

ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA SOCIAL: A ARGUMENTAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A HISTÓRIA ENSINADA

Patricia Bastos de Azevedo¹

Neste artigo, procuramos articular ensino de história² e memória social, temática que orientou o processo de caminhada e construção de nossa pesquisa de mestrado.³ Nessa busca, encontramos vários elementos que produziram o alicerce para a nossa análise do campo de pesquisa. Além disso, a análise dos dados nos fez lançar um novo olhar para a teoria que nos norteava: esse processo de ida da teoria para os dados e dos dados para a teoria produziu o fio que alinhavou toda nossa pesquisa e, portanto, o definiremos, na continuidade deste texto, como produtor de uma possibilidade de articulação real entre ensino de história e memória social.

A memória, na perspectiva destacada, tem em sua essência um caráter derivado da sociedade, e, assim, sua formação e seu papel são compostos por um todo social das relações estabelecidas no mundo da vida. Em outras palavras, aquilo que me individualiza se compõe de toda a sociedade, ou, ainda, a memória que é só minha tem em sua formação a memória do outro, então, não é só minha, mas nossa, pois é social. Mesmo os elementos mais individuais e que somente em mim, ou para mim, são importantes, constroem um todo social, uma vez que esses elementos individuais são partilhados no ato da fala e são reelaborados pelo indivíduo, seja pela organização decorrente do próprio ato, seja pelo diálogo estabelecido no ato da comunicação partilhada pelos atores, seja na ação comunicativa reflexiva.

A sala de aula – e, no caso de nossa pesquisa, a sala de aula de história – tem em si vários monumentos à memória. Um exemplo disso é a própria relação aluno/professor, que decorre de uma tradição historicamente construída repleta de elementos ritualísticos, ou do próprio ato de ensinar, que traz em si uma memória social que transpassa os muros do prédio escolar. Assim, a existência de uma memória social que estabelece o horizonte de cultura, base do ato de ensinar, faz da história-ensinada mais do que aquilo que é determinado pelo ensino da historiografia, ou

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Departamento de Educação e Sociedade, patriciabazev@yahoo.com.br

² Em relação à história ensinada, há um conhecimento construído no ato de dar aula, já tratado por diversos autores, como Fonseca (2000, 2001), Bittencourt (1993, 1996, 1997), Monteiro (2002, 2007), Gabriel (2003). Em relação ao ato de ensinar história, ele é nomeado, por alguns desses autores de duas formas semelhantes, porém distintas, tanto pela sua significação, como pelos vieses teóricos escolhidos por cada autor. Observamos que as expressões “ensino de história” e “história ensinada” são nomeadas por Fonseca e Bittencourt de forma distinta de Monteiro e Gabriel. A história ensinada tem um papel social e pedagógico e, como tal, produz um conhecimento que se materializa na prática, dificultando sua compreensão e estabilidade, visto que o ato de ensinar se materializa na emergência do espaço da sala de aula. A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da história ensinada (MONTEIRO, 2007).

³ Mestrado concluído em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ.

seja, faz da sala de aula de história um lugar não só de resgate de memória, mas, para além disso, um lugar de transformação e de produção de novas memórias. O ato de falar materializa a memória quando baseamos nossa prática em uma ação comunicativa de democratização da fala, isto é, em uma tentativa de não-coação, e, nesse sentido, percebemos que elementos da memória, muitas vezes descartados, fazem-se presentes na dinâmica argumentativa estabelecida por essa prática. Com isso, as vozes, muitas vezes caladas, são expressas e trazem para a materialidade as memórias silenciadas e colocadas no porão do esquecimento.

O ensino de história tem sua gênese vinculada à construção e à propagação de uma memória tradicionalmente de cunho elitista, fortificando a estada e a manutenção do poder vigente e promovendo uma memória oficial e de caráter nacionalista. Essa marca identitária do ensino de história⁴ nos remeteu à questão que norteou nossa dissertação: o ensino de história como produtor de memória.

Desde o início da pesquisa, uma premissa se fez presente em nossa busca – a memória é um elemento constante no processo pedagógico do ensino de história e revela o pano de fundo cultural do mundo da vida: seja na propagação de uma memória específica e oficial, seja de uma memória invasiva que se constitui geralmente via voz dos alunos ou via reflexões dos professores acerca da matéria ensinada. Dessa forma, a premissa de que a memória tem um papel e efeito concreto na história ensinada nos proporcionou as questões iniciais de nossa pesquisa: como essa materialização da memória se faz? De que forma esses elementos muitas vezes invasivos e provocadores de mal-estar pedagógico se constituem no espaço da sala de aula de história? Como a memória social pode dialogar com o ensino de história?

A teoria habermasiana da ação comunicativa (HABERMAS, 1998) nos proporcionou elementos para buscar como a memória se materializa no espaço da sala de aula. Na perspectiva dessa teoria, todos os atores envolvidos no processo da história ensinada são sujeitos e copartícipes do ensino de história. Nesse sentido, o ato de fala se torna o centro de nossa pesquisa e é por meio dele que buscamos a possibilidade de articulação entre ensino de história e memória social.

Ao nascermos, deparamo-nos com um mundo que existe há muito tempo e, para garantir nosso bem-estar, devemos ser capazes de viver nesse mundo e compreender suas regras existentes e estruturas culturais.⁵ Pela linguagem, o mundo nos é apresentado, relacionamo-nos com ele e com os atores que o compõem. Em outras palavras, as práticas culturais são partilhadas pelos

⁴ A linha historiográfica vinculada ao nacionalismo ainda se encontra muito presente no ensino de história e na historiografia que norteia suas práticas pedagógicas nos espaços escolares.

⁵ Somente na medida em que crescemos no interior desse ambiente social, podemos constituir-nos como indivíduos capazes de agir de maneira responsável e desenvolver – pelo caminho da internacionalização dos controles sociais – a capacidade de seguir por conta própria as expectativas tidas como legítimas, ou ir contra elas (HABERMAS, 1990, p. 215).

atores no ato da fala e, pela fala, o pano de fundo cultural do mundo da vida vai se descortinando. Para Habermas (1993), os indivíduos não têm como evitar o emprego da linguagem voltada ao entendimento, pois somente nessa ação cooperativa se estabelece a socialização do dia-a-dia. Nesse processo de comunicação, estabelece-se uma racionalidade comunicativa processual: no espaço da ação comunicativa, os diversos atores da fala buscam o entendimento via argumentação e se estabelece, ou busca-se estabelecer, o entendimento mútuo. Em suma, a razão comunicativa, segundo Habermas,⁶ está sempre presente na possibilidade de comunicação através do ato de fala, mas nem sempre se concretiza no processo.

Esse processo de entendimento está presente também no processo de ensino/aprendizagem, visto que a palavra tem um papel fundamental nas ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas, seja a sala de aula tradicional ou não. Desse modo, buscamos uma sala de aula em que o diálogo fosse o principal procedimento pedagógico utilizado e, assim, analisamos as interações discursivas entre professor e alunos, estabelecendo a possível relação entre ensino de história e memória social.

Nossos dados foram produzidos por meio de vídeo-gravação e de observação em uma turma do oitavo ano de uma escola municipal localizada na cidade de Niterói. O procedimento central, e diferencial, das aulas do professor escolhido era o diálogo, ou seja, no diálogo e pelo diálogo é que se efetiva a história ensinada nessa sala de aula.

Para a análise dos dados, selecionamos nove aulas⁷ distribuídas em três dias diferentes, sendo ministradas três aulas a cada dia.⁸ Para encaminharmos a análise, fizemos um recorte episódico, dando origem a 17 episódios. Analisamos os episódios buscando os elementos marginais, as pequenas nuances, que marcam as diferenças do fazer observado. Nos detalhes infinitesimais,

⁶ Em Habermas, a razão é situada e a validade é uma pretensão apresentada no argumento. Tal pretensão só tem valor se for aceita intersubjetivamente. Dessa forma, a validade não é incondicionada e, sim, processual, estabelecendo-se no espaço social, cultural e político dos proponentes. Assim, o autor a situa no mundo da vida.

⁷ Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 8º ano, 4º ciclo do Ensino Fundamental Regular, em uma sala de aula de história. Iniciamos a coleta e a vídeo-gravação no dia 17 de fevereiro de 2003 e terminamos os nossos registros no dia 19 de maio de 2003. O professor não recebeu nenhum treinamento ou indicativo de como deveria organizar as suas aulas; não interferimos na escolha do conteúdo e nem na forma como seria ensinado aos alunos, apenas pedimos que organizasse suas aulas de forma habitual. Aproximadamente 35 alunos participaram das aulas. As aulas na turma 801 aconteciam às segundas-feiras em três tempos seguidos de 45 minutos. Foi vídeo-gravado um total de 30 horas-aula. Estivemos presentes no campo por 21h50min, ao longo dos meses de fevereiro, março, abril e maio de 2003.

⁸ Diante de todo o material coletado e transcrito, para a análise, elegemos as aulas realizadas em três dias, compondo um total de nove aulas, com a duração de 6h45min. Cada dia compõe um bloco de três aulas: 1º bloco – dia 17 de fevereiro de 2003. É o primeiro dia efetivamente de aula do professor; 2º bloco – dia 10 de março de 2003, terceiro dia de aula; 3º bloco – dia 24 de março de 2003, quinto dia de aula. Os blocos de aulas foram eleitos por representarem, respectivamente, a introdução do procedimento pedagógico utilizado pelo professor em sala de aula; a compreensão do procedimento utilizado pelo professor por parte dos alunos; e a construção de uma nova relação com o uso da fala no espaço da sala de aula.

revelam-se as diferenças típicas do ato investigado e, no cotidiano, revela-se o pano de fundo cultural das práticas escolares e dos mundos da vida.

O pano de fundo cultural do mundo da vida invade a sala de aula em grandes rompantes, como o estouro de uma boiada, ou em atitudes fugidias, como o tecer da teia de uma aranha que se espreita pelos cantos e, de repente, termina sua grande teia pegando os insetos mais desavisados. O estouro da boiada é facilmente identificado pelo barulho que causa e pela desordem que provoca; entretanto, o movimento que o provocou, muitas vezes, nos escapa, pois se situa em pequenos detalhes, em expressões fugidias e na diversidade de olhares lançados sobre o mesmo objeto. Ao descrever a nossa impressão acerca de um objeto, de um fato ou de um conceito, materializa-se o que está em nosso entorno, concretiza-se o pano de fundo cultural do mundo da vida⁹ que nos cerca.

Neste artigo, destacamos alguns episódios e as análises que fizemos dos mesmos. No nono episódio, podemos perceber um grande movimento provocado pela expressão “*vender a alma*”. A expressão tem para o professor um valor e um sentido diferente daquilo que os alunos compreendem. Para os alunos, “vender a alma” está muito vinculado à religiosidade e ao ato de fazer o mal. Para o professor, “vender a alma” vincula-se a questões ideológicas. Vamos ler o episódio:

Episódio IX

Professor

2

A prostituta vende o quê?

Alunos

3 *O corpo...* (RESPONDEM EM CORO. COMO O PROFESSOR FALOU MUITO NA
4 INTRODUÇÃO, OS ALUNOS JÁ ESTAVAM SE SACUDINDO NAS CADEIRAS,
ASSOBIANDO, OLHANDO PARA O LADO).

Professor

5 *O corpo... agora me dá um exemplo de alguém que vendeu a alma?...*

6 *O que seria vender a alma?*****

7 *Vender a mente... vender uma ideia... vender um pensamento...*

Aluno C

9

10

O demônio... o demônio... o demônio... (O ALUNO FALAVA MAIS ALTO,

⁹ Mundo da vida é um conceito chave para Habermas. Tal conceito corresponde a uma visão de mundo compartilhada, isto é, os atores da fala possuem um pano de fundo comum que proporciona elementos da tradição cultural e que fornecem condutores de ações e lentes para a interpretação dos mundos.

11 DESTACANDO SUA VOZ NO MEIO DAS DIVERSAS FALAS SIMULTÂNEAS, MAS NÃO CONSEGUIMOS IDENTIFICAR QUEM FALAVA).

Aluno C *Igual a isso aqui...* (A GRAVAÇÃO NÃO REGISTROU O QUE ELE APONTAVA).

12

Professor

13 *Vender uma ideia... vender a mente ... vender sei-lá-o-quê... não necessariamente é vender uma coisa ruim**

14

15 *Pode... não pode... ser uma coisa boa?*

16 *Sei lá, uma ideia... aqui...alguém que venda...*

Alunos (VÁRIOS ALUNOS FALAM, IMPOSSIBILITANDO A TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO).

17

Aluno H *Jornal...*

18

Professor

19 *Jornal...*

Alunos

J e W 20 *É mesmo...* (OS DOIS ALUNOS RESPONDEM JUNTOS).

Aluno J

21 *É mesmo, professor...*****

Professor

22 *Peraí... perai...Como é que é?... perai ...*

Aluno J

23 *Uma pintura, um quadro... uma coisa que eu pinto...*

Professor

24 *Uma obra de arte... uma pintura* Mas o que eu queria dizer...*

Alunos

25 *Quadros.* (APROXIMADAMENTE 5 ALUNOS RESPONDEM JUNTOS).

Professor

26 *Mas eu posso me vender quadro...?*

Alunos

27 *Não* (EM CORO).

Professor

28 *Olha só... perai...*

Aluno L

29 *No carnaval...*

Aluno M

30 *Meu corpo é pintado...*****

Professor

32 *Perai... olha, gente...*

33 *Vamos falar de alguma coisa que você não quer fazer... não faz parte de sua*

34 *personalidade fazer... mas, para sobreviver, você tem que fazer? Por dinheiro, fazer?*

O nono episódio se caracteriza por um longo trecho de diálogo entre o professor e os alunos. Os alunos intervêm buscando acertar a resposta à pergunta feita pelo professor. A procura pelo acerto produz um movimento que, a nosso ver, é muito importante: a busca pela compreensão sobre o que o professor fala. Na busca pelo acerto, os alunos constroem hipóteses e o professor descarta as que julga erradas, já que não considera “vender a alma” apenas como uma negação.

O aluno responde (L. 1) prontamente a questão antes mesmo da proposta do professor, isto é, antes que o professor formule a pergunta. O professor retoma a fala (L. 2) com outra pergunta relativa ao que a prostituta vende, gerando uma resposta coletiva (L. 3). O professor confirma a resposta da turma “*O corpo...*” e faz uma nova pergunta “... *agora me dá um exemplo de alguém que vendeu a alma?*”. Essa pergunta gera um grande alarido, visto que, a nosso ver, os alunos não compreendem o que seria “*vender a alma*”. Uma voz se destaca sobre todas as vozes simultâneas: “*O demônio... o demônio... o demônio...*”. Essa voz, ouvida ao longe na confusão de vozes, indica uma provável forma de “*vender a alma*”. O aluno C vincula a expressão “*vender alma*” a elementos religiosos, muito presentes nas tradições populares, e de cunho evangélico, presente na construção mítico-religiosa muito difundida na atualidade em comunidades de baixa renda.¹⁰

O corpo como mercadoria é tão condenável pela sociedade e o favorecimento é crime perante a lei, porém é um fato de profunda relevância para o sustento em comunidades periféricas e pobres. Quando os alunos falam da prostituição – *vender o corpo* – reconhecem o corpo na perspectiva de produto comercializável, distinguindo-o com clareza da venda da força de trabalho. Quando o professor pergunta “*A prostituta vende o quê?*”, a resposta é dada em coro, apresentando uma compreensão coletiva do significado desse signo. A memória social referente à prostituição se materializa na fala dos alunos (L. 3). Não é apenas uma resposta simples, já que a venda do corpo é uma fala coletiva e instantânea. Nesse sentido, podemos observar que todos os alunos respondem simultaneamente a pergunta feita pelo professor, isto é, a palavra

¹⁰ Na comunidade, podemos observar a existência de algumas igrejas evangélicas de diferentes denominações. Não fizemos levantamento sobre a vinculação religiosa dos alunos da turma 801.

materializa vários elementos presentes no pano de fundo social e nos faz compreender que “*vender o corpo*” é uma atitude que os alunos compreendem diferentemente da questão do “*vender a alma*”.

Quando relacionada à venda do corpo, a resposta é imediata e estabelece o sentido em sua totalidade. A palavra “prostituta” está repleta de valores morais, sociais e econômicos, pois é reconhecida intersubjetivamente por seu valor e papel social. Quando o professor questiona a “venda da alma” (L. 9), os alunos ficam confusos, criando-se um grande alarido. Os alunos buscam, por tentativa, uma resposta que seja considerada correta pelo professor. Na construção cultural que envolve a comunidade do Morro do Céu, a “*venda da alma*” tem uma perspectiva diferente da do professor, já que está mais vinculada ao satanismo e à religiosidade, como podemos identificar na fala do aluno E (L. 6). Esse vínculo se explica por seu aspecto ideológico ou de submissão a uma vontade mais forte ou superior imposta por outro ser humano por meio de pressão ou de poder armado. Em suma, a questão do “*vender a alma*” nos revela haver diferença cultural e de percepção do mundo da vida entre o professor e os alunos.

A compreensão de que existem produtos imateriais que podem ser vendidos por seu possuidor surge como um elemento destoante do cotidiano que forma a coletividade em questão. Ou seja, vender algo que não seja um objeto está muito relacionado à força de trabalho e ao corpo. Remetendo-nos ao passado do Brasil e a como o trabalho vem sendo pensado e executado nessa sociedade, identificamos, portanto, um elemento da memória social construída historicamente no seio da população mais pobre, cuja força do trabalho e do corpo se torna seu sustento. Cabe à camada mais rica “pensar” e vender sua capacidade de fazê-lo e, aos pobres, a tarefa de trabalhar. O corpo e a força de trabalho são compreendidos como moedas ou elementos de troca na sociedade de consumo, mas a alma – a ideia ou a fidelidade a um princípio – causa estranheza quando ganha o papel de mercadoria vendável.

Nesse episódio, podemos ver como é construído um processo gradativamente argumentativo em que a validade apresentada pelo professor causa estranheza e produz questionamentos relativos ao “*vender a alma*”. Podemos observar uma busca pelo entendimento por parte dos alunos ao apresentarem uma série de possibilidades para o “*vender a alma*”. A estranheza causada pela expressão utilizada pelo professor parece estar na diferença que professor e alunos têm em relação ao mundo da vida e ao elemento alma.

O procedimento pedagógico centrado no diálogo possibilitou que a polêmica se materializasse nos atos de fala. Se a palavra do professor fosse revestida do valor de verdade, cabendo aos alunos o papel de ouvir, dificilmente esse tipo de polêmica aconteceria. Observamos, então, dois movimentos importantes no nono episódio: 1º) a presença invasiva das diferentes percepções

oriundas do pano de fundo cultural nas falas dos alunos e do professor; 2º) o diálogo como um espaço de materialização desse pano de fundo cultural do mundo da vida.

O grande alarido e a instabilidade que a expressão “*vender a alma*” provoca na sala de aula marcam o nono episódio. A partir de uma visão superficial, tal episódio parece realmente a confusão que o estouro da boiada provoca, deixando praticamente destruído tudo em sua trajetória. Porém, quando buscamos os detalhes, percebemos o movimento que já se instalara no espaço da sala de aula de história: o diálogo como espaço cooperativo e a busca pelo entendimento mútuo. No décimo episódio, essa busca pelo entendimento é marcante, assim como o papel do professor como promotor do entendimento e construtor de um possível consenso. Nos episódios seguintes, podemos observar como os espaços argumentativos se efetivam gradativamente, tornando-se uma marca diferenciadora da prática pedagógica desse professor.

Uma prática pedagógica centrada no ato de fala possibilita a construção gradativa do ensino gerador de conhecimento e estimula a partilha do conhecimento construído. Isto é, quando abrimos espaço para o diálogo livre, sem coações ou com coações mínimas, podemos encontrar a formação de um espaço de cooperação e aprendizagem mútua, em que professor e alunos constroem o conhecimento e, no nosso caso em específico, constroem a história ensinada.¹¹

Estudamos a sala de aula como um espaço de coações mínimas, pois os elementos socioculturais presentes na escola e no ato de ensinar têm em seu cerne atitudes de coação. No entanto, também entendemos que essas coações, os grilhões da escola, podem ser minimizadas ou até mesmo transformadas pelos atores, ao optarem por construir um ensino/aprendizagem pautado no ato de fala argumentativo-reflexivo, que saliente a cooperação e a democracia.

A busca pelo entendimento mútuo pode ser um marcador pedagógico diferencial nas práticas escolares. A ação comunicativa pode viabilizar uma prática mais democrática, porquanto, via argumentação, preconiza o estabelecimento do consenso, embora reconheçamos que a teoria da ação comunicativa apresenta um ideal de comunicação pouco existente nos espaços escolares. Em geral, os espaços escolares são cheios de elementos limitadores, que funcionam como

¹¹ Azevedo (2010) compreende a história ensinada como: “[...] ‘o ensinado’ constitui um tempo-espaço composto por múltiplas forças que limitam e delimitam a ação do professor e, assim, a história ensinada constitui-se como uma ação permeada pelo situado.

Concebemos o professor de história como o protagonista da história ensinada e, dessa forma, pensamos o aluno como protagonista da história aprendida. Não pretendemos reduzir o processo ensino/aprendizagem nem dicotimizá-lo, visto que o compreendemos como uma ação circular que forma e é formada nos diversos níveis e espaços de educação” (s/p).

coações sociais e subjetivas e que condicionam o ato da fala. Porém, quando nos propomos pautar nossas ações em uma conduta de cunho democrático e nos nutrir do otimismo encantador inerente à essa teoria, podemos transformar otimismo e esperança em ação coletiva e efetivar uma transformação.

Na sala de aula em que produzimos os dados, pudemos perceber que a garantia democrática do uso da palavra fomentou uma busca coletiva pelo conhecimento e pela compreensão do conteúdo que estava sendo ensinado. O estabelecimento de uma ação cooperativa que busca a efetivação do ensino/aprendizagem surgiu do próprio processo estabelecido em sala de aula, o qual já trazia, desde seu início, elementos que materializaram essa possibilidade. O diálogo, como procedimento pedagógico central, marca esse diferencial e a viabilidade da construção argumentativa do conhecimento.

O início da relação professor/aluno revela um tatear exploratório. O professor estimula os alunos a participarem das aulas pelo uso da palavra e os alunos experimentam o quanto o uso da fala lhes é permitido. É o início de um relacionamento que se efetiva durante o período observado, sendo que os primeiros contatos indicam como essa relação se estabelece. Em nossa análise, destacamos esse início, pois, já nos primeiros momentos das aulas, as interações discursivas se estabeleceram e apresentaram detalhes reveladores do processo pedagógico.

No início, no que chamamos de primeiro movimento do processo pedagógico, os alunos descobriram que podem falar, o que produziu um grande ruído no espaço da sala de aula.

Episódio III

Professor

- 1 *Vocês vão concordar comigo, ou não; que nem sempre tudo que a gente*
- 2 *consome, que nem sempre tudo que a gente compra, nem sempre é necessário*
- 3 *para vida. Vocês concordam comigo?*

Aluno C *Eu concordo também.*

4

Aluno A

- 5 *Eu concordo.*

Professor

- 6 *Por quê?*

Aluno C

- 7 *O senhor está falando, é mais inteligente, é esperto, é o professor, eu*
- 8 *concordo.*

Alunos

9 (RISOS)

Professor

10 (O PROFESSOR RI) *Queria saber por que nem tudo que a gente compra é uma*
11 *necessidade nossa?*

12 *O que você compra e não é uma necessidade sua?*

Alunos

13 **** (VÁRIOS FALAM AO MESMO TEMPO. SOLICITAM ATENÇÃO DO

14 PROFESSOR, FALAM JUNTOS).

No terceiro episódio, estabelece-se implicitamente que o uso da palavra é permitido e, assim, várias falas explodem. As falas revelam a necessidade de experimentar a oportunidade que lhes havia sido dada e o silêncio é rompido por falas simultâneas. O professor, nesse processo, tem o papel fundamental de organizador das falas e estimulador do uso da palavra, com a finalidade de efetivar o ensino/aprendizagem. Gradativamente, esse movimento de experimentação é substituído pelo que chamamos de silêncio cooperativo.

O silêncio cooperativo caracteriza um segundo movimento e é efetivado no processo constituído em sala de aula. A efetivação dessa nova conduta do uso da palavra, e também do não-uso da mesma, foi tecida gradativamente no espaço como um exercício coletivo e cooperativo entre professor e alunos. Os alunos passam a reconhecer a necessidade da escuta para que uma relação de diálogo realmente seja implementada. Há, além disso, uma modificação corporal nos alunos, os quais se colocam na cadeira de forma mais atenta, posicionando-se em uma atitude de escuta.

O silêncio cooperativo é uma ação, pois evoca, como já afirmamos, uma atitude de escuta. Os alunos não ficam em um silêncio passivo e opressor, em que a palavra é de uso exclusivo do professor; o silêncio, nessa perspectiva, tem a dimensão da escuta – ação participativa que proporciona elementos para referendar a aceitação do que está sendo dito ou conduzir a construção de argumentos para contestar o que foi proposto.

Adjetivamos o silêncio como cooperativo pois identificamos uma atitude de mão-dupla e uma ação voltada ao entendimento. O ouvinte não está em uma atitude combativa que visa a identificar o ato falho do outro e assim explorá-lo em um possível embate argumentativo. O silêncio, de outra forma, tem a função de salientar a escuta e promover o diálogo e a troca democrática de papéis – o falante que usa a palavra e o ouvinte que a escuta cumprem

simultaneamente os dois papéis no ato da comunicação. A comunicação voltada ao entendimento mútuo promove a interação.

Nesse sentido, compreendemos a educação como uma ação social entre os diversos atores presentes no espaço da sala de aula. Como toda ação social preconiza a interação, podemos caracterizar a educação como uma ação social, tendo em vista que se faz efetivamente no processo de interação entre os vários atores presentes nos espaços escolares. O professor não exerce sua função sem os alunos, assim como os alunos não irão à escola se lá não houver professores. Dessa forma, a educação é efetivada na integração dos vários atores que formam o processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, pensamos educação como ato socialmente composto e fruto do engajamento coletivo dos atores que fazem a escola.

A educação, como ação social que envolve vários atores, tem em sua gênese o caráter interativo e socializante dos diversos sujeitos que promovem o seu ato – seja professor, aluno ou a coletividade que compõe o espaço escolar. Nesse processo, a linguagem se torna a fonte de integração social e, a partir dessa perspectiva, identificamos um dos elementos fundamentais do que Habermas define como agir comunicativo, preconizando a força consensual do entendimento linguístico. A linguagem torna-se o elo entre os diversos atores, já que, por meio do ato de fala, possibilita a busca do entendimento mútuo. A educação, dimensionada em seus aspectos coletivo e cooperativo, torna-se um espaço profícuo para o desenvolvimento da ação comunicativa.

A comunicação efetivada no espaço da sala de aula se diferencia da comunicação cotidiana, e o processo linguístico desenvolvido nesse espaço é marcado por uma ação que se direciona a um objetivo, ou deveria: produzir a aprendizagem. O processo ensino/aprendizagem, que se efetiva de forma mais geral ou mais específica em uma disciplina ou em um determinado conteúdo, visa a reproduzir as tradições culturais preconizadas pelo conteúdo previamente selecionado. Tais conteúdos são repletos de pretensões de validade socialmente aceitas ou cientificamente comprovadas e compõem o pano de fundo cultural da escola, vinculando o processo ensino/aprendizagem à reprodução e à renovação das tradições culturais. Por conseguinte, em sua gênese e configuração, o ensino de história tem um forte envolvimento com o aspecto socializante e efetivador das tradições culturais e da renovação e produção das mesmas.

Em suas estruturas, os conteúdos de história trazem diversas versões do passado, apresentadas nas historiografias que fundamentaram a formulação dos conteúdos propostos. A história ensinada, nesse aspecto, tem sua relação direta com a reprodução e a renovação das tradições culturais, as quais transcendem os espaços escolares, compondo também o imaginário social e, portanto, formando a memória social.

A reprodução e a renovação das tradições culturais integram o ensino de história e podem ser mais democráticas e socializantes. Nessa perspectiva, a teoria do agir comunicativo pode contribuir para promover, na prática educativa, uma relação de cunho mais democrático, rompendo com as estruturas monológicas tradicionais e promovendo uma relação de cunho mais dialógico e consensual.

O diálogo argumentativo coloca as pretensões de validade não consensuais, ou que despertaram alguma polêmica e crítica, no espaço do debate. Nesse espaço democrático, os argumentos são avaliados à luz de uma racionalidade processual, podendo viabilizar o estabelecimento do consenso. Assim, em vários momentos de nossa análise, observamos que o processo argumentativo se efetiva como um espaço potencializador da aprendizagem, pois, além de materializar as discordâncias, esclarece as dúvidas que uma explicação pode produzir.

A argumentação traz algumas questões confusas e obscuras para o espaço comum, possibilitando que o ato reflexivo se torne coletivo e cooperativo, uma vez que a fala do outro descortina um olhar diferente, proporcionando uma compreensão intersubjetiva do conteúdo, tanto para os alunos quanto para o professor. Retomamos o décimo episódio para exemplificar essa compreensão intersubjetiva.

Episódio X

Professor

- 1 *Peraí... olha, gente***
- 2 *Vamos falar de alguma coisa que você não quer fazer... não faz parte de sua*
- 3 *personalidade fazer...; mas, para sobreviver, você tem que fazer? Por*
dinheiro, fazer?

Aluno C

- 4 *Pular no circo... (RISOS).*
- ****

Professor

5. *Exemplo de alguma coisa com ideia... *****

Alunos

- 6 *Corpo...*
- 7 *A fé...*
- 8 *Música...*
- 9 *Modelo... (VÁRIOS ALUNOS FALAM DIVERSOS EXEMPLOS SIMULTANEAMENTE*
- 10 *IMPOSSIBILITANDO A IDENTIFICAÇÃO).*
- 11 *Tem muita gente falando junto...*
- 12 *Peraí, calma... *****

Professor

13 *Na política, alguém que troca de partido...*

Aluno M

14 *Caraca... todo dia... a gente vê... *****

Aluno J

15 *Nicolau ... Lalau*

Professor

16 *Nicolau é um caso de corrupção.*

Aluno N

17 *E os políticos?...*

Professor

18 *O Nicolau se corrompeu... é diferente...*

Aluno

19 N *Não é nada... tudo corrupto# Muda de partido por causa de dinheiro...*

Professor

20 *O Nicolau deveria defender a justiça... fazer a justiça... aí, ele se corrompeu...*

21 *É diferente.*

22 *Alguém pode me dar outro exemplo...*

Aluno O

24 *Fernandinho Beiramar...*

Professor

25 *Aí já tá mais para (PELO VÍDEO, OBSERVAMOS O MOVIMENTO DOS LÁBIOS E
26 PUDEMOS PRESUMIR QUE ELE FALOU NARCOTRÁFICO). *****

Aluno J

27 *Vender uma ideia de samba...*

Aluna E

28 *Pagar alguém para matar uma outra pessoa...*

Professor

29 *Um assassino profissional... é isso?*

Aluno E

30 *É... é.*

Aluno

31 *A pessoa mata... (VÁRIOS FALAM AO MESMO TEMPO, NÃO IDENTIFICAMOS
32 QUEM FALOU). *****

Prof.

33 *Eu não estou ouvindo... quero ouvir...*

34 *Fala aí...*

Alunos

35 *Uma pessoa faz uma coisa... errada* mata...*

36 *Paga alguém para assumir a culpa...*

Professor

36 *Se vendeu para a justiça... É...*

37 *Então, olha só... olha só...*

38 *Então, a gente viu... mesmo, mesmo... aquilo que é propriedade sua ... é*
39 *imaterial, que não é matéria, sentimentos, a nossa personalidade, daquilo que*
40 *é a nossa imagem... nosso próprio corpo. Tudo isso pode ser também*
41 *comprado e vendido nessa nossa sociedade... numa sociedade, certo, numa*
sociedade de consumo.

42 *Isso significa que... na nossa sociedade... nessa sociedade de consumo, a*
43 *propriedade pode ser qualquer coisa que possa ser comprada ou possa ser*
vendida...

44 *Existe a propriedade material, os bens, móveis * e imóveis e existem os bens*
45 *que são imateriais... que são de uma forma abstrata, certo? Que, de qualquer*
46 *forma, também podem ser comprados e vendidos, certo? Nossa primeira*
diferenciação entre propriedades. Tá...

47 *Agora... uma propriedade também pode ser diferenciada quanto ao número de*
48 *donos que essa propriedade possui, certo?...*

49

Alunos

52 *Certo...(EM CORO).*

Os alunos tentam acertar através de uma série de possibilidades o que seria “*vender a alma*”, segundo a visão do professor. Assim, essas variáveis vão delineando a percepção que os alunos têm da expressão e, ao final do episódio, o professor constrói uma explicação que contém vários elementos oriundos das tentativas dos alunos. Podemos observar o movimento presente na construção da explicação proferida pelo professor, um movimento de escuta das falas dos alunos e de estruturação dos argumentos utilizando tais falas. Nesse viés, busca-se promover o entendimento e efetivar a aprendizagem.

A efetivação de um processo argumentativo nos moldes habermasianos, em sua totalidade, não foi identificada na análise dos dados, porém identificamos um processo embrionário de efetivação da ação comunicativa reflexiva.¹² Esse processo embrionário se torna claro quando identificamos os movimentos construídos no espaço da sala de aula de história.

¹² Mesmo buscando perceber se a teoria da ação comunicativa tem possibilidade de ser efetivada no espaço da sala de aula, salientamos que, em momento algum, foi pedido ao professor que orientasse sua prática pedagógica pela teoria habermasiana.

As perguntas, que eram prerrogativas do professor em um primeiro momento, são buriladas e se constituem como um ato de reciprocidade entre professor e alunos, promovendo, assim, um terceiro movimento que visa ao entendimento mútuo e à compreensão do conteúdo ensinado. O diálogo – como elemento que fundamenta o procedimento pedagógico do professor – percorre gradativamente o caminho que gera a história-ensinada. O diálogo pauta uma busca coletiva pelo entendimento; entendimento este que possui várias dimensões.

Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem é uma ação cooperativa e pode se basear em uma ação de cunho comunicativo, possibilitando a coordenação de ações voltadas ao entendimento. Retomamos, nesse ponto, a questão central de nossa pesquisa: a relação existente entre ensino de história e memória social. A memória social, permitida ou não, invade o espaço da sala de aula, o que, no ensino de história, é mais constante e, muitas vezes, promove um mal-estar pedagógico.

Podemos observar, por exemplo, como essa memória se faz presente de forma disfarçada ou ostensiva no espaço da sala de aula de história. O professor trabalha no primeiro e no segundo bloco de aula com a perspectiva presente/passado e, para isso, solicita que os alunos partam da sociedade em que vivem para pensar a temática do bimestre – propriedade e posse. Essa abordagem traz para o meio do processo de ensino/aprendizagem todo o pano de fundo cultural do mundo da vida corporificado no ato de fala dos alunos. Ademais, vale ressaltar que nossos dados foram produzidos em uma turma na qual o principal procedimento pedagógico do professor é o diálogo. Assim, o estabelecimento do diálogo trouxe, para o debate em sala de aula, elementos oriundos do cotidiano dos alunos e apontou as diferenças culturais existentes entre professor e alunos, bem como o quanto em nossas práticas pedagógicas presumimos que o nosso olhar sobre o que nos cerca é partilhado por todos. As diferenças de percepção de determinados conceitos e objetos, tais como “*Biscoito é alimento ou não?*” ou “*Celular é necessidade ou desejo?*”, estabeleceram breves momentos argumentativos nos quais as pretensões de validade apresentadas foram questionadas e, como validades criticáveis, possibilitaram a efetivação do processo argumentativo.

A existência da polêmica por si só não garantiria o estabelecimento do processo argumentativo. Esse processo só pode ser efetivado, mesmo que de forma precária, porque o diálogo de cunho democrático foi o fio condutor do procedimento pedagógico estabelecido e, dessa forma, os atores da fala puderam expressar suas discordâncias e aceitações em relação à pretensão proferida. Não estamos afirmando que o processo argumentativo, segundo a teoria habermasiana, foi efetivado nos episódios que analisamos; estamos apenas apontando que tal processo teve início e que esse viés de possibilidade pode ter espaço na ação pedagógica nos espaços de sala de aula.

Outro elemento fundamental nesse processo é a importância do pano de fundo cultural na construção argumentativa que utilizamos para apresentar uma pretensão de validade ou criticar uma pretensão apresentada por outro ator. Nesse aspecto, o ensino de história, muitas vezes, não viabiliza uma relação argumentativa, porque, em sua maioria, baseia-se na compreensão de que a história é única e o papel do aluno é aprendê-la.

Em uma perspectiva dialógica, a história ensinada no espaço da sala de aula é apresentada como uma versão da história e, sendo assim, pode ser criticada. Em outras palavras, somente estamos tentando indicar uma possibilidade para a caminhada, não desmerecendo a importância dos conteúdos selecionados para as diversas séries e ciclos nos diversos níveis do ensino. Na perspectiva aqui apresentada, buscou-se a possibilidade de relação entre ensino de história e memória social, vislumbrada via ação comunicativa reflexiva.

A nossa análise apontou o diálogo como instrumento pedagógico que pode viabilizar a efetivação do agir comunicativo voltado ao entendimento. Dessa maneira, queiramos ou não, a memória social invade o espaço da sala de aula, aspecto que fundamentou nossa investigação desde seu estágio mais embrionário. Todavia, administrar essa invasão requer muito mais que boa vontade, ou seja, requer aprofundamento pedagógico e condução de uma postura pedagógica mais democrática. Para tanto, na teoria habermasiana da ação comunicativa, encontramos elementos para construir uma história ensinada mais comprometida com a formação do cidadão, o qual pode perceber os diferentes mundos da vida e partilhar o cotidiano com aquilo que é diferente, valorizando o respeito coletivo e as diferenças que, não obstante estejam na escola e no mundo, são, muitas vezes, ignoradas ou relegadas ao esquecimento em prol de uma suposta verdade única.

Nesta pesquisa, percebemos como a história não é única, como o pano de fundo cultural dos mundos da vida também não o são. E essa multiplicidade de realidades e visões acerca do mundo da vida se faz presente no espaço da sala de aula e lança-nos uma pergunta: O que ensinar então? Talvez devamos pensar em um ensino das histórias e implantar no espaço pedagógico um processo argumentativo que busque, mais que salientar as diferenças, produzir o entendimento mútuo e a cooperação solidária entre os atores.

Acreditamos firmemente que a escola tem o dever de promover a democracia e, na teoria da ação comunicativa, vislumbramos elementos que viabilizam a implementação do processo democrático em sala de aula. Embora reconheçamos alguns limites sociais que impossibilitam a aplicação plena dessa teoria, os elementos fundamentais são viáveis no cotidiano da sala de aula, tais como: a publicidade e a inclusão de todos os atores; a aceitação de que a controvérsia promove o debate e pode possibilitar contribuições importantes para o processo de

ensino/aprendizagem; a exclusão de enganos, subterfúgios e ilusões; a promoção da não-coação comunicativa; e a busca do melhor argumento, possibilitando assim a existência de consenso.

Nessa perspectiva dialógica e argumentativa, a memória social se torna mais visível e copartícipe da história ensinada, pois se materializa nos atos de fala. Os elementos naturalizados na memória social – como “*Sempre foi assim*”, “*A história foi sempre a mesma*”, dentre tantos outros que invadem a sala de aula – podem ser desnaturalizados e, quem sabe, nossa ação pedagógica seja mais eficaz e promotora de uma democracia mais real.

A memória social não se cala. Mesmo que a ignoremos, ela se introduz na sala de aula. E é na sala de aula de história que sua intromissão é mais frequente e contumaz, pois a memória é um elemento inerente ao ensino de história. Dessa forma, acreditamos que o diálogo argumentativo cria a possibilidade de articularmos memória social e história, viabilizando uma análise coletiva e cooperativa produtora de uma memória social fruto da reflexão e transbordando o fazer da sala de aula de história para outros espaços sociais.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, P. B. HISTÓRIA ENSINADA: o tempo-espaço na produção de sentido. In: *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1993.

_____. Práticas de leitura em livros didáticos. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n.1, jan/jun, 1996.

_____. *Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: Experiências e aprendizado*. São Paulo, Papyrus, 2000.

_____. *Caminhos da história ensinada*. 5^a ed. Campinas, Papyrus, 2001.

_____. *Didática e prática de ensino de história: Experiências e aprendizado*. São Paulo, Papyrus, 2003.

GABRIEL, C. T. A. *Um objeto chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro: 2003.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

HABERMAS, J. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1993.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MONTEIRO, A. M. da C. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAIVES, N. (org.) *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: Eduff, 2000.

_____. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC, 2002.

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

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.