

ENTRE O ESTRANHO E O FAMILIAR: O USO DE ANALOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

ANA MARIA F. C. MONTEIRO*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir o uso das analogias no ensino de história, utilizando as contribuições dos autores que operam teoricamente com o conceito de saber escolar, considerando sua especificidade e originalidade. As analogias são frequentemente utilizadas pelos professores de história como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar. No entanto, o risco do anacronismo exige cuidado e atenção para evitar que sua utilização se torne fonte de erros ou equívocos.

Palavras-chave: Ensino de história. Analogias. Saber escolar. Mediação didática.

BETWEEN STRANGE AND FAMILIAR: THE USE OF ANALOGIES IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: Based on the contributions of authors who use the concept of “school knowledge” and consider it as an original and specific creation of the school culture, this paper discusses the use of analogies in history teaching. Since they help establish symbolic mediations and meaningful learning, analogies are often used by history teachers as a tool to help students understand school contents. They are recognized as a helpful resource to surpass the strangeness of unknown facts

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), professora do Departamento de Didática e pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* anamont@ufrj.br

which become familiar by means of the comparisons provided. By relating scientific information to common sense, they help to transform the meanings of concepts and practices which are being studied, and configure an emblematic creation of school knowledge. Nevertheless, the risk of anachronism requires teachers be attentive and cautious to avoid errors.

Key words: History teaching. Analogies. School knowledge. Didactic mediation.

Este artigo tem por objetivo discutir o uso das analogias no ensino de história, utilizando contribuições dos autores que operam teoricamente com o conceito de saber escolar considerando sua especificidade e originalidade.¹

As analogias são utilizadas, freqüentemente, pelos professores como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Nesse sentido, revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, por elas (analogias), relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar.

No entanto, o risco do anacronismo ou a transferência de características e atributos indevidos a processos e fenômenos diferenciados exige cuidado e atenção para evitar que sua utilização se torne fonte de erros ou equívocos.

O conhecimento histórico tem no reconhecimento e consideração das diferenças socioculturais uma dimensão estratégica para a análise e compreensão de fatos, processos e conceitos. Assim, o uso das analogias é discutido de forma a contribuir para identificar os riscos e possibilitar a exploração do seu potencial como recurso didático.

Uma aula de história...

Em pesquisa realizada para doutoramento acompanhei o trabalho de um professor, em turmas do ensino médio, nas quais analisava questões relativas a temas da história do Brasil, no período do final do Império e início da República.

Em uma aula sobre a economia cafeeira, ao abordar a questão da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o professor explicou o sistema das “colônias de parceria” adotado no Brasil em meados do século XIX, utilizando, entre outros recursos, a comparação com a “servidão por contrato”, utilizada nas colônias inglesas da América, e que os alunos teriam estudado no primeiro ano do curso.²

Vejamos um trecho da aula gravada, subdividido em tópicos por mim construídos a partir da análise da explicação do professor.

1. O racismo que caracterizava a decisão de trazer europeus para trabalhar no Brasil

Olha só, por incrível que pareça, o que eu estou falando, não é uma coisa assim escondidinha não, oculta, não assim, é? Não, isso aí era uma coisa explícita, olha só, vários proprietários, e, por incrível que pareça, até alguns intelectuais, diziam que se você trouxesse trabalhadores brancos, europeus legítimos, certo? Nós não teríamos apenas uma mão-de-obra melhor qualificada, como também, com a miscigenação... Haveria pouco a pouco um branqueamento de nossa sociedade, e aí, se a nossa raça fosse pouco a pouco se branqueando, nós teríamos uma raça mais capaz, mais inteligente, mais apta para o trabalho... Então, a base desse negócio aqui, é uma base fundamentalmente o quê? Racista, para você estimular imigrantes europeus a virem para cá... Está bem claro isso?

2. O autor do projeto e a analogia com a servidão de contrato nas colônias inglesas na América

Bom, segunda coisa, vejam... Como é que vai ser feita essa iniciativa? O mentor intelectual disso aí era um senador do império, que tinha propriedade lá em São Paulo, o senador Vergueiro, que é até o nome de uma rua aqui do Rio, não é? O Senador Vergueiro, ele tinha uma fazenda em Limeira, em São Paulo, na região com o nome de Ibicaba... Então ele, ele e outros fazendeiros dessa região... ele vai estimular os imigrantes para trabalhar lá... Como é que vai ser o meio usado para trazer imigrantes pra cá? Vocês devem ter visto no primeiro ano como é que era a colonização do norte dos Estados Unidos, devem ter ouvido falar alguma coisa sobre os servos por contrato, como é que funcionava isso?

Alunos: *As pessoas trabalhavam...*

Professor: *Mas pra pagar o quê?*

Alunos: *A estada dele...*

Professor: Isso é uma coisa anterior ao que eles tinham que pagar, olha só... O homem que veio pra trabalhar lá, ele é pobre, ele não tinha dinheiro pra poder pagar... Pra poder pagar a passagem dele, quem pagava? A pessoa que contratava, pagava a passagem e ele ficava endividado, mas como ele que ia pagar essa dívida? Era um contrato, ele trabalharia uns 5 a 7 anos de graça, recebendo só o que? O alojamento, comida e tal, ao final de uns 5, 6, 7 anos, nesse caso, ele era um trabalhador livre, ele ou poderia trabalhar em troca de um salário, ou até montar um negócio próprio. É bom lembrar que nos Estados Unidos, esse negócio se deu bem... Por que, pessoal? A região norte, região de pequenos negócios na agricultura e comércio, na indústria... Então, para uma pessoa que tivesse alguma habilidade e conseguisse juntar algum capital não era difícil, para ele, montar um pequeno negócio na área comercial, uma indústria artesanal, por exemplo, não seria tão difícil assim... Ora, o senador Vergueiro... *a idéia dele e dos fazendeiros era semelhante...*

3. *O contrato de agenciamento e a parceria*

Esse pessoal viria para o Brasil, mas olha só, eles só viriam pra cá se abandonassem o seu país de origem, é porque não estavam bem lá, era porque eram pobres... E eles teriam que pagar passagem, quem pagaria a passagem? Os fazendeiros, então o fazendeiro chegava com um agente porque da mesma forma que você tinha traficante de escravo, e depois você vai ter o quê? Os agentes da imigração, o cara que vai pra Europa, que faz propaganda, explica o caminho, conta pra eles, qual é a propaganda que se fazia? Olha, venham para o Brasil, o Brasil é a terra da oportunidade. Lá vocês vão encontrar trabalho fácil, vocês em pouco tempo poderão virar proprietários, terra é uma coisa que não falta, aí o pessoal... está bom, e veio pra cá. Aí o fazendeiro chegava, pagava a passagem dos imigrantes que ele contratou com o agente da imigração... Bom, aí estava no contrato dele, mais ou menos semelhante àquele que havia nos Estados Unidos, essa pessoa pagaria a dívida dela com o fazendeiro num prazo que também variava de 5 a 7 anos, e essa dívida a cada ano tinha juros que variavam alguma coisa em torno de 6%... Eram juros muito altos naquela época não? Como até hoje não são?

Bom, e aí, o que acontece? Como é que essa pessoa, na prática, pagaria essa dívida com o fazendeiro? Com a produção de café que ela fizesse, daí o nome *colônia de parceria, pelo contrato fazendeiro/imigrante seriam parceiros, de que forma parceiros?*

Pelo contrato, o imigrante teria o papel de plantar, cuidar e colher os primeiros fios de pés de café ao longo do ano. Quando fosse feita a colheita... o que ia acontecer? Se eles eram parceiros, tinham que dividir o que? Meio a meio, então uma parte vai pro fazendeiro, metade vai pro colono, mas tem que pagar os custos também. Então, nessa parte dele, ele vai ter que pegar uma parte do café para pagar o fazendeiro... da metade dele, entenderam? Agora, se você olhar, não parece uma coisa tão distante assim, afinal de contas, com o trabalho dele, ele teria um prazo de 5 a 7 anos... Ele vai pagar sua dívida, e os juros não eram tão altos assim, só que esse negócio de passar o outro pra trás, e tal, não é uma coisa dos dias de hoje, não é? Aqui no Brasil, infelizmente, na prática isso foi sempre comum, não é?

O professor trabalhava, em cada aula, com uma massa de informações e explicações muito grande. Ele reconhecia e lamentava:

Bem, por exemplo, como tenho uma grande parte do terceiro ano, eu tenho que priorizar muito o conteúdo, até porque os alunos cobram muito, cobram isso da gente, por questão de estarem muito tensos com esse negócio de vestibular... Embora eu ache que... Eu sempre fui muito crítico com esse currículo que nós somos obrigados a trabalhar no segundo grau... Eu acho que é um currículo extenso demais e, aí, sobra pouco tempo... Eu acho que talvez com um currículo um pouco mais enxuto, você poderia trabalhar melhor principalmente a História do Brasil, entendeu? E sem perder a noção *do processo*... Mas, enfim, existe um conteúdo grande que nós somos ainda, de certa forma, obrigados a cumprir...

A sua maior preocupação era com a noção de processo, de forma que os alunos pudessem estabelecer relações entre os fatos. Era evidente a importância da fala do professor para o desenvolvimento da explicação.³

Assim, o conceito de “colônia de parceria” foi sendo explicado, sendo que a narrativa cumpriu o papel de compor um contexto que possibilitasse ao aluno compreender o significado desta relação de trabalho, cuja constituição é estruturalmente vinculada ao processo de obtenção da mão-de-obra por meio da imigração. Esse contexto foi construído por elementos que exemplificavam aspectos das relações de produção: meios de obtenção da mão-de-obra, motivações para a imigração, condições de trabalho, de pagamento, obrigações contratuais, formas de burlar as regras contratuais etc., compondo um quadro que se aproxima da contextualização funcionalista, onde se focaliza o contexto para explicar o comportamento social (Levi, 1992).

Reconheço aqui uma metodologia para a construção do conceito de base indutiva. O professor – o narrador – desenvolvia o raciocínio com que ia utilizando os eventos e argumentos para auxiliar seus alunos a construir o conceito, desenvolvendo uma explicação que articulava os diferentes aspectos do contexto para a compreensão do conceito.

A narrativa, portanto, não era cronológica, nem linear. As ações entre fazendeiros e imigrantes, num determinado tempo, eram apresentadas construindo um enredo com dois sentidos simultâneos: a compreensão do processo em curso e do conceito ensinado.

A narrativa não era utilizada para relatar como era a viagem do imigrante ou a seqüência das decisões que tornaram possível essa prática. Como o professor explica,

Eu, geralmente, eu não entro... Eu por exemplo, eu não chego a tecer é... Como é que eu vou dizer, aquela parte factual... Eu procuro só transmitir, lembrar a eles, é lógico, a gente tem que falar nos fatos porque tem alguns que são essenciais de se entender, mas, por exemplo, nazismo e fascismo... quando eu trabalho com eles eu não fico ali explicando detalhadamente como é que foi a marcha sobre Roma, entendeu? Como é que foi o esforço do Hitler até ele chegar ao poder... Porque o que eu acho que é fundamental, e isso é uma coisa que eu vou trabalhar muito com eles, é eles dominarem o conceito, a problemática do negócio....Por que? Você dominando a problemática... Você... Se for pegar o livro para ler... você vai conseguir acompanhar os fatos porque eles vão ter uma lógica, entendeu? Então eu sempre procuro trabalhar nessa parte aí privilegiando o conceitual e de certa forma... Essa forma de trabalhar privilegiando os conceitos... Isso aí é uma coisa que eu herdei um pouco, é uma coisa que eu aprendi com o Ilmar, que a estratégia de trabalho dele é essa...⁴

Assim, na contextualização funcionalista, “não são as causas do comportamento que constituem os objetos de análise, mas antes, a normalização de uma forma de comportamento em um sistema coerente que explica aquele comportamento, suas funções e o modo como ele opera” (Levi, 1992).

Os subsídios apresentados pela narrativa compõem um contexto que permite aos alunos compreender o significado do conceito dentro do campo semântico construído pelo professor a partir das suas referências teóricas, das suas opções sócio-políticas e valores considerados pertinentes.

A analogia foi utilizada quando ele perguntou se os alunos lembravam da “servidão por contrato”, utilizada nas colônias inglesas na América

e que eles teriam estudado no primeiro ano do curso. Um aluno conseguiu citar alguma coisa, mas ele não desenvolveu a argumentação em cima da analogia. Ela foi usada como forma de tornar o assunto mais familiar, como também foi o comentário: "... só que esse negócio de passar o outro pra trás, e tal, não é uma coisa dos dias de hoje, não é? Aqui no Brasil, infelizmente, na prática isso foi sempre comum, não é?".

Neste caso, ele buscou uma certa cumplicidade com os alunos através da lembrança de conhecimentos que eles detêm sobre o Brasil, ao mesmo tempo em que trazia implícita uma crítica a esse tipo de atitude, explorando a dimensão educativa do conteúdo ensinado.

O professor usava, também, freqüentemente, o recurso às comparações com situações do presente, da atualidade, para facilitar a compreensão dos alunos.

Numa aula sobre o fim da monarquia e proclamação da República, por exemplo, ele explicou a posição da classe senhorial no contexto que se transformava. Discutiu as nuances do posicionamento desta classe em relação ao governo imperial, após a abolição, e diante do golpe da proclamação da República pelos militares, bem como as dissidências que começavam a surgir no sudeste em decorrência das insatisfações com o *status quo*:

Mas, enfim, essa classe vai ficar numa posição meio neutra quando o imperador for deposto... Quando o imperador for deposto... essa imposição da república vai ser, nada mais nada menos, que um golpe de estado... essa classe não vai fazer nenhum movimento para poder defendê-lo.

A gente vai ver hoje que outros fatos tiveram influência nesse processo...

Uma delas, a gente já falou na outra aula. As outras duas... Eu já coloquei aqui... [no quadro], é a ascensão do oeste paulista, olha o que eu escrevi aqui: eu escrevi aqui que os cafeicultores da região pretendiam conquistar uma influência política proporcional ao seu poder econômico... Eu quero lembrar uma coisa a vocês: lembra o que eu escrevi para vocês naquela folhinha, e que a gente comparou o fazendeiro do vale do Paraíba com o do oeste paulista...

Eu cheguei a destacar um item com vocês que dizia o que? Que o oeste paulista passou a ser o que? A principal região econômica. Mas eu dizia o quê a vocês? Que, politicamente, isso não tem reflexo, quer dizer é injusto viver com uma influência política tão grande quanto tinha a classe senhorial até aquele momento.

Aí você pergunta o que é que significa isso na prática? É simples... Hoje em dia, por exemplo, como o Brasil é uma república federativa, os estados têm

uma grande autonomia com relação ao poder central, tem poder próprio e lei, tem autonomia própria, tem imposto próprio que a gente até já comentou aqui o caso do ICMS, por exemplo. Só que naquela época os estados não tinham essa autonomia...

Eu comentei com vocês que o Brasil era um império unitarista... Então as províncias dependiam demais dos recursos que vinham do imperador. Então, quando o imperador distribuía esses recursos, a distribuição seguia muito mais um critério político. Onde o imperador tinha políticos de sua confiança predominando, ele liberava verbas com mais facilidades... Onde não tinha essa mesma confiança ele não liberava tanta verba.

Aqui temos outra vez o uso da analogia: como pano de fundo, temos a comparação entre o fazendeiro do Vale do Paraíba e aquele do oeste paulista; mais detalhadamente, aparece a comparação entre a organização unitarista e centralizadora do Império e a organização política da federação brasileira atual, utilizada para facilitar a compreensão pelos alunos do significado desse tipo de pacto político e os motivos de insatisfação da classe senhorial.

Neste caso, o professor buscou no presente um exemplo de prática – a cobrança do ICMS – que possibilitasse aos alunos compreender os motivos de insatisfação da classe senhorial emergente no oeste paulista. A similaridade está presente no tipo de prática possível de ser efetivada por um regime de governo. Mas o professor identificou as diferenças e foram elas que deram inteligibilidade aos processos estudados. A relação estabelecida com fatos e contextos da atualidade visou possibilitar a sua compreensão por meio do destaque de um elemento estrutural semelhante, a cobrança de impostos, e não apenas tornar o assunto familiar aos alunos, embora isto também tenha contribuído para a sua aprendizagem.

Temos, aqui, uma construção do saber escolar.⁵ A problematização é claramente orientada pelo professor de forma a encaminhar o raciocínio dos alunos para a compreensão do conceito, ao mesmo tempo em que procura fazê-los perceber a construção histórica da vida social. A dimensão axiológica⁶ pode ser percebida nas críticas que ele faz ao denunciar o racismo presente na decisão de trazer imigrantes europeus para o Brasil e as “trapaças” aplicadas aos imigrantes pelos fazendeiros, por meio do “barraca”.

Os exemplos apresentados são expressões do saber ensinado, nos quais as analogias têm papel de destaque como recurso para viabilizar a compreensão e aprendizagem dos alunos.

De acordo com o que é proposto por Chevallard, as aulas desenvolvidas – onde se percebe claramente o papel do professor agindo como um narrador, articulando os fatos de forma a possibilitar aos alunos atribuir sentido ao que era apresentado – abordavam temas desvinculados das questões de pesquisa de origem e que eram recontextualizados para o ensino, atendendo à necessidade de publicização. Menções aos historiadores que estudam essa questão também não foram feitas, revelando o processo de despersonalização.⁷ A centralidade da exposição na pessoa do professor lhe conferiu também a responsabilidade de avalista do que estava sendo ensinado. A programabilidade, ou seja, a definição racional de seqüências que permitam uma aquisição progressiva de conhecimento⁸ me parece clara, revelando a crença presente entre os professores de que o jeito de explicar faz o aluno aprender o conteúdo ensinado e, até mesmo, o próprio raciocínio histórico.

O uso das analogias no ensino de história

O trabalho com a racionalidade analógica (Prost, 1996), ou seja, a busca de semelhanças em situações diferentes para propiciar a compreensão, foi um recurso utilizado nos exemplos citados no texto. Situações em tempos e sociedades diferentes foram relacionadas. Tratando-se de turmas de ensino médio, aprofundaram-se alguns dos aspectos abordados de forma a possibilitar a compreensão das relações de poder e de trabalho que estavam sendo estudadas.

Pelo que foi observado, a analogia se configurou em recurso pertinente para auxiliar os alunos a avançar no processo de construção de conceitos. O professor recorreu, também, a comparações para promover a compreensão do tema em estudo por meio de sua contextualização na “realidade” do aluno, no tempo presente.

Esse recurso, utilizado freqüentemente pelos docentes sem maiores reflexões, vem ao encontro de demandas do campo educacional como forma de viabilizar a aprendizagem, através da superação do estranhamento causado por processos e relações sociais desconhecidas pelos alunos.

No que se refere ao campo educacional, encontramos posicionamentos diferenciados a respeito do uso de analogias no ensino. Lopes (1999), que defende a especificidade do conhecimento escolar face ao conhecimento científico do qual não é, em sua concepção, uma distorção ou

simplificação equivocada, mas um conhecimento original dentro de uma perspectiva descontinuísta de cultura, comenta estratégias utilizadas pelos professores para o ensino de Ciências, com destaque para o uso das analogias e metáforas.

Citando o trabalho de Duit (1991, apud Lopes, 1999), ela destaca que analogia é uma comparação de estruturas de dois domínios; simples comparações, com base em similaridades superficiais, não o são. Deve existir uma identidade profunda entre partes das estruturas.

Lopes (op. cit.) lembra que as analogias são utilizadas para tornar uma informação mais concreta e fácil de imaginar, de visualizar. Como o processo de ensino-aprendizagem tem por objetivo transformar em familiar o não-familiar, e construir familiaridades entre o já conhecido e o desconhecido, o uso das analogias, de acordo com Duit, é fundamental em uma perspectiva construtivista de ensino.

Contudo, assumindo um posicionamento mais cauteloso, alerta também, com base em Duit (op. cit.), para algumas desvantagens e perigos potenciais das analogias:

- 1) como nunca existe uma equivalência absoluta entre a analogia e o objeto-alvo, os traços de diferenças podem ser fontes de enganos;
- 2) o raciocínio analógico pressupõe um bom conhecimento da analogia, pois o que for mal compreendido na analogia será transferido para o objeto-alvo também incorretamente;
- 3) o uso de analogias, apesar de freqüente no cotidiano, exige orientação cuidadosa no ensino, não devendo ser espontâneo (Lopes, op. cit., p. 212).

Assim, podemos encontrar situações em que as analogias confundem e obscurecem no lugar de esclarecer. Dessa forma, embora Duit considere que o uso de analogias possa oferecer contribuição extremamente útil para tornar o conteúdo estudado familiar e compreensível ao aluno, Lopes chama a atenção para o risco de que a analogia aproxime de tal forma o saber do senso comum que ele perca o seu potencial explicativo, oriundo da análise científica de que é portador.

Essa questão se insere no grande desafio que está posto para o conhecimento escolar que é de fazer a mediação entre o conhecimento cien-

tífico e o cotidiano, sem recair em simplificações equivocadas ou reproduzir o senso comum. Lopes (1999, p. 211) afirma que: “a limitação central da análise de Duit é que ele não problematiza o uso de metáforas e analogias para tornar o conhecimento científico próximo e familiar ao aluno. Sem dúvida, a assimilação do conhecimento científico passa pela superação de um desconforto com concepções tão distantes do senso comum”.

Assim, de acordo com Lopes, o uso de metáforas e analogias pode nos levar a correr o risco de reforçar o continuísmo e impedir que o aluno compreenda as diferenças entre os conceitos nesses dois contextos.

O aprendizado das ciências exige necessariamente o estranhamento, a percepção do inusitado, da não-familiaridade. De uma maneira geral, quando os alunos utilizam metáforas, o fazem com intuito de reforçarem suas concepções cotidianas e espontâneas que, invariavelmente, precisam ser desconstruídas pelos professores: “Cabe à escola produzir configurações originais e criativas que efetivem esta mediação de forma a superar o seu papel de ‘receptáculo de subprodutos culturais da sociedade para resgatar e salientar seu papel como socializadora e produtora de conhecimentos’” (idem, *ibid.*, p. 211-212).

As observações citadas referem-se diretamente ao ensino de Ciências. E a história escolar? Diante da argumentação de Lopes, o uso de analogias é válido, no ensino de história, como recurso para tornar familiar o conhecimento científico e superar concepções presentes no senso comum? Ou ele induz à reprodução ou reforço de concepções cotidianas e espontâneas?

Como já foi comentado, é muito freqüente o uso, pelos professores, de atividades onde são desenvolvidas analogias com situações similares à estudada, e encontradas na “realidade do aluno”, em situações do tempo presente. Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino da história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. O anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico.

Não estou defendendo aqui que a história estuda um passado objetivado, mas sim que, no seu processo de reconstrução, de recomposi-

ção (Boutier & Julia, 1998) no presente de situações e processos vividos em outros tempos por outras sociedades, é fundamental perceber as diferenças e as semelhanças, o que contribui para a compreensão da historicidade da vida social, objetivo maior do ensino da história. Não resta dúvida que, na história, que é também prática social, realidade vivida, o apelo para a contextualização no presente é extremamente forte e sedutor.⁹

Quanto às similaridades estruturais dos fenômenos, buscadas nas analogias no ensino das Ciências Naturais, acredito que, no caso da história, há uma diferença. Não nos cabe buscar as similaridades apenas. Penso que devemos operar de acordo com a proposta de Koselleck (1990) e Prost (1996), sobre os conceitos em história. Há um conceito, “imigração” por exemplo, que serviu de parâmetro para analisar contextos. A comparação, o raciocínio analógico opera com a identificação de diferenças e semelhanças, pensada em perspectiva diacrônica. As diferenças percebidas por meio da comparação é que vão trazer elementos para a construção do significado, por exemplo, de “colônia de parceria” relacionado ao de “servidão por contrato”. No caso do professor pesquisado, acredito que a opção por ele adotada na atividade analisada aqui foi bem sucedida como trabalho em perspectiva analógica em história. Ele se preocupou em fazer os alunos perceberem diferenças e semelhanças entre os sistemas de obtenção de mão-de-obra e não em relacionar uma como idêntica à outra. Foram observados, para a comparação, aspectos de ordem estrutural relacionados à organização dos sistemas em análise.

Quando utilizou a comparação com as relações sociais no presente, utilizou um exemplo em que também trabalhou através da identificação de diferenças e semelhanças. Assim, acredito que o recurso à analogia não serviu para manter o continuísmo com as concepções do senso comum. Muito pelo contrário, contribuíram para desnaturalizar algumas dessas concepções na medida em que possibilitaram compreender a construção histórica da vida social.

A definição do conceito a ser ensinado pressupôs a atribuição de um significado pelo professor, significado este que serviu de referência para a criação de situações de aprendizagem. Esses elementos atuaram como referências, não determinaram que a apropriação dos alunos fosse exatamente aquela esperada pelo professor. Essa construção foi realizada num espaço onde existia liberdade para que as leituras e intervenções dos diferentes alunos pudessem se efetivar e, inclusive, aprofundar as análises e ampliar

os significados. Foi a troca entre os diferentes sujeitos históricos envolvidos na rede intertextual que possibilitou a emergência do significado do conceito em estudo naquele momento.

A dimensão temporal foi trabalhada, portanto, na perspectiva da localização temporal, e não da simples enunciação de datas, e como elemento estruturante do raciocínio histórico, na medida em que articulou a diacronia – os significados das relações de trabalho em diferentes temporalidades – com a dimensão sincrônica, no caso, a concepção de relações de trabalho e de imigração, os processos em curso na época estudada, na mente dos alunos, na atualidade.

Em ambos os casos, no entanto, o uso das analogias pode implicar anacronismos que conduzem, muitas vezes, a visões equivocadas do ponto de vista da análise histórica, se a ênfase recair exclusivamente na busca das semelhanças.

Assim, é necessário que o professor realize esse trabalho com cautela, controlando as situações escolhidas. Nas similaridades, procura-se identificar as diferenças que possibilitem aos alunos começar a perceber a diversidade das experiências humanas, ao mesmo tempo em que se constroem conceitos, instrumentos de análise para compreendê-las.

Recebido em maio de 2005 e aprovado em setembro de 2005.

Notas

1. O conceito de saber escolar refere-se ao saber produzido através da transposição didática e ensinado no âmbito da cultura escolar, a partir de referências do saber acadêmico, como propõe Yves Chevallard. Este conceito pressupõe considerar a originalidade e especificidade deste saber que tem na dimensão educativa um aspecto fundamental em sua constituição. Ver Chevallard (s.d.). Outros autores criticam o enfoque verticalizado de Chevallard e defendem a necessidade de se considerar que este saber é formado por diferentes saberes num diálogo com a cultura mais ampla. Ver Jean-Claude Forquin (1992 e 1993). Alice Ribeiro Casimiro Lopes discute o conceito de transposição didática e propõe o uso do conceito de mediação didática que permite analisar este processo em perspectiva dialética e dialógica. Ver Lopes (1997 e 1999).
2. A turma observada era do 3º ano do ensino médio.
3. Ele relatava os acontecimentos entremeando sua narrativa com questões que “quebravam” a naturalização que poderia ser apreendida da forma como a apresentação se desenvolvia. Mas as questões funcionavam mais como um recurso de retórica, uma vez que ele não esperava a resposta dos alunos. Ele mesmo respondia e seguia com seu raciocínio. Além disso, em alguns momentos, ele assumia o papel dos atores, reproduzindo falas e diálogos.

4. O professor se referia a Ilmar Rohloff de Mattos, reconhecido por ele e por outros dois colegas pesquisados como referência sobre como ensinar conceitos históricos nas aulas.
5. Essa discussão é desenvolvida na tese de doutoramento de minha autoria (Monteiro, 2002), já citada na nota 2. Utilizo o conceito de “mediação didática” conforme Lopes (1999) para analisar a produção do saber escolar. Utilizo também contribuições de Develay (1992), que destaca a necessidade de se considerar a dimensão axiológica na elaboração deste saber.
6. Esta dimensão está relacionada com a formação de valores, presente no contexto educacional conforme Develay (op. cit.).
7. Chevallard, citando Verret, indica alguns processos que ocorrem para que os saberes possam se transformar em objeto de ensino escolar: a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle social das aprendizagens. Ver Chevallard (op. cit., p. 67-68, apud Verret, 1975).
8. Chevallard explica que a programabilidade se baseia e se legitima por uma ficção que nos faz acreditar que a aprendizagem é “isomorfa” em relação ao processo de ensino. O modelo ordenador da seqüência de aprendizagem é o texto do saber em sua dinâmica temporal (Chevallard, op.cit., p. 73).
9. Cabe destacar que, muitas vezes, a comparação com uma situação do presente não significa que vá tornar o aprendizado mais fácil, porque mais familiar. Muitos fenômenos da atualidade são de extrema complexidade e exigem, para sua compreensão, um estudo mais aprofundado.

Referências bibliográficas

BOUTIER, J.; JULIA, D. (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF, 1992.

DUIT, R. On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, London, v. 75, n. 6, p. 649-772, 1991.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KOSELLECK, R. *Le futur passé, contribution à la semantique des temps historiques*. Paris: EHESS, 1990.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, p.134-146, 1992.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 154.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 201, 218.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan.-jun. 1997.

MONTEIRO, A.M.F.C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. 2002. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PROST, A. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil, 1996. p.131.

VERRET, M. *Le temps des études*. Lille: Atelier de Réproduction de Thèses, 1975.