DOI 10.5216/o.v15i1.34729

O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si

Marcello Paniz Giacomoni[*]

Resumo: O presente artigo apresenta e discute os primeiros passos da pesquisa "Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula", desenvolvida no Programa de Pós Graduação de Educação da UFRGS, em nível de doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. Partindo de uma reflexão sobre o Ensino de História e analisando o caráter narrativo da história, passando por autores como Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, e Walter Benjamin, desejamos compreender quais estratégias são utilizadas pelos professores na construção de suas aulas. Interessa-nos compreender quais elementos narrativos e de estilo compõem um discurso histórico capaz de obter a adesão do auditório escolar, a partir de referenciais da Nova Retórica. Nessa análise, o que propomos é uma arte, relacionando a narrativa com a criação subjetiva e a experiência vivida (no caso, a experiência histórica), compreendendo como os professores de História elaboram o conhecimento historiográfico em suas aulas. Essa elaboração visa a negociar a distância entre o tempo passado e o momento do aluno, gerando momentos de encantamento ao poder da palavra.

Palavras-chave: Ensino de História; professores; narrativas; estilo; nova retórica.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: marcello_pgi@yahoo.com

Teacher Who Enchants:
Between the Narrative of History and Care of the Self

Abstract: This article presents and discusses the first steps of the research "History Teaching and narratives: the teacher and persuasion in the classroom", developed in the Post-Graduate Program in Education from UFRGS, at doctoral level, under the orientation of Professor Dr. Fernando Seffner. Starting from a reflection on the Teaching of History and analyzing the narrative character of history, through authors such as Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, and Walter Benjamin, we want to understand what strategies are used by teachers in building their classes. We are interested in understanding what style and narrative elements compose a historical discourse able to get the support from scholars, starting from New Rhetoric references. In this analysis, what we propose is an art, the narrative on the creation and subjective lived experience (in this case, historical experience), understanding how history teachers prepare the historiographical knowledge in their classes. This development seeks to negotiate the gap between the past and the time of the student, creating moments of enchantment to the power of the word.

Keywords: History teaching; teachers; narratives; style; new rhetoric.

El professor que cautiva:
Entre la narrativa de la historia y el cuidado de si

Resumen: Este artículo presenta y discute los primeros pasos de la investigación "Enseñanza de la Historia y narraciones: el maestro y la persuasión en aula", desarrollado en Programa de Posgrado en Educación de la UFRGS, en nivel de doctorado, bajo la dirección del Prof. Dr. Fernando Seffner. Partiendo de una reflexión sobre la enseñanza de la historia y analizando el carácter narrativo de la historia, a través de autores como Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, y Walter Benjamin, deseamos comprender cuáles estrategias son utilizadas por los docentes en la construcción de sus clases. Estamos interesados en comprender cuáles estilos y elementos narrativos constituyen un discurso histórico capaz de obtener la adhesión del auditorio de la escuela, a partir de las referencias de Nueva Retórica. En este análisis, lo que proponemos es un arte, la articulación de la narrativa con la creación subjetiva y la experiencia vivida (en este caso, la experiencia histórica), comprendiendo como los profesores de Historia elaboran el conocimiento historiográfico en sus clases. Esa elaboración visa negociar la distancia entre el tiempo pasado y el momento del alumno, generando momentos de encantamiento al poder de la palabra.

Palabras-clave: Enseñanza de la Historia; profesores; narraciones; estilo; nueva retórica.

> 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.[1]

Introdução

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, 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? Ou o poder ilimitado e despótico do *pater familias*[2]?

Porque aquele professor possui um objetivo que vai além da complexidade da história e reside nessa própria complexidade; aquela história, conteudista e tradicional sobre vários aspectos[3], é por ele dotada de um valor que a confere determinada importância na intriga[4] tecida em suas aulas. 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, etc. 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 discussão proposta por esse artigo situa-se exatamente nesse ponto: um professor que escolhe, que intenciona resultados em suas aulas e em seus alunos. Escolhe conteúdos, escolhe ênfases, escolhe fundamentos teóricos, escolhe argumentos e escolhe um estilo.[5]

Sobre o ensino de história

Qual história?

O título acima inicia 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). Qual é então, a "nossa história"?

Se tomarmos por base alguns dos elementos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente da História, percebemos as seguintes preocupações: análise das relações de trabalho, bem como os processos de lutas de classes e movimentos sociais; diferenças culturais, étnicas, geracionais, econômicas, etc.; 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 PCNs propõem que ao aluno 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.

O foco parece ter migrado para a questão da aprendizagem, com ênfase específica na formação de conceitos históricos que, no processo de leitura, não apenas de um texto, mas do mundo como um todo, são centrais. Segundo Moniot *apud* Schmidt (2004, p. 62), 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 o aluno a organizar, reconhecer e interpretar o mundo.

Jörn Rüsen (2011), em perspectiva aproximada, nos 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 *apud* SCHMIDT, 2011, p. 43). Nesse processo mental, a narrativa histórica articula a particularidade e a processualidade da consciência histórica, de forma a produzir o sentido. A constituição da narrativa histórica 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 *apud* SCHMIDT, 2011, p. 44).

Aqui pensamos outra questão central para o ensino de História. Como nos apresenta Ana Maria Monteiro (2011), o ensino de História pode ser considerado um "lugar de fronteira": ao mesmo tempo em que mobiliza algumas das reflexões da pedagogia e da historiografia, não pode ser enquadrado exclusivamente nessas áreas. A compreensão da constituição dos currículos, em uma prática de significação que afirma, nega e exclui saberes (SILVA, 1995), dá-se em espaços e tempos de interação entre culturas, onde saberes são confrontados, negados, partilhados e afirmados nos diversos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (MACEDO, 2006, p. 106).

Mas a fronteira surge também quando compreendemos as formas de elaboração dos conteúdos escolares da História. Segundo Paulo Knauss (2005, p. 286), alinhado aos modelos perspectivistas e processualistas do conhecimento científico moderno, o conhecimento histórico "não se define como dado, mas como construção intelectual". Para

esse 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 (KNAUSS, 2005).

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, etc. Essa linha de interpretações forma imagens ditas "generalistas" sobre 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 que nos possibilitam compreender as histórias do imaginário e a micro-história. Menocchio pode ser entendido como personagem emblemático dessa perspectiva, onde podemos também pensar em estudos sobre as trajetórias de escravos brasileiros dentro das estruturas do sistema escravista (GINZBURG, 1987).

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 marxistas. Categorias como a "luta de classes", para o marxismo, ou "inconsciente coletivo", na história das mentalidades são grandes modelos de pensamento nessa perspectiva.

Sobre as explicações de caráter genético, Knauss (2005, p. 287-288) aponta que se baseiam 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. Essa perspectiva remete aos estudos de Jörn Rüsen (2011) sobre as narrativas de caráter genético. Para esse pensador, existe uma essência no sentido da história: a mudança, pautada não em processos de evolução funcional, mas sim dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico (RUSËN *apud* SCHIMIDT, 2011, p. 69).

Percebemos, a partir de Knauss (2005, p. 290), uma grande potencialidade do saber histórico na sala de aula: além do estilo, do formato e das temáticas, os próprios modelos de explicação da História, via de regra mais fechados nas pesquisas historiográficas, são transitados pelos professores, fazendo uso (nem sempre consciente) da diversidade de modelos disponíveis. Avançando nessa reflexão, compreendemos, a partir de Schulman *apud* Monteiro (2011, p. 195-196), que existe uma interseção entre os conteúdos e modelos historiográficos e o conhecimento curricular, definido por ele como "conteúdo pedagogizado", um lócus de produção e criação centrado na própria ação do professor, que além da historiografia e do currículo congrega as propostas metodológicas habituais da sala de aula (aulas expositivas, debates, atividades, apresentações de trabalhos, etc.) e os próprios materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, livros paradidáticos, etc.).

Sobre a concepção de história narrativa

O caráter narrativo da história pauta-se nas discussões, nesse momento, antigas da perspectiva discursiva da História, desde Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Hayden White, Paul Veyne, Keith Jenkins, Michel Foucault, dentre outros.

Reconhece-se, desde Michel Certeau (2002), que a composição narrativa da História é uma etapa fundante da operação historiográfica, afastando-se dos medos frente à antiga *historie événementielle* (evento histórico). Segundo esse historiador, é preciso compreender a História enquanto uma "relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)" (CERTEAU, 2002, p. 56). Não se abandona a prova documental ou os procedimentos metodológicos, mas evidencia-se a importância do contar, do narrar a história. Uma reflexão seguida com muita proximidade por Paul Ricouer (2007, p. 323), quando afirma que a especificidade da narrativa construída pela História vai além das figuras retóricas, transitando "através da prova documentária, da explicação causal e da tessitura em forma literária. Este triplo conjunto de fatores permanece sendo o segredo do conhecimento histórico".

Em uma perspectiva mais "radical", comumente rechaçada por muitos historiadores (em especial David Carr e Carlo Ginzburg, dentre outros), encontra-se a proposição do *form of fiction making operation* de Hayden White (1995), que relaciona a História especialmente com um estatuto ficcional, pautando que aquilo que o historiador escreve é governado pelas mesmas regras que estruturam outras formas de narrativas. Para chegar a tal conclusão, White (1995) 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. 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).

Ademais, White (1995) argumenta que os historiadores por ele analisados tinham outras mensagens por trás de suas narrativas, conduzindo o leitor suavemente às conclusões que eles tinham em mente (SUTERMEISTER, 2009, p. 44). 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, "[se] as narrativas históricas vêm de fatos ou eventos empiricamente válidos, precisa-se necessariamente de passos 'imaginativos' para colocar esses 'fatos' em uma história coerente. [...] as narrativas também somente representam uma seleção de eventos históricos." (SUTERMEISTER, 2009, p. 45).

Afastando-se de qualquer perspectiva cataclísmica, reconhecemos em White (1995) um pensamento que ajudou a retirar da história sua "inocência de objetividade", percebendo que as narrativas são subjetivas, necessariamente influenciadas pelo narrador, a partir de circunstâncias políticas, classe social, contexto histórico no qual o historiador/narrador vive,

cultura, localização e perspectiva geográfica, região, raça, sexo etc. 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).

Uma constatação presente também em Peter Gay (1990), quando analisa o estilo na história, em especial na obra de Ranke, constatando que o lado "dramaturgo" desse historiador era bastante desenvolvido: prestava atenção na velocidade, no colorido e na variedade, elaborando 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, p. 166). A análise que Gay (1990) desenvolve dos historiadores pesquisados[6] ressalta uma contradição: 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 nessas referências, pensando especificamente no estilo da história, Peter Gay (1990) 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).

Procuramos com essas reflexões evidenciar o caráter narrativo da História, como constituinte do fazer histórico. Ao mesmo tempo em que não podemos dissociar os procedimentos apontados acima, é importante apontar que pesquisa e narrativa historiográfica são dois processos distintos de um mesmo procedimento amplo de constituição narrativa do sentido da experiência histórica. Segundo Jörn Rüsen (2007, p.22):

> Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma coisa, é perfeitamente plausível distingui-las como duas fases do processo histórico de conhecimento. Essa distinção se baseia nos dois princípios já mencionados: no princípio da relação com a experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa) e no princípio da relação ao público-alvo (na apresentação histórica). Ambos os princípios determinam aspectos formais do conhecimento histórico. 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.

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, p. 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, p. 2). A partir do momento em que o historiador assume que narra, fabula, articulando com coerentemente representações históricas, figuras e argumentos retóricos e enunciados científicos, percebemos que essa articulação faz da historiografia muito mais do que uma soma de textos específicos, mas uma intensa operação.

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).

Não podemos nos esquecer da constatação pesarosa de Walter Benjamin (1994) em relação a essa forma de narrativa apresentada. Diz-nos ele que, em um processo de longa duração no mundo ocidental, a modernidade tem terminado com esse 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 no tempo de Benjamin, em 1935) vive mais das informações e das notícias do que das histórias surpreendentes, e nossas notícias e fatos já chegam repletos 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, ensinou-nos a distanciarmo-nos dos objetos de pesquisa, sempre exteriores, observando-os com um olhar racional, neutro e científico. Essa 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 na vinculação valorativamente inferior em relação ao presente.[7] 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 dessa forma (PEREIRA, 2012). 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 (1994), 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 suas próprias experiências nessas lacunas? Interessa-nos perceber como os professores constroem oralmente suas aulas, procurando compreender o estilo e a *performance* argumentativa mobilizada. Quais são suas escolhas? Quais gêneros de argumentos? Que tipo de postura performática? E, especialmente, quais passagens das aulas produziram mais eco nos alunos?

O que propomos então é uma arte, relacionando a narrativa com a criação subjetiva e a experiência vivida (no caso, a experiência histórica). Cabe compreender, para além das construções dos historiadores, como os professores de História elaboram o conhecimento historiográfico em suas aulas. Aqui nos 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 Ricoeur (2007), , 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, nessas 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 (MONTEIRO, 2011). 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." (VEYNE, 1971, p. 132). Lidar com essa lógica de narrativa é pensar a aprendizagem em íntima relação com os acontecimentos das vidas das pessoas.

Nosso interesse é compreender, dentro dessas narrativas "humanas", que elementos geram aqueles 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).

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, p. s/n): "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 ser 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 Rolink (1994):

> 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. (ROLNIK, 1994 *apud* PEREIRA, 1996, p. 212).

Nossa 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. Pensamos na lógica do cuidar de si, presente nas obras de Foucault (1999 e 2006), tomando nossa própria existência como uma obra de arte. 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: "os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que tem o homem como ator; a história é um romance verdadeiro" (VEYNE, 1971, p. 10). Mas como serão ditas essas verdades? Como nos ensina o professor Nilton Mullet Pereira (1996), 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 apreendê-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).

Esse é o caminho, ainda em seus primeiros passos, que pretendemos trilhar nessa pesquisa procurando compreender que elementos narrativos podem compor uma aula capaz de obter o momento dos alunos, e assim ensinar-lhes história.

Um ensaio de resposta: a Nova Retórica

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

Como ferramenta teórico-metodológica para compreender melhor a ação dos professores de História, propomos a utilização da análise retórica, tendo como referências maiores as obras de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Olivier Reboul (1998), além de visitar referenciais clássicos greco-romanos como Aristóteles, Cícero e Quintiliano.

Reboul (1998) argumenta que o interesse pela retórica tem retornado ao longo do século XX com uma clara relação com o amadurecimento das democracias liberais. O poder em uma democracia reside na palavra e na capacidade de utilizar essa palavra para o convencimento dos concidadãos. 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, etc.), o lugar da fala do professor ainda é muito importante, para não dizer absolutamente central. Extrapolando esse argumento, podemos afirmar com tranquilidade que a centralidade da educação segue ancorada na relação professor-aluno. Um professor que sente seus alunos, pesquisa, elabora e propõem conteúdos; que considera marcadores de capacidade cognitiva, classe, raça, gênero, etc.. Entendemos essa relação humana como o traço fundamental da educação[8].

A fim de analisar esse caráter humano da sala de aula, seguimos à risca 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 (1998, p. 14), em uma definição muito próxima, nos diz que a "retórica é a arte de persuadir pelo discurso", 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." (REBOUL, 1998, p. 14). Prosseguindo, cabe definir "persuasão" como o processo de levar alguém a crer em alguma coisa. Reboul (1998, p. 15) 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.

Partimos das três noções clássicas da retórica que constroem o caráter persuasivo do discurso, também presentes em Aristóteles (2005, p. 96):

> 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 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 (2005) retomam essas noções do discurso, do orador e do auditório, alargando a capacidade de leitura desses 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. Ademais, é importante ressaltar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em uma perspectiva cara ao discurso histórico, restituem 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 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 (2005) entenderão a arte da persuasão em uma linha muito sólida com a Ética e a Verdade.

Além de um interesse pelos ensinamentos práticos que a retórica pode nos oferecer, interessa-nos sobremaneira pensá-la como um constructo teórico que permite analisar as aulas dos professores de História. Nesse aspecto, a taxionomia das técnicas discursivas desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) serve de base para a construção de outra taxionomia, a dos recursos retóricos mobilizados pelos professores de História. Alertamos, todavia, a uma possível limitação nessa construção: Reboul (1998) 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 a 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 depende dos argumentos construídos, que basicamente podem ser de dois tipos, os de raciocínio silogístico (entimemas) e os que se fundamentam no exemplo. Por outro, ligam-se aos meios que dizem respeito à afetividade que são o "*etos*, o caráter do 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).

Mesmo que a retórica moderna tenha alargado seus objetos, analisando a capacidade de vincular adesão em discursos orais e escritos das mais variadas naturezas, seguimos em nosso objetivo de compreender as aulas expositivas dos professores, por crer que esses momentos são privilegiados para criar um estado 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, etc.).

A professora Ana Maria Monteiro (2011), em seu artigo "Ensino de História: saberes em lugar de fronteira", analisa a capacidade dos professores em negociar as distâncias entre alunos e o conhecimento histórico, lançando mão de estratégias que podem ser analisadas a partir dos conceitos da retórica. Essa autora, baseada em Shulman (1987), insere os procedimentos retóricos no próprio processo de construção do "conteúdo pedagogizado":

> Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de ideias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica. (SCHULMAN, 1987,2004 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 200).

Esse processo de elaboração do conhecimento historiográfico é acompanhado por procedimentos representacionais que lançam mão das figuras de estilo da retórica, mesmo que na maior parte do tempo de forma inconsciente. Analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, hipérboles, dentre tantos outros recursos argumentativos e de estilo, são mobilizados levando em conta idade, gênero, classe social e outros marcadores identificados nos alunos.

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. 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). Diferenças ao nível da competência, das crenças e das emoções, que sempre criam diferentes pontos de vista. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 34) introduzem a noção de "auditório universal", um constructo ideal que estaria acima dos pontos de vista. Olivier Reboul (1998, p. 93-94) nos alerta 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, grifo nosso).

Ora, um 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 queremos 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* (Tardif, 2002), qual encaminhamento será mais eficaz nesse contexto para atingir os objetivos definidos [...]. (MONTEIRO, 2011, p. 202). (grifos no original)

Esse saber da experiência não está vinculado necessariamente a leituras retóricas, mas nasce de uma sensibilidade exercitada cotidianamente. 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).

A relação entre entimemas (forma de argumentar baseada em premissas válidas, de ordem dedutiva) e exemplos (que se servem de fatos para comprovar determinada premissa) é também constantemente utilizada 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). Diferente do exemplo, a ilustração não se relaciona à temática abordada. Ela é utilizada com o objetivo de reforçar a adesão a uma regra já enunciada. Na sala de aula existe uma recorrência desse tipo de figura argumentativa, especialmente quando utilizamos alunos como representando personagens históricos, grupos sociais, nações, etc. Interessa-nos perceber que, em outra diferença para com o exemplo, a ilustração não tem necessidade de ser real. Reboul (1998, p. 182) nos ensina que a função da ilustração não é provar a regra, mas sim dar-lhe "presença na consciência e reforçar assim a adesão". 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, 2011, p. 204).

Outra forma argumentativa 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. Um exemplo desse processo é uma cena da série "Cidade dos Homens"[9], em que o personagem Acerola explica os conflitos napoleônicos, com a consequente fuga da família real portuguesa para o Brasil, a partir de uma linguagem e modelos do seu cotidiano (no caso, da vida em uma favela carioca), associando estados nacionais a "morros", produtos manufaturados a "bagulhos" e reis a "donos dos morros", de forma que a turma compreendeu aquela realidade. Nesse caso específico, além de uma comparação, percebemos um processo de construção de metáforas, na lógica de uma "semelhança de relações entre termos heterogêneos" (REBOUL, 1998, p. 122). A metáfora, como aponta Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453-460), 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" (RICOEUR, 2010, p. 2).

Por fim, cabe apontar algumas questões referentes ao *ethos* e ao *phatos* na sala de aula. O professor, na medida em que reconhece as emoções do auditório com que atua, lança mão de estratégias que diminuem a distância entre ambos. Monteiro (2011) nos atenta, com base em suas análises, que alunos entrevistados identificam como bons professores aqueles que ao mesmo tempo possuem habilidade de explicar bem e que estabelecem uma relação afetiva, próxima e bem humorada com os mesmos. Ou seja, que conseguem reconhecer o *phatos* da turma, estabelecendo relações pessoais e próximas com os alunos, conhecendo nomes e histórias e reconhecendo suas participações em sala de aula.

Tal qual o narrador de Walter Benjamin (1994, p. 198-199), que viaja e tem muito a contar ou que ganha a vida honestamente em seu país e conhece suas histórias e tradições, o professor sensato (capaz de dar bons conselhos), sincero (não dissimula o que pensa e o que sabe) e simpático (disposto a ajudar seu auditório) (REBOUL, 1998, p. 48) é um narrador que viaja nos labirintos da História cuja ética resplandece em suas posturas e ensinamentos, constituindo-se em um adulto de referência frente aos seus alunos, imprimindo uma marca pessoal no seu trabalho (SEFFNER, 2010, p. 216). Recorrendo novamente a Walter Benjamin (1994, p. 200-201), o conhecimento construído no tecido vivo da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar estaria definhando porque essa sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Será mesmo?

Notas

1 Diálogo entre o professor de História, William Hundert, e o senador Bell, no filme "O Clube do Imperador", tratando da situação de Sedgewick Bell (filho do senador) e dos objetivos das aulas do referido professor.

2 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.

3 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.

4 "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).

5 Não queremos com essas propostas e questões pensar que o professor faz absolutamente o que quer. Ele tem, dependendo do local em que ocupa (rede pública ou privada, estadual ou federal, laica ou confessional, etc.), diretrizes curriculares diferentes, um currículo comum, parâmetros nacionais, etc. Além do próprio livro didático que, especialmente em colégios particulares, são obrigados a utilizar. Ou seja, compreendemos que essa liberdade do professor é relativa, já que existe a direção da escola, a secretaria de educação do município, do estado, os pais dos alunos, etc.. Parte da questão está em compreender como o professor transita nesse campo e mantém sua autonomia ou como isso se reflete em seu trabalho.

6 Além de Leopold Von Ranke, são analisados Edward Gibbon, Thomas Macaulay e Jacob Burckhardt.

7 Um bom exemplo desse olhar referencial é a forma como o Renascimento cultural e o Iluminismo construíram uma visão altamente negativa das realidades medievais, pautada no atraso e no caos

da "Idade das Trevas". Além dessas representações, o Romantismo do século XIX, em um processo de positivação do medievo, lançou àquele período a ideia de infância das nações, berço da atual disposição política da Europa. Nessa última construção, o medievo só ganha sentido em uma posição acomodada em relação ao presente, o agora maior em relação ao passado menor (PEREIRA; GIACOMONI, 2008).

8 Traço fundamental nem sempre valorizado ou exercitado. Fernando Seffner (2010, p. 215) aponta que a busca por um "estilo docente" próprio não é costumeiramente exercitado pelo professor, que sofre um amplo processo de homogeneização via livros didáticos, manuais, cadernos de exercícios, diretrizes, PCNs, apostilas, métodos de grandes grupos empresariais, provas e exames nacionais, etc.

9 "Cidade dos Homens" é uma série de teledramaturgia exibida pela Rede Globo entre 15 de outubro de 2002 e 16 de dezembro de 2005. A série ambientava-se nas favelas do Rio de Janeiro. O relato apresentado faz parte do Episódio 1 da primeira temporada, chamado "A Coroa do Imperador".

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

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.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARAÚJO, Alexandra Fuchs de. GAY, Peter - O estilo na história. **Revista de História**, São Paulo. n. 123-124, p. 143-219, ago./jul., 1990/1991.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-275, set./dez. 2005.

LANGDON, Esther Jean. **Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico**: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS, 31., 2007. **Anais eletrônicos**... Caxambu, MG: ANPOCS, 2007. Mesa-redonda. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=437%3Aanais-do-encontro-sts&catid=1038%3A31o-encontro&Itemid=231>. Acesso em: 9 mar. 2014.

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.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: _____. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

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.

PEREIRA, Nilton Mullet. **História, expressividade e ensino** (projeto de pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados**: representações da Idade Média no ensino de História. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação** – A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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.

_____. **Tempo e Narrativa** – 1: A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende**. Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. 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.

_____. Tópica. In: _____. **História Viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (Org.). **Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. UNISINOS, 1997.

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 (Org.). **Ensino de História** – Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST: Exclamação: Anpuh/RS, 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.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à "ciência" histórica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97, jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em: 09 mar. 2014.

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.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 03 de setembro de 2015
Aceito em 04 de setembro de 2015.