Para ressaltar o quanto um nobre medieval diferenciava-se dos demais, Laerte fez uso de uma comparação com um fazendeiro de aparência humilde que

comprou um apartamento; Isadora, a fim de explicar o que significa “povoar”, compara a fundação de Brasília com o processo do Brasil colônia. Diferente do exemplo, mas que pode ser utilizada em uma comparação, a ilustração não se relaciona necessariamente à temática abordada, normalmente atuando como reforço a uma tese já apresentada. Pode inclusive ser fictícia ou inverossímil, como a ideia de “rebocar paredes” do professor Juliano, desejando reforçar a tese da resistência frente a um ato injusto, ou da questão de vestibular fictícia de Juliano, desejando reforçar a tese de qual o interesse de Vargas com sua política pragmática.

Figuras retóricas, tais quais a analogia e a metáfora, também pertencem a classe de argumentos que fundam as estruturas do real, já que criam sentidos a partir de estruturas conhecidas. A construção de um raciocínio por analogia estabelece uma estrutura do real que prova não através da semelhança de temáticas (tal qual a comparação), mas através da semelhança das relações a partir de gêneros diversos. Desenvolvendo a situação do nordeste brasileiro após a saída dos holandeses, Isadora estabeleceu uma analogia desse processo com as ocupações por parte dos estudantes das escolas estaduais em Porto Alegre, que aconteciam na semana da aula observada. No funcionamento da analogia, os holandeses, ao saírem, transformaram a realidade do nordeste brasileiro tal qual os estudantes das ocupações, também ao saírem, transformaram as dinâmicas dentro das escolas ocupadas. Uma relação de sentido, e não de temáticas. A metáfora age de forma similar, mas omite alguns termos da comparação, normalmente sendo explícita em apenas uma palavra. Isadora conduz uma aula inteira a partir da palavra “luz”, pensando-a como uma metáfora do Iluminismo e do conhecimento científico. Juliano utiliza a palavra “lixo” para condensar sentidos em torno do pouco valor atribuído a ele e a seus alunos, por determinados grupos. Tanto as analogias quanto as metáforas são poéticas e criadoras de efeitos de sentido na medida em que exprimem o movimento do pensamento na sua própria interrogatividade, lançando no auditório o cuidado de concluir o sentido, o que ensejam uma comunhão entre o orador e seu auditório, na medida em que o segundo participa ativamente da decifração das figuras, sendo que esse processo garante ao interlocutor não apenas prazer no momento dessa descoberta, mas a sensação de fazer parte de uma comunidade de sentido.

Os argumentos acima operam como constituidores de teses. Outros todavia são utilizados com um sentido inverso, buscando dissociar noções especialmente a partir de pares hierarquizados, tais quais aparência/realidade, meio/fim ou letra/espírito, rompendo determinadas tradições que os uniam. Os professores observados operaram diversas dissociações: os castelos medievais não eram glamorosos; o hábito dos talheres veio do oriente, muito mais desenvolvido que o ocidente medieval; o pagamento da dívida externa por

Vargas, em 1937; a construção dos mapas, seja do mundo, seja do Brasil. Em comum a todos esses argumentos encontra-se a problematização de algum aspecto do presente ou do senso comum acerca do passado, ambos dissociados a partir da mobilização de dados do passado frente às mais variadas intensões argumentativas. A História oferece, sempre, um campo de possibilidades de ação.

Os professores aprendem, especialmente com sua experiência, que diferentemente do auditório universal, ou seja, um aluno fictício concebido pelas políticas educacionais, pelos livros didáticos ou pelos saberes advindos da formação acadêmica, existem os auditórios reais, em cada escola e em cada sala de aula específicas. Diferenças ao nível da competência, das crenças e das emoções, que sempre criam diferentes pontos de vista e valores, que por sua vez influem nos caminhos argumentativos e mesmo no acordo prévio.

A sala de aula tem progressivamente deixado de ser um espaço de fala unilateral do professor para organizar-se de forma dialética, mesmo que pautada na assimetria da relação professor-aluno. Percebi nas observações realizadas a permanente inserção dos saberes juvenis mais variados, via de regra pausando a narrativa do(a) professor(a), fazendo com que a mesma percorresse outros caminhos não previstos pelos docentes.

O poder da palavra dita, oralmente e performaticamente, parece continuar vivo. Não apenas os alunos e alunas demandam que os professores possuam essa capacidade de explicar através da palavra, quanto este próprio ato é essencial para a construção do *ethos* dos professores-oradores. Os alunos demandam, como todo ouvinte o faz, que o locutor tenha a capacidade, e/ou demonstre ter, de resolver os questionamentos que a ele são direcionados, sejam explícitos, sejam implícitos. No caso da sala de aula, que o professor seja capaz de *explicar* o que é lançado como questão, no mais das vezes por este próprio professor, aos seus alunos e alunas.

Nesse aspecto, a retórica nos permite tanto compreender aquilo que os professores fazem, nas suas projeções de *ethos* e construções do *logos*, quanto perceber o que acontece na **relação com o *pathos*** de seus auditórios escolares, sejam nas expectativas, seja nas entradas dos estudantes na narrativa, através dos momentos dialógicos. Percebi nas observações variados momentos em que as alunas e os alunos irromperam as narrativas dos professores, e estes tiveram de lançar mão de estratégias retóricas visando suprir essas lacunas de compreensão.

Por vezes, a própria aula enquanto *dispositio* constituiu-se em um amplo processo de questões lançadas aos alunos, cujas respostas iam conduzindo a narrativa, como na aula do *Queermuseu*, do professor Juliano; percebi também que as dúvidas e os saberes os estudantes

em muitos momentos *colam-se* à narrativa do professor, abrindo para novos caminhos que não eram previstos inicialmente, sempre dependentes da capacidade do professor em buscar informações em sua memória ou improvisar fazendo uso de figuras retóricas, como analogias, comparações ou ilustrações; a partir do diálogo também mostrou-se possível o professor compreender a linha de raciocínio de seus alunos, visando melhor argumentar a partir desta linha; ao lidar com pertencimentos políticos, latentes no atual contexto, abre-se a possibilidade de uma educação argumentativa, sempre lavando em conta o potencial de tensão nos debates e posicionamentos, que requerem habilidade por parte dos professores; tomando o fato de que todo discurso é animado por uma interrogação, cuja resposta também abre-se aos questionamentos, visualizei um momento dialético com a professora Renata, ao tratar da hierarquização na constituição dos mapas históricos, que colocou a própria questão base em suspenso, sendo necessária uma ampla justificativa para reposicionar a narrativa.

Todos esses funcionamentos demonstraram que não existe outra forma de lidar com os imprevistos a não ser com a capacidade oral do professor em ordenar, relacionar e encontrar as palavras corretas necessárias para explica-los, na medida em que a sua leitura da situação julgue que a intervenção é necessária. Não que o processo dialógico não tenha apresentado seus desafios, seja pela dispersão normal de uma aula “barulhenta”, seja pelo foco acentuado na vivência pessoal relatada pelos alunos (e da correspondente dificuldade em relacioná-la com as teses desenvolvidas pelos professores), seja pela necessidade que todos temos de que para compreender uma resposta é preciso compreender àquilo que ela responde, de forma que questões lançadas pelos professores podem simplesmente não terem eco para os estudantes.

Os professores e professoras fazem retórica. Mas não sabem fazer retórica porque estão imersos em leituras específicas; sabem porque *o fazem*, cotidianamente, tal qual Jango Jorge que cotidianamente cruzava a fronteira, formando-se e constituindo-se a cada vez que realizava a travessia.

A escola oferece, no seu próprio funcionamento básico, um conjunto de distâncias a serem negociadas. Frente a estas distâncias, fazem retórica pois é preciso fazê-lo.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. Propostas para o Ensino de História: a construção de um saber escolar. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS. v. 18, nº 31, p. 296 – 304, jan. / jun. 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó (SC): Argos, 2010, p. 55-73.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática: considerações a partir do campo disciplinar da História. **Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História**, 4, 2001, Ouro Preto. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: www.ufop.br/ichs/perspectivas/grupos.htm. Acesso em 26/02/2018.
- ARISTÓTELES. Analíticos anteriores. In: _____. **Órganon**. Tradução do grego e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- ARON, Raymond. **Introducción a la filosofía de la historia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4. nº 8, dezembro de 2015.
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana. **Revista Brasileira de História**. Vol 13, nº 25/26. p. 193-221. Set 93/Ago 93.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a12.pdf>. Acesso em: 15/01/2016.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170. 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Os Saberes Escolares e o Conceito de Consciência Histórica. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, nº 2, p. 93-112, inverno 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia – A história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Editorial Aique, 1997.
- COSTA, Marisa. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CICERÓN. **El Orador**. Traducción, introducción y notas de E. Sanchez Salor. Madrid: Alianza Editorial S.A, 2001.
- CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, 2011.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. História da Educação e Retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova. In: SILVA, M. e VALDEMARIN, V. T. (orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Editora UNESP, 2010a. Disponível em: books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-02.pdf. Acesso em: 15/01/2018.
- CUNHA, Tito Cardoso e. **A Nova Retórica de Perelman**. Covilhã: LusoSofia / Universidade da Beira Interior, 2010b. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/cunha_tito_nova_retorica_perelman.pdf. Acesso em: 20/11/2017.
- CUNHA, Tito Cardoso e. **Razão Provisória – Ensaio sobre a mediação retórica dos saberes**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004.
- CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da; BATISTA NETO, José. **A (re)invenção do saber histórico escolar**. 2013. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/4784/3752. Acesso em 23/03/2018.
- DAHER, Andréa. Da Fabulação Controlada. In: **Humanas**. Outubro de 1998. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0034.htm>. Acesso em: 15/04/2016.
- DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. pp. 206-242.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D.. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 9, dezembro 1998.
- ESPAÑA, Ana Elena; GENTILETTI, María Gabriela. Enseñar Historia en la Escuela Media desde un Paradigma Ético y Estético. **Clio & asociados: La historia enseñada**, nº 11, 2007, ISSN 0328-820X, págs. 55-66. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594753>. Acesso em: 14/12/2017.
- FINOCCHIO, Sílvia. El presente en la enseñanza de la historia. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, nº 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992, pp. 28- 49.

- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade: Projeto pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 1991. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4393>. Acesso em: 05/05/2018.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Eduardo da Silva. Cícero e o orador: comentários sobre o *De Oratore*. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNFL**, vol. XVIII, nº 10. Rio de Janeiro: Cifefil, 2014. Disponível em: www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/019.pdf. Acesso em: 18/11/2017.
- GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GAY, Peter - O estilo na história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Resenha de ARAÚJO, Alexandra Fuchs de. **Revista de História**, São Paulo. n. 123-124, p. 143-219, ago/jul., 1990/1991.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- _____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História** – 13ª Edição revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2012.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Presença na linguagem ou presença adquirida contra a linguagem? In: _____. **Nosso amplo presente**. Trad. Ana Isabel Soares. São Paulo: UNESP, 2015, p. 19-32.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. nº 22 (2), jul./dez. 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23/04/2018.
- HARTOG, François. **A História de Homero a Santo Agostinho**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan./jun. 2001. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281. Acesso em 29/02/2018.
- JÚNIOR, Manuel Alexandre. Introdução à Retórica de Aristóteles. In: ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.
- KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-275, set./dez. 2005.
- LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens In: _____. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56.
- LAUTIER, Nicole. Os saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.
- LAVILLE, Cristian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.
- LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, nº 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

- LIMA, Luis Costa. **A aguarrás do tempo** – Estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LOUREIRO, Ines. Em busca de uma noção de experiência. **Ciência e Cultura**. Vol. 67, nº 1. São Paulo, Janeiro/Março 2015. ISSN 2317-6660. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252015000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 07/07/2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Poder. In: **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Anna Raquel; SALGADO, Luciana S.. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: *Humanitas* – FFLCH/USP, 2001.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **O caminho é investigativo e tem historicidade: pesquisa em educação no contexto da ambivalência e da desigualdade**. In: _____. *Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. Tese de doutorado, defendida em agosto de 2005, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da Professora Doutora Jaqueline Moll. Publicada pela Editora Uniritter, em 2009.
- MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. **Principia Rethorica – Una teoría general de la argumentación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2013.
- MEYER, Michel e CUSHMAN, Marlene L.. Argumentation in the Light of a Theory of Questioning. **Philosophy & Rhetoric**, Penn State University Press, v. 15, nº.2, pp. 81-103, 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40237314>. Acesso em: 22/01/2011.
- MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.
- NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSK, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- NIETZSCHE, F. **Curso de Retórica**. Tradução de Thelma Lessa da Fonseca. Caderno de Tradução, USP, nº 4, 1999.
- OLIVEIRA, Renato José de. Contribuições da retórica para pensar a ação pedagógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 8, nº 17 (2011). Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/179>. Acesso em: 11/08/2017.
- PACHECO, Gustavo de Britto Freire. Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e a Teoria da Argumentação de Chaim Perelman. **Cadernos PET-JUR/PUC-RIO**, Rio de Janeiro, p. 27-47, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25334-25336-1-PB.pdf>. Acesso em: 27/12/2017.
- PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, Selva Guimarães e GATTI Júnior, Décio (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.
- PAGÈS, Joan. Saberes Históricos Construídos – Saberes Históricos Apropriados. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.
- PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.
- PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de dados Qualitativos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- PEREIRA, Nilton Mullet. **História, expressividade e ensino** (projeto de pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e Resistência: notas sobre uma História Menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103/12944>. Acesso em: 12/12/2017.
- PEREIRA, Nilton Mullet e GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- PEREIRA, Nilton Mullet e MARQUES, Diego Sousa. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto (SP), v. 14, nº 1, p. 83-102, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53>. Acesso em: 12/03/2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**. Londrina, UEL, v. 21, nº 2 (2015). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23850>. Acesso em 03/12/2017.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. v. 21, nº 2, p. 288-303. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4302>. Acesso em: 12/03/2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o Conceito: sobre o ato criativo na sala de aula. **OPIS**, v.15, nº1. Catalão: UFG, 2015. p.88-100. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/34727#.WVG6eW_yupo
- PERELMAN, Chaim. **O Império Retórico: retórica e argumentação**. Tradução de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: Asa, 1993.

- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIMENTA, Rita. A função pedagógica da retórica: a racionalidade que negocia distâncias. **Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, nº 14, 2015.
- PINSK, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINTO, Maria José Vaz. Introdução. In: SOFISTAS. **Testemunhos e fragmentos**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUINTILIANO. *Institutio Oratoria*. Tradução de Antônio Leite Marques e Rosalina Marques. Lisboa: Traduvárius, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa – 1: A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROHDEN, Luiz. Racionalidade Retórica, uma linguagem filosófico-hermenêutica em Aristóteles. **Síntese Nova Fase**, vol. 25, nº 81, 1998, p. 249-266. São Leopoldo: Unisinos. Disponível em: www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/2992/313. Acesso em 09/12/2017.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. / Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Tópica. In: **História Viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v. 20, n.2, jul/dez 1995, p. 71-99.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, nº 20, p. 48-57, janeiro/abril 2016. DOI: 10.4013/edu.2016.201.05. Acesso em: 26/01/2018.
- SEFFNER, Leitura e escrita na História. In: NEVES, I.C.B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.
- SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei

- Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). **Ensino de História – Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: Anpuh/RS, 2010.
- SEFFNER, Fernando e BALDISSERA, José Alberto (orgs.). **Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. UNISINOS, 1997.
- SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.
- 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.
- SKLIAR, Carlos. Ensayar. In: _____. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**. Ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño Y Dávila, 2011, p. 121-129.
- SOFISTAS. **Testemunhos e fragmentos**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- SOUZA. Américo de. **A Persuasão**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001.
- SIPIORA, Phillip. Introduction: The Ancient Concept of Kairos. In: SIPIORA, Phillip e BAUMLIN, James S.. **Rhetoric and Kairos - Essays in History, Theory, and Praxis**. Albany: State University of New York Press, 2002.
- SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 97, junho de 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em: 09/03/2014.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 4, 1991.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/busca.html>.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n.23, p. 5-15, maio/ago. 2003.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1971.
- WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- WOLCOTT, Harry F.. Posturing in qualitative research. In: **The handbook of qualitative research in education**. San Diego (California): Academic Press, INC, 1991.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas Considerações sobre a Articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Educação e Sociedade – Um debate sobre Estudos Culturais e Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 165-181.
- XIMENES, A. P. M. F. **Especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2010.
- ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**. nº 6/7, jan/dez 2000/2001.

Apêndice A – Questionário respondido pelos alunos

Prezado aluno ou aluna:

Você responderá a um questionário que servirá como fonte para a pesquisa de doutorado “Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula”, executada pelo pesquisador Marcello Paniz Giacomoni. Você não precisa se identificar, e suas respostas não servirão para qualquer avaliação (nem sua e nem do professor). Pedimos apenas que as respostas sejam sinceras e o mais completas possíveis.

Desde já, muito obrigado!

Escola: _____

Série/turma: _____

Data: _____

Sexo / gênero: _____

Idade: _____

Religião: _____

Raça/etnia: _____

Ao longo das últimas semanas você assistiu a diversas aulas da sua professora de História. Você consegue se lembrar de algo que a professora tenha ensinado, nestas mesmas aulas? Algum conceito, talvez?

Quando o professor explica a matéria, o que você pensa?

Você acha que aprender História tem alguma serventia?

Você recorda de algum ensinamento do professor de História (do que você tem esse ano, ou de outros que passaram), que lhe pareça ser importante para sua vida?

O que você mais gosta nas aulas de História?

Você consegue lembrar de outro conteúdo ensinado por esse professor? Fale algo sobre esse conteúdo.

Você consegue identificar algum estilo na aula do(a) professor(a)? Na fala, nos textos que utiliza, no uso de certas palavras, na forma de escrita no quadro.

Você já sentiu alguma emoção nas aulas do(a) professor(a)? Você consegue descrever qual foi essa emoção, e em qual momento ela aconteceu?

Apêndice B – Questões guia para a entrevista com os professores

Você já teve alguma leitura sobre retórica?

Independente destas leituras, você já lançou mão de alguma estratégia de persuasão em relação aos seus alunos? Preparo das aulas? Treinar discurso? Voz?

Como você percebe a relação entre os conteúdos históricos e os desejos e expectativas dos alunos?

Como você lida com diferentes níveis da historiografia em sala de aula? Ex: estrutura / longa duração, acontecimento / evento, personagens, etc.

Como você pensa a experiência de criação de uma aula? Você se pensa uma oradora, uma contadora de histórias?

Você, ao longo da sua trajetória, se deparou com experiências que fizeram modificar suas perspectivas de ver-se como professor em sala de aula?

Você reflete sobre o lugar da emoção na sala de aula? Existe alguma estratégia consciente de uso das emoções como ferramenta pedagógica?

Como elementos como a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida, aparecem em suas aulas? Existem esses espaços?

O fato de ser mulher/homem possui alguma relação com a sua prática? Isso pode influir na sua construção de argumentos? Consegues pensar exemplos.

Se eu apenas lhe largasse a palavra “paixão”, ela teria eco em algum aspecto da sua vida como professor(a)?

O que significa “lidar com a Verdade”?

Para que “serve” a história ensinada?

Apêndice C – Termo de consentimento entregue para os professores observados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____
 GÊNERO: M () F () Outro: _____ ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula**. O projeto de pesquisa será conduzido por Marcello Paniz Giacomoni, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner, pertencente ao quadro docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de uma Tese em Educação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Serão observadas minhas aulas expositivas, bem como o uso de metodologias e materiais didáticos na condução das mesmas. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Porto Alegre, de de 2017.

 Assinatura do participante

 Pesquisador Responsável
 Marcello Paniz Giacomoni
 Tel: 51 993419781
 E-mail: marcello_pgi@yahoo.com

 Orientador
 Prof. Dr. Fernando Seffner
 Tel: 51 991146351
 E-mail: fernandoseffner@gmail.com

Apêndice D – Termo de consentimento entregue para os responsáveis pelos menores participantes

Termo de Consentimento livre e esclarecido – representantes legais dos menores de idade envolvidos na pesquisa

Nome do estudante: _____

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Documento de Identificação: _____

Nome do representante legal: _____

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Profissão: _____

Endereço: _____

Grau de parentesco com o estudante: _____

O/A estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de um estudo denominado **Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula**, cujo objetivo é compreender como os professores e professoras de história montam suas aulas, do ponto de vista dos conteúdos e do estilo, levando em conta a difícil missão de obter a atenção de seus alunos.

A participação do/a estudante no referido estudo será no sentido de ser observado/a pelo pesquisador durante as aulas de história, quando serão feitos registros tanto da participação dos alunos quanto de detalhes da aula do/a professor/a. Ao final de um período de aproximadamente 20 dias o/a estudante será convidado a preencher um questionário anônimo sobre questões relativas às aulas de história.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o/a identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Marcello Paniz Giacomoni, doutorando em Educação da UFRGS, e com ele poderei manter contato pelo telefone 51 993419781, ou pelo e-mail marcello_pgi@yahoo.com.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido

a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do/a estudante na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP UFRGS (51) 3308-3738 ou mandar um *email* para etica@propesq.ufrgs.br.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

(Assinatura do representante legal do estudante)

Apêndice E – Termo de assentimento entregue para os menores participantes

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula**, coordenada pelo professor Marcello Paniz Giacomoni. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber de vocês algumas informações a respeito das aulas do professor ou professora de história organiza suas aulas, com conteúdos, materiais, momentos de fala, etc. Queremos compreender se existe algum estilo ou conteúdo que chame mais a atenção de vocês, e o porquê.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua própria sala de aula, onde você responderá algumas questões de forma completamente anônima. Para isso, será usado um questionário que é considerado seguro, mas você pode nos chamar caso se sinta desconfortável ao responder as questões. Mas há coisas boas que podem acontecer, como o seu professor ou professora conhecerem melhor as formas de lhe ensinar os conteúdos de história.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em uma tese e, possivelmente, artigos científicos, mas sem identificar você ou qualquer colega.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula**.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e isso não me prejudicará.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e entraram em contato com os meus responsáveis.

Li esse termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do menor