



Intempestividades e infâmias na aula de História

Carlos Ströher¹

Resumo:

A proposta deste texto é refletir sobre acontecimentos intempestivos e infames que emergem na aula de História, optando-se por realizar uma reflexão ao mesmo tempo teórica e metodológica. Sem a intenção de esgotar as mais variadas questões de investigação possíveis dentro do campo do ensino de História, busca-se destacar alguns elementos gerais que caracterizam uma “aula de História”, segundo Fernando Seffner: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. Estes saberes são aprofundados e contextualizados ao ambiente escolar, possibilitando uma reflexão crítica acerca do fazer docente na disciplina de História na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de História, Professor, Aula

Abstract:

The purpose of this paper is to reflect on timeless and infamous events that emerge on History class, choosing to perform a reflection both theoretical and methodological. Without the intention to exhaust the wide variety of possible research questions within the field of History teaching, we seek to highlight some general elements featuring a “History class”, according to Fernando Seffner: the knowledge of the theme, the knowledge of the teaching and the unexpected. Such knowledge is deepened and contextualized to the school environment, enabling a critical reflection on the teacher do in the theme of History in contemporary times.

Keywords: Teaching of History, Teacher, Class

A aula de História

Abre-se a cortina. Ou melhor, a porta. Por ela entra o protagonista. O palco está aí, montado. Não espere uma organização meticulosa. A plateia dificilmente estará silenciosa. Talvez impaciente. Quem sabe sonolenta. Quiçá interessada no que virá. O espetáculo vai começar. Não, o show. Será que chamaremos assim? O que irá iniciar não é entretenimento. Aliás, também é, ou deveria ser. Mas também é algo sério. Digamos assim, um encontro. Por

¹ Mestre em Educação, especialista em Ensino de História e licenciado em História. Professor da Universidade Feevale e da rede pública municipal de São Sebastião do Caf. E-mail: carloseduardo@feevale.br



vezes informal, às vezes até cerimonioso. Enfim, é a aula. De História. Na escola. Espaço do devir. O lugar onde os sujeitos mergulham para sair transformados, tal qual o rio de Heráclito.

A proposta deste texto é refletir sobre acontecimentos intempestivos e infames que emergem na aula de História, optando-se por realizar uma reflexão ao mesmo tempo teórica e metodológica. Esta estratégia, utilizada por Fernando Seffner, permite a discussão de uma série de temas relevantes que vão além dos conteúdos tradicionais – relações de gênero e sexualidade entre alunos, gostos musicais, pertencimentos religiosos, além de aspectos da história local e regional. O autor destaca a importância de o professor realizar uma etnografia em sua sala de aula, anotando o que pode ser promissor para pensar. Essa coleta de cenas, porém, ao mesmo tempo em que desenvolve o saber docente e possibilita uma reflexão e um aperfeiçoamento da prática do professor, também pode gerar certo desconforto a alguns profissionais:

Muitos professores apenas “sofrem” com as cenas, queixam-se delas, e nada aprendem com elas. É isso que temos que evitar. Anotar cenas de sala de aula, discutir com colegas e refletir sobre elas é formar-se enquanto um professor pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática docente e encontrar respostas originais aos seus desafios. Constituem as cenas de sala de aula um acervo de matéria-prima para reflexão. São elas a fonte dos dados que podem orientar nossa reflexão e a busca de respostas aos desafios educacionais (SEFFNER, 2010, p. 213-229, grifo do autor).

O que se convencionou chamar “aula” – que não pode ser igualado a uma palestra, um pronunciamento, um ensinamento ou uma lição – constitui um diagrama de variadas linhas e curvas que formam um conjunto geométrico aberto e instável, um mar aberto onde se busca navegar rumo a um destino pré-estabelecido, mas sem certeza do trajeto a ser percorrido e dos obstáculos e descobertas que a jornada poderá enfrentar.

Diversos autores brasileiros vêm, especialmente a partir das renovações historiográficas das décadas de 1980 e 1990, se dedicando ao estudo e à pesquisa referentes ao ensino de História. Sem a intenção de aprofundar as mais variadas questões de investigação possíveis desta seara, podem-se destacar alguns elementos gerais que caracterizam uma “aula de História”, segundo Fernando Seffner: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

Estas três categorias, conjugadas ou isoladas, podem fornecer interessantes cenas em sala de aula: relacionam questões teóricas e metodológicas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e permitem momentos de irrupção de infâmias, “pequenos dramas” em que as intempestividades vêm à tona.



A infâmia da teoria

Os saberes teóricos da disciplina constituem-se no elemento fundamental para uma “aula de História”. Dominar os conceitos básicos da área é requisito para um bom professor de História. Isso não significa, no entanto, supervalorizar os aspectos teóricos, afinal, não é interesse docente formar “historiadores em miniatura”, pois a seleção de conteúdos e atividades deve ser feita pelo docente levando em conta o entorno social e político dos alunos.

Porém, a regra de adaptar-se à realidade discente não pode ser elevada à máxima potência. É preciso fazer concessões - privilegiando aspectos da história local ou regional em detrimento ao estudo de peculiaridades das monarquias europeias do período moderno-. Mas é necessário sabedoria no processo de escolha, uma vez que a trajetória humana, com suas rupturas e continuidades, progressos e atrasos, constitui um conhecimento acumulado, e que não pode ser simplesmente descartado na lixeira. Assim, remetendo ao exemplo anterior, compreender a formação do Estado moderno português é importante para entender o processo de ocupação lusitana nas terras brasileiras a partir do século XVI.

Flávia Caimi alerta que muitas aulas de História se fundamentam no chamado *ensino mecânico*, baseado na memorização de fatos, personagens ilustres, causas e consequências; um esquema previsto com organização e método, bem ao gosto do professor positivista, que deseja ser Zeus, detentor de todo o saber. No entanto, a autora questiona: o que resta destes conhecimentos ensinados nestas aulas de História mecanizadas? E responde:

Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006, p. 20).

Esta realidade nos remete a uma forma de ensino predominante que estabelece uma supremacia dos saberes da disciplina, ou seja, que fixa o domínio dos conhecimentos históricos como condição fundamental para uma efetiva aprendizagem em História. Sem desconsiderar a importância deste saber teórico, Caimi atenta para a necessidade de equalizá-lo com os saberes pedagógicos, pois “é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos



contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem” (CAIMI, 2006, p. 21).

Ao menosprezar o ambiente sociocultural em que estão inseridos os alunos, o professor corre o risco de ter a sua aula invalidada, uma vez que esta não produz significações para estes sujeitos. Carla Meinerz, analisando as aulas de História e as percepções dos alunos para além das paredes da sala de aula, reflete sobre sua própria atuação enquanto professora. Segundo ela, na tentativa de produzir criticidade em seus alunos, apresentava soluções prontas, limitando a capacidade dos discentes de experimentar e elaborar alternativas aos problemas propostas.

Creio que isso acontecia, em parte, por que eu não estava atenta às questões apresentadas por eles, assim como não procurava compreender os pontos de vista dos alunos sobre os problemas, conduzia-os aos caminhos previstos como desejáveis, que eu conhecia, ou melhor, que eu havia, de certa forma, percorrido (MEINERZ, 2010, p. 205).

Além disso, é preciso atentar para a confusão, muitas vezes presente, entre posição teórico-metodológica e posição político-partidária. Seffner (2000, p. 259) observa que estas duas questões estão imbricadas, mas não podem traduzir-se em apresentações simplificadas aos alunos. Dessa forma, representar a teoria marxista unicamente através das lutas de classe entre opressores e oprimidos, ou ricos e pobres, é esvaziar e deturpar discursos mais complexos e transformá-los em “indigência teórica” (p. 260). O professor precisa ter a sensibilidade em perceber a heterogeneidade da sua classe discente, composta por sujeitos das mais variadas procedências, que carregam consigo culturas que lhe são próprias, bem como visões de mundo derivadas de pertencimentos políticos, religiosos e étnicos particulares e muitas vezes divergentes.

A infâmia do método

Os saberes de caráter metodológico, ou seja, prático, constituem conhecimentos que normalmente o professor acumula ao longo do exercício da docência. São “em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a ‘sobrevivência’ do professor no ambiente escolar (SEFFNER, 2010, p. 215, grifos do autor)”. Contrariamente a essa importância, escassas também são as produções direcionadas a essa temática. Uma exceção é a obra de Leandro Karnal, *Conversas com um jovem professor*, em que ironiza uma situação ideal:



O professor entra na escola e parece que nasceu para dar aula: sabe como lidar com os alunos, faz camaradagem com os colegas, dialoga com os pais. Nunca comete um deslize, passa muito bem o seu recado e todos o adoram. Será que ele nasceu sabendo ou foi aprendendo ao longo de alguns sucessos e outros tantos fracassos? (KARNAL, 2012, Contracapa).

Os métodos de aplicação de uma aula são os mais variados: vão desde as estratégias de trabalho – leituras de textos, questionários, jogos de perguntas e respostas, análise de documentos, debates, apresentações – até os mecanismos de “gerenciamento” da classe de alunos, que envolvem o conhecimento das regras da escola e da legislação educacional; o manejo sutil da expressão oral e da linguagem corporal; a organização e o controle do tempo de aula de forma viável; o aproveitamento dos momentos de “agitação criativa” e o estímulo para despertar o clima de apatia; a forma de relacionamento e comunicação com alunos, colegas de docência, direção e pais. Constituem, portanto, um conjunto complexo de saberes, fruto de práticas e de vivências.

Seffner alerta para uma homogeneização da função docente, que não permite a configuração de um “estilo” próprio de ser professor, uma construção pessoal que permite a identificação de características originais em cada profissional. Esse processo, contínuo e móvel, deve vir acompanhado de uma constante reflexão do docente, pois seu estilo carrega consigo suas marcas, suas opiniões e também as influências que ele exerce sobre os alunos.

Dessa forma, o método deve ser aliado ao estilo, de forma que estes se conjuguem como experiências válidas, uma vez que a falta de reflexão sobre o dia a dia do trabalho docente empobrece o professor. Tendo em vista que os saberes da disciplina sobrepõem-se em importância aos saberes práticos, questões relevantes deixam de ser discutidas. Muitas vezes, por exemplo, o docente busca igualar-se ao aluno, seja no vocabulário – usando gírias e linguagens próprias dos jovens – ou nas atitudes – discutindo, ofendendo e revidando acusações, esquecendo-se que é de grande relevância a sua constituição do “adulto de referência” diante daquela criança ou jovem.

Embora compreender crianças e jovens, não apenas como alunos, sugere ultrapassar nossa função e formação original de professor, constitui uma necessidade dentro do contexto educacional vigente, marcado pela transitoriedade e multifacetação das relações identitárias. Neste aspecto, é importante salientar que essa aproximação com a realidade do aluno não deve representar uma solução simplista a um problema mal colocado. Uma ferramenta retórica que pode auxiliar nessa mediação didática é a *negociação de distâncias*, citada por Monteiro a partir da conceitualização de Meyer:



A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos. Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através da - ou de uma - linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação procura impedir qualquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado que pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre os jurados e o acusado (1998, p. 199).

Na perspectiva de Meyer, uma negociação de distâncias é constituída por três elementos: *ethos*, o orador professor; o *pathos*, auditório dos alunos; e *logos*, o discurso que permeia estes sujeitos. Desta forma, a aproximação ou o distanciamento entre docentes e discentes é intercambiável conforme as relações estabelecidas entre eles. O estilo, o caráter que o *ethos* do professor define precisa estabelecer uma conexão com o *pathos*, o sentimento de paixão, indiferença ou revolta que cada aluno carrega em si.

O domínio desse conhecimento um tanto abstrato, a “química” entre professor e aluno, não dificilmente ocorrem quando o docente permanece apegado à continuidade dos fatos e não permite “parar” a matéria e visualizar o caminho percorrido, percebendo as novas rotas possíveis. A obstinação por seguir o traçado conhecido e seguro faz perder a riqueza de transitar por aberturas da diferença, da novidade.

O professor que estabelece uma relação diferente em suas aulas é aquele que desenvolve a autonomia. Este conceito vai muito além de segurança e firmeza em atitudes ou liberdade de criação; refere-se a uma constante autorreflexão do docente sobre o seu saber e o seu fazer, um exercício de alteridade, buscando enxergar o contato com o outro como um valor para a aprendizagem e o enriquecimento pessoal.

O *timing*, o olhar aguçado sobre a classe, a abertura e a receptividade ao intempestivo são características de um professor autônomo. Não autômato, que repete mecanicamente teorias, profere discursos vazios para plateias surdas. Todavia, convém questionar: quando um docente se torna autônomo?

Luís Fernando Cerri e Maria Antônia Marçal ao realizarem pesquisas com professores de História em grupos de estudos apontaram que os professores costumam relatar as suas experiências como estudantes e com aqueles profissionais que lhes marcaram de alguma forma e se tornaram referência para suas próprias práticas. Por exemplo, docentes mais jovens costumam lembrar os seus professores universitários, parecendo sentir uma necessidade constante de balizar-se em parâmetros considerados confiáveis. No entanto, professores mais antigos parecem ter mais elaborados ideias de identidade docente pessoal. Dessa forma, na visão dos pesquisadores



podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula (CERRI, 2009, p. 164).

A autonomia aproxima-se, portanto, do que Seffner chama de estilo docente. Este não é algo previamente constituído, mas algo que se constrói e se redefine constantemente, tendo características originais: pelos materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pela roupa que veste e pelo linguajar que utiliza para se comunicar (2010, p. 215). Para Seffner,

[...] esse ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história [...] Em outras palavras, pensamos em um professor com autonomia para eleger determinados temas em um programa, e a eles dedicar o que chamaremos de um “tempo suficiente” de estudo, saindo do epidérmico e permitindo mostrar a complexidade (SEFFNER, 2013, p. 31).

A autonomia docente não é fruto de um populismo pedagógico do tipo “na minha aula, o interesse dos alunos define o que vamos estudar”. Esta atitude, muitas vezes, revela a incapacidade ou a preguiça do professor de conduzir as situações de forma que produzam aprendizagens significativas. Neste tipo de aula os alunos assumem o controle e levam a aula de História muitas vezes para um vazio de sentido tão grande quanto a cronologia de fatos do professor positivista.

Outra infâmia metodológica atinge os professores com longo período de trabalho. A repetição do trabalho docente, as dificuldades estruturais e a desmotivação provocam, muitas vezes, um “esvaziamento” de sua atividade, ocorrendo o oposto do que seria mais evidente: ao invés do saber docente aperfeiçoar-se ao longo do tempo, ele se degenera, se descarrega como uma pilha.

Lidar com as intempestividades

Apesar de muitas vezes parecer monótono, o trabalho docente é efetivamente imprevisível. Diversas questões que emergem nas aulas não são planejadas ou desejadas. Simplesmente surgem, aparecem, acontecem. A forma como lidar com os imprevistos



constitui outro conhecimento importante ao professor: estes não podem ser ignorados nem supervalorizados.

É preciso ter ciência de que há uma gama enorme de questões extras que se embatem quando um grupo de jovens ocupa um mesmo reduzido espaço de uma sala de aula. Discussões sobre identidades de gênero e sexualidade afloram e precisam ser consideradas.

O mesmo entusiasmo demonstrado pelos alunos ao discutir preconceitos sexistas muitas vezes desaparece quando os questionamentos se dirigem para a História dos grandes nomes presentes nas narrativas tradicionais. Esse discurso, que teve no professor positivista seu maior exemplo, compreendia a transmissão de conhecimento de forma direta e simples. A lição, como se convencionou chamar, era objetiva. A dualidade pergunta/resposta, causa/consequência, personagem/ano não permitia grandes questionamentos. O saber acadêmico era unicamente resumido para caber dentro dos moldes escolares. Conforme Lautier,

foi necessária a massificação da escola, no ensino fundamental e, seguidamente, no ensino médio, e as dificuldades de aprendizagem dos *novos públicos*, para que as pesquisas começassem a se interessar seriamente pelos saberes disciplinares de acordo com modalidades próprias de compreensão (LAUTIER, 2011, p. 41-42).

Ao contrário do que pensavam aqueles que viam a História como uma ciência asséptica e sem contato com subjetividades, o discurso histórico é construído e (re)significado constantemente, não somente por historiadores, mas também pelos professores, influenciados pelo contexto em que vivem e produzem. Essa *transposição didática*, termo utilizado pela maioria dos pesquisadores na área de ensino, envolve uma relação de trocas e adaptações com a *noosfera*. Esse conceito, criado por Chevallard a partir de estudos na área da Matemática, pode ser comparado como uma grande nuvem que aglutina todas as ideias e pensamentos que circulam no meio social. A tarefa do professor é captar e selecionar, entre as inúmeras informações discordantes e difusas, aquelas que podem ser úteis em sua aula, pois

Na *noosfera* se negociam as ideias sobre o que e como deve ser ensinado, entre os produtores de conhecimento, os detentores de poder político e seus grupos de pressão e aqueles que ocupam os postos principais do funcionamento didático. Esse é um âmbito privilegiado da vida prática que exige dos historiadores os resultados de sua reflexão didática, já que o ensino, embora possa dar a ilusão de estabilidade, não é estático, mas pelo contrário incorpora dinâmicas de seleção, apropriação e abandono de conteúdos (CERRI, 2009, p. 43).



A *noosfera* constitui, portanto, em um ambiente favorável e propício para o planejamento do professor, espaço em que são coletadas as ideias que podem servir de “gatilhos” para boas aulas de história. Por mais simples que possa parecer essa atividade, ela é de grande importância, constituindo o que a tese de Fernando Penna defende ser uma operação historiográfica escolar realizada em duas etapas.

A primeira ocorre no nível da *noosfera*, e corresponde a produção de conhecimentos históricos escolares, predominantemente na forma escrita, como os materiais didáticos (livros, revistas, jogos, imagens e vídeos); enfim, todo o tipo de publicação que tenha como objetivo a divulgação a um público amplo. A fase seguinte acontece a partir da ação do professor, que seleciona os conteúdos e textos muitas vezes já transpostos didaticamente para a realidade escolar em que está inserido.

Nesta operação e neste lugar social, o professor não teria como objetivo específico a produção de textos do conhecimento histórico em regime escolar voltados para a publicação e o alcance de um grande auditório. O professor teria como objetivo a produção de versões locais do texto do conhecimento escolar adaptadas especificamente para cada uma de suas turmas, de acordo com suas características e dificuldades (PENNA, 2013, p. 222).

Mesmo com as semelhanças existentes entre as duas formas de produção de discursos históricos adaptados ao âmbito escolar, uma vez que as versões locais dos professores se baseiam, muitas vezes, nos textos didáticos produzidos anteriormente, a finalidade principal da aula de História é o diálogo entre professor e alunos. A fim de que os textos do conhecimento histórico possam ser compreendidos pela turma. Esse trabalho exige um esforço considerável do docente para que, a partir das explicações que contextualizam, exemplificam e/ou ilustram os conteúdos, os alunos possam se apropriar dos elementos deste saber histórico e obterem um novo significado a partir de suas vivências.

No tocante a produção do conhecimento histórico e a necessidade de se estabelecerem relações cada vez mais próximas com os jovens educandos, cada vez mais questionadores, estão inseridas as questões referentes aos recursos tecnológicos. A crescente ampliação do acesso à internet e as redes sociais vêm permitindo com que cada vez mais pessoas utilizem essas ferramentas para fins tanto pessoais como profissionais. A educação, assim, também é atingida, desde o ensino básico até o superior. Por mais que ainda existam algumas resistências quanto ao emprego e a eficácia destas novas tecnologias, as mudanças que vêm ocorrendo constituem um caminho sem volta.



As mudanças de paradigmas contemporâneos vêm exigindo profissionais cada vez mais flexíveis e adaptados às modificações nas estruturas sociais e culturais. Cabe ao docente, portanto, familiarizar-se com a nova linguagem virtual e transformá-la em aliada no processo de ensino e aprendizagem. Mas ela efetivamente acontece? O pesquisador Antonio Marques analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) no final dos anos 1990 e apontou a inexistência de indicações a respeito da obrigatoriedade da utilização dos recursos tecnológicos no trabalho docente, logo, “o aluno vai ficar restrito à utilização de livros e outros documentos”.

Nos casos em que as ferramentas tecnológicas são utilizadas é comum a realização de pesquisas no laboratório de informática. Neste momento aparece um vilão de boa parte dos professores: o plágio. Conhecido na linguagem digital como Ctrl+C e Ctrl+V, os instrumentos de copiar e colar informações da internet nada mais são do que uma atualização do velho sistema de cópia de textos escritos da época analógica, com a diferença de que agora ela é mais rápida e fácil. A enxurrada de informações presentes na web facilita para o uso indiscriminado de textos pelos alunos, que não se preocupam, muitas vezes, em indicar a autoria.

Geralmente, quando o professor repassa um tema para pesquisa, os alunos simplesmente recorrem a um site de busca e após uma rápida consulta encontram uma gama variada de páginas na internet, com inúmeros textos e imagens. Acreditam, neste momento, que a pesquisa já foi concretizada. Selecionam a página que consideram possuir o conteúdo que melhor se adéqua a solicitação do professor e, literalmente, copiam na íntegra as informações contidas no site, sem qualquer análise. Vários alunos copiam textos e, inclusive realizam a impressão sem sequer ter realizado uma leitura prévia. É a banalização da pesquisa obsoleta, sem reflexão ou crítica. Torna-se uma mera oportunidade de conseguir alguns pontos em uma disciplina (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p. 102).

O que torna essas novas tecnologias tão desafiadoras? Um aspecto que certamente repercute é o excesso de informações que circulam na internet. Nesse ambiente, o passado se torna presente, armazenando milhões de dados, duplicados e replicados para as mais diversas finalidades. Como não perder-se neste emaranhado digital? Como separar o dado confiável do boato descartável? É possível separar o “joio do trigo” no campo virtual?

Sonia Wanderley analisando a aproximação entre a narrativa midiática e a narrativa didática da história, percebeu a influência permanente da primeira sobre a segunda. Considerando a amplitude de divulgação dos meios de comunicação de massa, não só a internet, mas também a televisão, o rádio, o celular; “não há dúvida de que pensar a história



na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos” (WANDERLEY, 2013, p. 220).

Dessa forma, o interesse despertado pela cultura juvenil dos alunos deve aliar-se ao conhecimento histórico, garantindo a segurança necessária para aventurar-se em uma atividade investigativa, afinal uma aula se desenrola num território sempre movediço, onde prioridades e importâncias são sempre negociadas e transitórias.

A tessitura de uma linha de tempo sobre um determinado assunto usando o da rede social Facebook, constitui um interessante exemplo de que é possível utilizar o saber acadêmico em uma linguagem próxima daquela utilizada pelo aluno em sua comunicação cotidiana. Possibilitando a construção de narrativas que ressignifiquem os saberes e fazeres dos jovens estudantes. Na visão de Rüsen,

Se não devemos abrir mão do caráter científico de nossa disciplina – científico no sentido de ser um saber metodizado, que obedece a regras de produção coletiva e institucionalmente definidas, que implica o aprendizado do saber fazer –, isso não pode implicar o desconhecimento de que nosso ofício tem como resultado final a produção de uma narrativa. As technicalidades pedagógicas, por exemplo, não podem elidir o fato de que uma boa aula de história está assentada na capacidade do professor de urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construírem sentidos e significados para textos e relatos já tramados (RÜSEN, 2001, p. 38).

Urge destacar novamente que uma boa narrativa pode ocorrer independente das tecnologias empregadas em aula, uma vez que estas possuem um papel difuso no processo de aprendizagem, conforme a antropóloga Paula Sibilia pontua:

Há o risco de que os aparelhos se convertam num novo agente de dispersão [...] É preciso ter um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem – que continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Tudo isso parece conspirar contra a plena consumação da vida em rede... Na escola deveríamos aprender a pensar. Não a usar as tecnologias, ou não somente isso. Mas ensinar a pensar é muito mais difícil e têm pouco a ver com a informação e com a opinião, dois ingredientes que saturam nosso cotidiano e que imperam nas redes. Ao contrário, para poder pensar hoje é preciso cultivar certa capacidade de resistir ao fluxo constante de informações e às conexões intermitentes. Sem procurar bloqueá-las ou se isolar, mas também sem sucumbir à dispersão promovida pelas infinitas distrações nem à banalidade da opinião (LUCENA, 2012, online).

A facilidade conferida pelo uso das tecnologias digitais para a pesquisa acaba tendo uma consequência muitas vezes nociva: o desinteresse por aprender. A abundância e a rapidez com que as informações são transmitidas cria uma impressão de que nada precisa ser buscado,



que tudo está disponível sempre. Esta certeza que de tudo está ao alcance da mão contrapõem-se a incerteza, a transitoriedade contínua e a incompletude absoluta que marcam o pensamento do sujeito contemporâneo. Em meio a tudo isso, cabe ao professor aproveitar situações de questionamentos intempestivos e imprevistos contingenciais para propiciar momentos em que os acontecimentos ocorram em sala de aula e os alunos possam pensar historicamente. Isso vai muito além de buscar no passado explicações para o presente,

é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é desprender-se das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 17-18).

Mais uma vez remetemos a figura do professor Sísifo. Ele é obstinado, não aceita nenhuma interrupção em sua aula. Comentários que não se direcionem ao conteúdo trabalhado são considerados “perda de tempo”, afinal o mais importante é “dar o conteúdo”, metaforicamente “seguir rolando a pedra morro acima”. É preciso enfrentar os alunos que constantemente interpõem obstáculos a esta jornada, inserindo perguntas e questionamentos em meio ao caminho, buscando desviar o professor de sua rota pré-determinada.

Por outro lado, surge a figura do professor Ícaro. Seu objetivo é voar, subir além dos conteúdos, sem se preocupar para onde ir. É aquele que se deixa levar a partir de qualquer indagação do aluno, que aproveita todos os “ganchos” para elevar-se a outras esferas. Seu dia preferido é a segunda-feira. Os alunos chegam recheados de informações e dúvidas, afinal não entenderam o que aquela reportagem do Fantástico mostrou: Hitler pode não ter morrido ao final da Segunda Guerra e ter fugido para a Argentina, onde viveu mais um bom tempo. O professor, radiante, inicia a sua explanação falando do conflito, segue referindo-se ao líder nazista, ao poder do Exército alemão e então relembra seus tempos de juventude, quando se alistou e serviu às Forças Armadas. Relata peripécias da sua vida militar, piadas sobre o assunto, que são emendadas em outras que os alunos contam e por fim a aula de História se torna um grande palco para um comediante fracassado travestido de professor e a plateia já nem lembra mais quem foi Adolf Hitler.

Ter a capacidade de aproveitar os imprevistos é uma tarefa que exige enorme sensibilidade e perspicácia do professor. Jogo de cintura é essencial para lidar com as



intempestividades. Portanto, o caminho do meio, do equilíbrio, pode ser o mais eficaz. Evitar cegar-se diante da rocha de Sísifo ou das asas sonhadas por Ícaro.

Qual o espaço da aula de História?

Seffner destaca que o resultado dessa busca pela “verdade” fora do espaço interno da aula é que “a aula de História, no ensino fundamental ou no ensino médio, tira sempre uma ‘nota baixa’ nesse exercício de comparação, [pois] é vista como local de saberes degradados” (SEFFNER, 2012, p. 122).

A aula vista de fora perde em vários aspectos, segundo Seffner. Primeiramente não consegue acompanhar os avanços historiográficos, é vista como lugar de anacronismos, informações erradas ou pouco atualizadas. Além disso, frequentemente não cumpre seu papel de formação de sujeitos críticos, ativos e participativos na sociedade, pois pressupõe um estereótipo de cidadão – branco, urbano, moderno – que não conduz com muitas realidades encontradas. Por fim, em relação aos avanços educacionais e tecnológicos ela também sai perdendo, pois frequentemente esses recursos só alcançam a sala de aula quando já se encontram disseminados em outros meios e são preteridos pelo velho sistema da cópia, decoreba e apego ao livro didático. No papel de guia do conhecimento, que é a “bengala” que sustenta muitos professores.

Uma aula de História deve possibilitar o exercício de um diálogo no pretérito, mas que faça sentido no presente. Um encontro de alteridade, buscando reconhecer a si no outro. Pereira sugere a possibilidade de o estudante ter encontros com o passado.

Ao invés de contemplá-lo como conjunto morto de acontecimentos, como verdades estabilizadas produzidas pelo rigoroso método científico, ele se torna um misto de imaginação e realidade, de onde só se pode experimentar, levando-o a se tornar fonte de uma aprendizagem, matéria de esquecimento. Ter experiência com o passado é esquecer os fatos, é suspender os ciclos cronológicos do tempo, é reconhecer que na memória dos infantis e dos pouco afetados pelo sentido histórico, não há cronologia, não há espaço, o que é a duração da experiência. É com ela que se aprende e se pode permitir criar (PEREIRA, 2013, p. 242).

Os encontros nas aulas de História são prejudicados quando o objetivo de aproximação da realidade do aluno leva a um apagamento da diferença e da novidade. O professor que se dispõe a seguir um “currículo da estranheza” (PEREIRA, 2012) precisa ter em mente que sua aula não é uma novidade contínua. São clarões, relâmpagos que iluminam certos momentos e



que se ofuscam em outros. A aula deve ser o espaço do novo, mas este só existe por ser irrepetível, eternamente mutável.

As situações vivenciadas em cenas infames e intempestivas de aulas de História aproximam-se do que Larossa e Benjamim entendem como experiência: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) e algo cada vez mais raro. Os autores salientam que o saber da experiência difere-se da mera informação – disponível com facilidade – e da opinião – imperativo do sujeito atual, e está cada vez mais distante dos espaços educacionais, pois estes

[...] funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BENJAMIN, 1994, p. 23).

O sujeito da experiência proposto por Larossa é um sujeito “ex-posto”. Para o autor, o importante não é a posição, nem a oposição, a imposição ou a proposição. Importa sim a exposição, isto é, colocar-se na condição de espera, de passividade, não no sentido de comodidade, mas de “vulnerabilidade” e “risco”, ou seja, assumindo a responsabilidade pelo hipotético, pelo possível, pelo que não está posto, mas pode tornar-se.

O devir, o exercício de transformar-se sempre de acordo com o sentido que a experiência confere ao sujeito, para o professor representa se constituir em um ser em infundável construção, uma obra continuamente inacabada. A docência exige, portanto, extrema sensibilidade para compreender a condição humana de incompletude e de falta de controle sobre a totalidade das situações. Cabe, portanto, seguir o conselho de Seffner: “Quem deseja algo mais ‘sólido’ sob seus pés deve buscar outra profissão. Lidar com pessoas e sua formação é correr riscos, levar uma vida em que a surpresa pode estar a cada passo” (SEFFNER, 2012, p. 133).

O ser professor é um sujeito em formação, instável, moldado de acordo com as condições de sua própria existência. Ele exercita uma ética de si, que envolve um cuidado



com suas práticas, uma reelaboração constante de saberes não estratificados. Projeta feixes de possibilidades que se cruzam conforme ideias, palavras, discursos, indagações que surgem, se chocam, se apagam, se revelam ou se tornam acontecimentos.

O cenário escolar é o ambiente propício para as aprendizagens contingenciais. Elas podem ocorrer através de trilhas já abertas ou de rotas sem planejamento. Não há receita. É necessário tentar, mas ao mesmo tempo parar e refletir. Infâmias e intempestividades são acanhadas, modestas, percorrem traçados indignos. Normalmente não estão na ponta do giz, mas na ponta da língua.

Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: *Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21, p. 17-32, jul. 2006.

CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. *Autonomia do docente de História em grupos de estudo*. História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, vol. 14, nº 1, 2009, p. 149-176.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.

LARROSA BONDIA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

LAUTIER, Nicole. *Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

LUCENA, Eleonora de. *Escola troca formação de cidadãos pela capacitação de clientes, diz antropóloga*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1164953-escola-troca-formacao-de-cidadaos-pela-capacitacao-de-clientes-diz-antropologa.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *As Tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores*. p.01-14, p. 5. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Ensino de História: a relação pedagógica existente em nossas práticas*. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 203-212



MENESES, Sônia. *Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual*. Fronteiras. Revista Catarinense de História. ANPUH-SC, nº 21, 2013, p. 10-26.

MEYER, Michel. *Questões de Retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998 apud MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011, p. 199.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Nilton Mullet. *História, expressividade e ensino*. Projeto de pesquisa do Departamento de Ensino e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

_____. *Sobre o valor do ensino de história para a vida*. Revista Latino-Americana de História. PPGH, Unisinos. p. 235-248. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013, p. 242

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 27-45.

_____. *Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. Historiæ, Rio Grande, vol. 3, nº1: p. 121-134, 2012.

_____. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História*. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

_____. *Teoria, metodologia e ensino de História*. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, p. 257-288

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Gonçalves. *Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias*. Revista OPSIS, Departamento de História e Ciências Sociais – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013.



Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação
www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste
num. 1, vol. 1 - julho - dezembro 2014

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. *Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade*. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 217-234 – 2013.