

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

Véra Lucia Maciel Barroso
Nilton Mullet Pereira
Maria Aparecida Bergamaschi
Sirlei Teresinha Gedoz
Enrique Serra Padrós

ORGANIZADORES

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

Véra Lucia Maciel Barroso
Nilton Mullet Pereira
Maria Aparecida Bergamaschi
Sirlei Teresinha Gedoz
Enrique Serra Padrós
ORGANIZADORES

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

EST
EDIÇÕES

Exclamação 


anpuhrs

Porto Alegre
2010

© dos autores - 1ª edição: 2010

Direitos reservados desta edição: GT Ensino de História e Educação - ANPUH/RS

Revisão

Os organizadores

Revisão linguística

Maria Lucia Mesquita Prestes

Correção da digitação:

Edna Ribeiro de Ávila

Produção gráfica

Exclamação - (51) 3339.0712

www.exclamacao.com

Impressão

Evangraf - (51) 3336.2466

www.evangraf.com.br

E598 Ensino de história: desafios contemporâneos / org.
Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre:
EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
296 p
ISBN 978-85-62141-14-0

1. História 2. Ensino 3. Educação 4. Formação de
professores. I. Barroso, Véra Lucia Maciel II. Pereira, Nilton
Mullet III. Bergamaschi, Maria Aparecida IV. Gedoz, Sirlei V.
Padrós, Enrique Serra. Associação Nacional de História
– ANPUH/RS

CDU-930.1:37

Bibliotecária: Sandra Gueths Feldmann - CRB 10/789

Edições EST

Rua Veríssimo Rosa, 311 - CEP 90610-280 - Porto Alegre - RS

Fone/Fax: (51) 3336.1166 - Email: vendas@esteditora.com.br



Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História

Fernando Seffner

1 A aula de História

Há muitos modos de analisar-se (ou de entender-se o que seja) uma aula, podendo-se mesmo discutir o que é exatamente que caracteriza uma “aula”, diferenciando-a de uma palestra, um pronunciamento, uma oficina, uma atividade, um ensinamento, uma lição ou outra modalidade pedagógica ou meramente difusora do conhecimento. Para efeitos deste texto, mais centrado em abordar as performances dos professores de História, a aula será analisada como composta por três grandes elementos e um grande propósito ou objetivo. Os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

Embora já um tanto desgastada, a palavra “crítica” expressa bem o principal objetivo do ensino de História: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as revolveram de

outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. Não constitui objetivo de uma aula de História do ensino médio ou do ensino fundamental a formação de “historiadores em miniatura”.³³⁹ Sendo assim, a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos.

De modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina. Em nosso caso, os saberes da disciplina são os conteúdos de História: a História da África, da América, do Brasil, da Europa, a Revolução Francesa, as grandes navegações, a Inconfidência Mineira, a Cabanagem, o Dia do Fico, o combate da Ponte da Azenha, a corveia, etc. Mas também constituem saberes da disciplina histórica os modos de produção do conhecimento histórico, as teorias da História, os conceitos de tempo, espaço, cultura, nação, acervo, documento, fonte, fato histórico, memória, monumento, educação patrimonial e muitos outros, bem como a historiografia de cada período e os modos de ensino.³⁴⁰ Para fins didáticos, os conhecimentos disciplinares em História podem ser divididos em conceitos, teorias, métodos e conteúdos (as informações históricas, os famosos “fatos históricos”).³⁴¹ Um professor de História deve ter o domínio mais completo possível dos conhecimentos da disciplina, o que implica uma boa formação inicial (um bom curso de licenciatura em História, com leituras, seminários, discussões, grupos de estudos, debates de filmes, etc.) e implica também um esforço de formação continuada ao longo dos anos, através da leitura de revistas e artigos, da discussão com colegas, da presença em seminários e congressos, e outras atividades que propiciem a manutenção do “gosto” por ler e conhecer História. Cabe lembrar que os professores têm direito a atividades regulares de formação continuada, e as mantenedoras (sejam entidades privadas ou entes públicos como, os Municípios e os Estados) têm a obrigação de ofertar oportunidades de formação a seus docentes.

339 Encaminhamos o leitor para SEFFNERD, Fernando; STEPHANOU, Maria. De novo a mesma história? O que ensinar e aprender nas aulas de História? Perguntas que não querem calar. *Revista Teoria e Fazer Caminhos da Educação Popular*, Gravataí: Secretaria Municipal de Educação. 2004.

340 Para um bom apanhado das vicissitudes do ensino de história no Brasil recomendamos a leitura de CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil de 1980 a 1998*: Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

341 Acerca dessas conexões entre os conhecimentos teóricos em história e os conhecimentos pedagógicos recomendo a leitura do artigo Teoria, metodologia e ensino de História inserido em: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000. p. 257-288.

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, 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. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, os estratagemas para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e dos pontos de maior interesse nos conteúdos de História, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio do discurso pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das aulas de História, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial.

É bastante desejável que um professor, ao longo de sua carreira, reflita sobre os saberes docentes, e procure construir um “estilo” próprio de ser professor, incorporando características pessoais e valores pedagógicos que considera os mais apropriados.³⁴² Fruto da pouca reflexão sobre as trajetórias profissionais dos professores, e dos esforços em padronização do fazer docente, pelo uso intensivo dos livros didáticos, dos manuais, dos cadernos de exercícios, das Diretrizes, dos parâmetros curriculares, das apostilas, dos métodos produzidos por grandes grupos empresariais, das provas e exames nacionais, homogeneiza-se a função docente, e os professores não desenvolvem essas características próprias, que constituem o que estamos aqui denominando de “estilo docente”, o que lhes permitiria serem identificados por seus alunos como dotados de características originais.

Cada professor deveria ter como preocupação construir um estilo docente, uma marca pessoal em seu trabalho, pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza. Ao longo dos anos de atividade profissional, um bom professor vai aperfeiçoando seus métodos

342 Acerca do tema dos saberes da docência, em especial para o ensino de história, recomendamos a leitura de MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX, 2007.

de trabalho, e vai construindo-se como um adulto de referência frente aos alunos, imprimindo uma marca pessoal em seu trabalho.

O aperfeiçoamento, ao longo dos anos de trabalho, de um estilo pessoal/profissional de ser professor ajuda a combater aquela sensação de esvaziamento que acompanha docentes mais antigos na profissão. Essa sensação de esvaziamento é fruto de um percurso em que, concluída a formação inicial, em que o professor sai “carregado” de informações e conhecimentos, vem os anos de “esvaziamento”, numa metáfora em que a profissão docente é um contínuo ato de “dar” ou “fornecer” conhecimentos, acarretando a sensação de esvaziamento. “Dar a matéria”, “vencer o conteúdo”, “cumprir o programa” vão tornando a repetição dos conhecimentos algo monótono para o professor.

O professor deveria valorizar e ampliar seu saber docente, ao lado dos conhecimentos da disciplina específica. Este saber docente, conforme tratado aqui, passa pelos aprendizados que o dia a dia da docência lhe proporciona. Ele é em geral um saber pouco sistematizado, pois o professor quase não reflete sobre as situações de sala de aula, que em geral não são discutidas de um ponto de vista profissional. O que mais se escuta nas escolas são apenas as queixas derivadas de cenas em sala de aula. E a queixa, isto sabemos bem, termina por ocupar o lugar do pensamento.³⁴³

O saber docente é pouco valorizado, porque está ligado ao aspecto mais “prático” da profissão. Todas essas pequenas atitudes que compõem a performance do professor em aula constituem aprendizados, e deveriam ser matéria de discussão entre colegas. Saber lidar com a hostilidade de certos alunos, provocar o interesse por História em alunas que apenas falam de namorados ou novelas, entender das gírias e dos gostos musicais dos adolescentes, tudo isso e muito mais compõem o saber docente, fruto dos anos em sala de aula, quando refletidos e incorporados como experiência, e não quando vividos apenas como coisas que “passaram”.

Mas, na cultura em que vivemos, os saberes práticos não gozam da mesma valorização que os saberes teóricos. Por conta disso, depois de alguns anos lecionando, os professores julgam a si próprios apenas a partir dos conhecimentos da disciplina, e dizem então “eu já não sei mais quase nada de História, eu sabia no tempo da faculdade, agora eu sei apenas o que está no livro didático dos alunos”. Também os modos de avaliação que os governos propõem aos professores reforçam isso, pois estão centrados unicamente nos saberes da disciplina. Há estados brasileiros que aplicam provas de conhe-

343 Recomendo com ênfase que se leiam entrevistas e artigos de Alicia Fernandez, psicopedagoga argentina, que discute o lugar da queixa nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição da identidade docente.

cimento específico a professores que estão há vinte ou trinta anos em sala de aula, e julgam seu desempenho profissional exclusivamente por isso. Mas certamente um bom professor aprendeu, ao longo dos anos de prática de sala de aula, um conjunto de saberes ligados ao exercício da docência que devem ser igualmente valorizados. Mas, para que sejam valorizados, precisam ser discutidos e analisados, o que vamos propor logo adiante neste artigo.³⁴⁴

E numa aula temos também os imprevistos, o que não foi planejado, e muitas vezes não é desejado nem desejável. O que emerge, o que é contingente, o que simplesmente “acontece”, e temos que lidar com isso. O professor inicia a aula com um planejamento prévio, alguns objetivos de ensino, certos conteúdos selecionados. Se este planejamento for algo sólido, com atividades definidas, conteúdos claros, conexões com outras disciplinas bem articuladas, modos de avaliação das aprendizagens bem fixados, oportunizando aprendizagens significativas, ele terá mais chances de ser executado do início ao fim mais ou menos como foi previsto. Se o professor entra na aula com um planejamento frouxo, excessivamente centrado em uma única estratégia (do tipo cópia de matérias no quadro negro), ele poderá naufragar com mais facilidade, ou ser executado de modo mecânico, sem oportunizar alguma aprendizagem.

Toda aula comporta imprevistos, e dilemas, para decidir se vale a pena seguir na direção apontada pelo imprevisto, ou se vale a pena insistir no que foi planejado anteriormente. Há professores que se aferram a seu planejamento, e não aceitam qualquer variação, precisam “dar a matéria”, têm que “seguir o conteúdo”. Há aqueles que aproveitam toda pergunta e qualquer questionamento dos alunos para enveredar pela discussão de outros temas, não planejados para aquela aula. Difícil saber qual caminho tomar, pensando que as decisões têm que ser rápidas, na hora em que o imprevisto se apresenta, e que os contextos são muito diversos. São dilemas práticos, fazem com que a aula se mova por terrenos desconhecidos, desafiadores. Uma pergunta feita por um aluno, uma conexão que se estabeleça entre o que o professor está falando e as preocupações de uma aluna, algo que foi verbalizado, uma piada, uma brincadeira em cima da “matéria”, uma resposta completamente errada, e vem a dúvida: devemos tomar aquilo que está acontecendo e dar nova direção para a aula? Ou devemos desconhecer todos os imprevistos, afinal de contas “os alunos estão sempre dizendo bobagens sobre a matéria”?³⁴⁵

344 Acerca das conexões entre professores e ensino de história recomendamos os vários artigos contantes em: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX; FAPERJ, 2007.

345 Esta questão se insere na área de Educação dentro do tema da “seleção de conteúdos”, ligada ao planejamento das aulas. Recomendamos a leitura de LOPES, Alice Ribeiro Casimiro Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun., 1997.

A posição que defendemos neste texto é que muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte desses comentários são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. Mas isso não é uma regra, e não estamos aqui para definir uma norma para lidar com todos os imprevistos. Queremos apenas fazer um esforço em valorizar os imprevistos como caminhos de boas aprendizagens, para o professor e para a classe de alunos. Vamos insistir para que os professores tenham um ouvido mais sensível para as brincadeiras que os alunos fazem com a matéria, para as perguntas que no primeiro momento parecem “burras”, para certas frases ou acontecimentos que num primeiro momento são difíceis de entender, e para as curiosidades que têm os alunos em relação a outros temas, fora do nosso planejamento. Para entender melhor o que são os imprevistos e como lidar com eles, vamos abordar cenas escolares – dos modos de coleta destas cenas, os diários de campo da experiência docente, a reflexão sobre as performances dos professores – excelente caminho para converter o que nos acontece em experiência, e integrar isso na produção de um estilo de ser professor.

2 *Cenas de sala de aula*

Há mais de vinte anos, em todos os semestres letivos, eu permaneço sentado por diversos momentos e por horas num mesmo lugar: alguma cadeira situada no fundo de alguma sala de aula, de escola pública, em geral no município de Porto Alegre, mas por vezes nos municípios da área metropolitana. O que estou fazendo lá? Assistindo a aulas de História, no ensino fundamental ou no ensino médio, e realizando a supervisão de estagiários, que fazem sua formação para serem professores no âmbito do curso de licenciatura. Sentado no fundo da aula, posso em geral ter acesso privilegiado a dois fluxos de performances. O primeiro deles é aquele realizado a partir dos esforços do estagiário, que naquele dia procura dar uma aula “de luxo”, pois está sendo observado e avaliado, e poderá ser aprovado ou reprovado em seu estágio a partir dessa aula. Dessa forma, acompanho com interesse as falas do estagiário ou da estagiária, seus modos de lidar com as questões disciplinares, como responde as perguntas, o que preparou para aquela aula, o que diz acerca dos conteúdos históricos, enfim, toda a performance envolvida no ato de lecionar. E acompanho também as falas, piadas, perguntas, caras e bocas dos alunos, em especial daqueles que estão ao meu redor, ou seja, dos alunos e alunas que sentam no fundo da sala, onde fico.

A presença de um professor supervisor acarreta várias atitudes por parte dos alunos, que não tenho como discutir aqui de modo completo – renderiam muitos outros textos – e que representam em minha carreira docente uma das maiores fontes de alegria e de conhecimento. Muitos alunos procuram “se exibir” ou “chamar a atenção” daquele professor mais velho, sentado no fundo da aula, observando tudo atentamente, tomando notas, e que eles sabem ser um professor da UFRGS, e sabem que está avaliando a aula do estagiário. Dessa forma, naquele dia em que vou observar, acontece muitas vezes uma “intensificação” dos comportamentos dos alunos: eles perguntam mais ao estagiário, eles fazem mais brincadeiras bem-humoradas, eles se comportam em geral melhor do que o normal, buscando ajudar o estagiário. E os que estão sentados ao meu redor dizem e fazem coisas claramente para provocar alguma reação minha. Eu me mantenho mudo e ao mesmo tempo superatento, demonstrando claramente que estou olhando, escutando e anotando tudo, mas disposto a não intervir em nada, o que é especialmente desafiador para os alunos.

Dessa forma, o que venho fazendo ao longo dos anos é coletar cenas de sala de aula. E tenho procurado refletir sobre elas, estudar questões do ensino de História a partir de cenas de sala de aula. Eu posso dizer que sou “habitado” por cenas de sala de aula há muitos anos. De certa forma, os alunos protagonistas dessas cenas, bem como os professores estagiários, são coautores involuntários deste texto. As cenas de sala de aula coletadas servem também para discutir outros temas, em especial questões de gênero e sexualidade, outro dos meus focos de interesse e pesquisa. A coleta das cenas e a reflexão sobre elas constituem uma das minhas estratégias pessoais para desenvolver meu saber docente e aperfeiçoar meu estilo de professor, e é isso que quero propor aos professores e às professoras que estão lendo este texto. O primeiro passo é discutir o que são as cenas, e como se fazem seu registro, sua anotação, sua “coleta”, enfim.

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 a reflexão. São elas a fonte dos dados que podem orientar nossa reflexão e a busca de respostas aos desafios educacionais.

Minha primeira sugestão é que um professor deve ter um diário de campo, onde anota as cenas que mais lhe chamam a atenção, ou que são recorrentes. Existe a possibilidade de fazer as anotações já dividindo as cenas por temas, ou por questões. Numa sala de aula assistimos a cenas que envolvem

assuntos das matérias escolares, mas também cenas que nos falam de questões ligadas a raça e etnia; abordam temas da vida política nacional; tratam das relações de gênero e sexualidade dos alunos e alunas, dos gostos musicais, de pertencimentos religiosos, da sociabilidade dos alunos, de aspectos da História Local e da Regional,³⁴⁶ além de muitos outros assuntos.

Neste artigo vou centrar-me em algumas cenas que envolvem conteúdos de História ou dos processos educativos em geral. Registrar as cenas exige alguma organização, até mesmo para anotar as palavras ditas pelos alunos, seus depoimentos vivos, suas atitudes. O que estamos querendo é que o professor faça alguma etnografia em sua sala de aula, anotando o que pode ser promissor para pensar.

Talvez algum dos leitores esteja perguntando-se sobre a utilidade disso, ou sua validade. Argumento que hoje em dia assistimos a uma verdadeira enxurrada de opiniões acerca de como deve ser a educação. São jornalistas, advogados, médicos, padres, pastores, comunicadores, psicólogos, deputados e senadores, donos de grupos empresariais, juizes, todos se sentem à vontade para dizer o que bem entendem sobre a educação e a sala de aula. Os grandes ausentes nesse debate são os professores e as professoras, e isso em parte acontece porque eles não têm reflexões próprias acerca dos enfrentamentos em sua sala de aula, ficam à mercê de outros profissionais, que “interpretam” o que lhes acontece nas salas de aula. Uma das maneiras de reverter este processo, e colocar o professor no centro dos debates em educação é anotar cenas, refletir, e ter o que dizer aos outros, em geral pessoas que nunca pisaram o pé nas salas de aula das escolas públicas, nem mesmo como alunos.

Recomendo alguns cuidados na anotação das cenas. Não basta descrever o que aconteceu. Descreva também o contexto da cena: a turma, o turno, sua relação com estes alunos, alguns outros fatos que lhe parecem conectados com a cena que vai descrever. Em algum momento você deverá descrever a escola onde leciona, suas impressões sobre ela, pensando também nas diferenças entre esta e as demais escolas onde já lecionou. Lembre-se que ao escrever sobre as cenas, os alunos, a escola, você já estará refletindo sobre o tema, e certamente anotando ideias originais. Ao narrar a cena, descreva o que estava fazendo na aula, qual era seu planejamento, o que estava abordando em termos de conteúdos. E descreva, do modo mais objetivo possível, o que aconteceu que lhe chamou a atenção. Anote também suas reações pessoais frente à cena, para depois poder refletir se você deu o

346 Sobre o ensino de História Local e Regional, recomendo a leitura de SEFFNER, Fernando. Explorando caminhos no ensino de História Local e Regional. In.: RECKZIEGEL, A. L. S.; FÉLIX, L. O. (Org.). RS: 200 anos definindo espaços na História Nacional. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002. p. 367-382.

melhor encaminhamento para a questão. Como os alunos reagiram aos seus encaminhamentos? Depois de anotada a cena, deixe passar algum tempo. Releia, e procure pensar: do que trata mesmo esta cena? O que estava em jogo? É uma questão de teoria da História? É uma questão disciplinar? Está ligada aos processos de sociabilidade dos alunos? Escolha alguns termos-chave que melhor resumem a cena descrita. E busque analisar as argumentações usadas pelos alunos e por você mesmo no debate que se estabeleceu. A tarefa pode parecer aborrecida, mas essas cenas constituem um acervo de dados que possibilitam uma reflexão original sua, que vai auxiliar na construção de sua experiência docente.

3 *Uma cena típica do Ensino Médio*

O que vou narrar aqui não é exatamente uma cena, mas um “compilado” de várias cenas, todas elas muito semelhantes. Aconteceram com frequência em turmas de primeiro ano do ensino médio. Faço a descrição com trechos recortados do diário de campo.

Ao iniciar o estudo de um tema, por exemplo, a descoberta da América, o estagiário perguntou: vocês lembram o nome das caravelas da viagem de Colombo? Silêncio completo na turma. Vocês lembram quantas caravelas eram? Mais silêncio. Diz então o estagiário: vocês lembram que já estudaram esse assunto no ensino fundamental? Quem lembra que já estudou? Alguns então se manifestam, e dizem que de fato tudo isso já foi estudado no ensino fundamental, mas que eles não lembram mais nada. Um aluno pergunta: por que a gente tem que estudar tudo de novo? Aparecem várias respostas ditas pelos colegas: a gente tem que repetir até aprender; a gente estuda tudo de novo porque a gente é burro, tem que ficar sempre repetindo até saber; a matéria de História acabou na oitava série, então ela começa de novo no primeiro ano, e repete; antes eles não contavam tudo para nós na história; agora, no ensino médio, é que eles contam tudo; antes era uma história de mentira, agora eles contam o que realmente aconteceu na história; agora é uma história de verdade; antes era uma professora que dava aula, agora é um professor, isso faz toda diferença, diz uma menina; antes a gente copiava tudo no caderno, agora a gente só discute os assuntos, mas é tudo a mesma coisa; em todas as matérias se repete tudo, até aprender bem, não é só na História que repetem.

Em todas as vezes que assisti a cenas assim, os estagiários não aproveitaram o momento para fazer nenhuma discussão, trataram logo de retomar o assunto que estava sendo tratado. Esse é, para mim, um dos melhores exemplos do desperdício dos imprevistos. Efetivamente, os programas de

História são repetitivos: tudo que foi abordado no ensino fundamental será novamente abordado no ensino médio. Os alunos percebem isso, e a grande maioria dos professores não discute esse tema. Quando surge a questão, penso que o professor deve, de imediato, problematizar a situação. Sim, vamos estudar pela segunda vez a descoberta da América. A possibilidade de entender um acontecimento ou uma conjuntura histórica está intimamente ligada à experiência de vida e a bagagem cultural de cada um. Dessa forma, é bem provável que, ao aprender pela primeira vez a descoberta da América, talvez na quinta série, um aluno tenha uma apropriação da figura de Colombo um pouco como herói. Isso não é algo necessariamente “errado” ou “equivocado”, isso nos diz das condições de compreensão do acontecimento que ele tem. Ao retomar o mesmo assunto no ensino médio, podemos enfatizar a conjuntura histórica e o contexto, e abordar Colombo mais como um homem de seu tempo, menos herói individual e mais representativo de teorias e pensamentos da época.

Talvez se possa afirmar que no ensino médio o professor deveria começar o ano letivo abordando isso diretamente, levando para aula livros de História do ensino fundamental, e livros de História do ensino médio. Comparar, discutir porque é assim, dizer que vamos retomar muitos dos pontos estudados anteriormente, porque agora esperamos de vocês uma visão mais complexa e até mesmo mais crítica dos acontecimentos. Vamos problematizar versões dos acontecimentos, coisa que não foi feita no ensino fundamental. Vamos discutir como foram produzidas certas verdades na História, vamos enfatizar questões de teoria, antes pouco exploradas. Também podemos discutir se isso é assim em outras matérias. Numa das aulas a que assisti, o estagiário dedicou algum tempo ao tema, porque a discussão tomou corpo, a partir de uma aluna, que disse claramente: a gente é burro, tem que ficar repetindo até aprender, e passar no vestibular. Todos riram, mas alguns se incomodaram, e alguém disse que na Matemática não era assim, não se repetia. Outros discordaram, disseram que sempre se falava da mesma coisa em tudo que era matéria. Alguém disse que só se estudava crase em Português, e em inglês eram sempre as mesmas frases e os mesmos verbos, o que provocou risos gerais, e alguém disse que todo ano eles estudavam o verbo To Be. Como estávamos em uma escola de ensino fundamental e ensino médio, vários disseram que era a mesma coisa, e que era dada pelos mesmos professores inclusive, o que deixava tudo mais chato. Alguém comentou que era por isso que alguns iam estudar em outro colégio no ensino médio, para variar um pouco. Um dos alunos, que tinha vindo de outra escola, disse que era assim mesmo, ele não tinha ficado na sua escola porque queria mudar de professores, já que a matéria era quase tudo igual e repetido. A discussão tomou várias direções entre os alunos, todas elas mui-

to promissoras para discutir a produção do conhecimento e seus modos de transmissão. Mas tudo isso foi abortado, porque o estagiário queria voltar ao tema em estudo.

Reconheço que não é fácil enfrentar, de modo imprevisto, um tema complexo como esse, que envolve discutir questões de teoria e metodologia da História, e ao mesmo tempo refletir sobre o crescimento cultural dos alunos ao longo dos anos, bem como sua inserção em outros níveis de sociabilidade, que lhes permitem compreender melhor como funciona o mundo. Mas certamente estes são momentos propícios para discutir essas questões teóricas de História, e mesmo da produção e difusão do conhecimento como um todo, e não devemos desperdiçar o momento, que foi criado pelos alunos, a partir das perguntas e afirmações deles próprios.

4 A preocupação com as origens

Outra categoria de perguntas imprevistas são aquelas relativas ao tema da origem. Nossa sociedade tem verdadeira fissura pelo conhecimento das origens. Os alunos querem saber a origem das coisas, quem inventou cada coisa, de onde veio, como apareceu. As respostas são, por vezes, difíceis, porque as perguntas são muito específicas. Em muitos casos, a compreensão dos alunos do que seja História fica inteiramente vinculada a uma noção de descoberta das origens, o que está claramente influenciado hoje em dia pela hegemonia do discurso biomédico, em especial o da genética, que se propõe a descobrir a origem de todos os nossos comportamentos, do amor até nossas manias mais íntimas. Assisti à aula de uma estagiária numa turma grande, de quinta série, com alunos muito participativos – típica classe de escola pública, com alunos brancos, negros, de classe média e pobres, alunos com alguma diferença de idade; classe bem distribuída entre meninos e meninas. A estagiária apresentou um conjunto de dez pequenos vídeos, de cerca de 2 a 3 minutos cada um, sobre o tema da descoberta do Brasil, das grandes navegações e da população indígena. Os vídeos eram todos coletados da internet, em sua maioria amadores, e continham várias questões provocativas sobre os temas em estudo. Embora a escola tivesse notebook e datashow há cerca de seis meses, foi a primeira vez que ele foi utilizado numa aula, porque os professores não se animavam a mexer no equipamento. Levar os dois aparelhos para a sala de aula, montar, ligar e projetar provocou vivo interesse dos alunos.

Isso gerou uma enxurrada de perguntas sobre o tema da origem: quem inventou as caravelas? De onde vieram os índios? Quem inventou a bússola? Quando se inventaram as línguas no mundo? Quem inventou o computa-

dor? Quem inventou o datashow? Quem inventou a internet? Essas perguntas vieram misturadas com outras, também complicadas, do tipo como os portugueses conseguiam falar com os índios? Eles falavam a mesma língua? Por que os índios aceitaram ser convertidos ao catolicismo? A religião deles não era boa? Por que os índios são selvagens, e nós, civilizados? Os índios hoje em dia têm armas? Os índios hoje em dia querem viver nas cidades? Os índios trabalham? Com tal enxurrada de perguntas, um tanto estimulada pela minha presença, a estagiária se atrapalhou, e nitidamente privilegiou as questões que evitavam o tema da origem.

O tema da origem é uma obsessão da nossa sociedade. Em relação à sexualidade, todos querem saber a origem de comportamentos, a origem de certas práticas. Penso que esse imprevisto poderia servir para pensar se não é o caso de o professor enfrentar, em algum momento, essa tendência de saber das origens, mais do que dos seus desenvolvimentos atuais.

5 *Por que os alunos respondem certas coisas?*

Reproduzo do diário de campo a cena, abreviando partes que descrevem melhor a escola e a turma. Ensino noturno, educação de jovens e adultos, escola em bairro de periferia de Porto Alegre, inverno, sala muito fria, um grupo de quinze alunos, predominância de senhoras, e alguns guris bem novos. O estagiário tinha dois períodos, um antes e um depois do recreio.

As senhoras todas se conhecem, no intervalo do recreio colocaram sobre a mesa bolo e café, e ficaram conversando. Convidaram-me para comer bolo e tomar café, me sentei e conversamos. Perguntei a elas, no geral, porque tinham voltado a estudar. Na maioria dos casos, largaram a escola porque tinham que trabalhar, tiveram filhos muito jovens. Agora as coisas se aliviaram, e resolveram voltar a estudar.

Uma delas, com jeito e pronúncia de gente do interior, explicou que estava gostando muito de vir à escola. Ela tinha sido muito maltratada pela professora quando criança, na escola do interior, área rural da imigração italiana. Pedi para explicar melhor. Ela narrou alguns episódios. Um deles chamou a atenção, as outras mulheres já sabiam da história. Numa aula, a professora perguntou que número vinha depois do doze. Ela respondeu rapidamente, antes de todo mundo: “dezenove”. Uma parte da classe riu, e a professora bateu com a régua nela. Ela ficou muito envergonhada, não quis mais ir à escola. Disse que morava na Linha Doze, e que a linha seguinte, onde moravam suas tias, era a Linha Dezenove, então, para ela, o dezenove vinha logo depois do doze. Era assim que a realidade se apresentava. Essa questão foi a gota d’água. Ela sentia que tudo que trazia de casa era desvalorizado na escola, e então quis abandonar as aulas

e trabalhar na roça, e os pais concordaram. Hoje a aluna está feliz, diz que as professoras a respeitam, incentivam que estude, e ela convive com as outras senhoras, com histórias de vida parecidas. As outras senhoras riram muito, já conheciam a história, e uma delas disse que a professora de Matemática que lhes dá aulas, quando ficou sabendo da história, salientou uma coisa que alegrou a todos: de fato, o dezenove vem depois do doze, só não vem imediatamente depois, então a resposta não está totalmente errada, o que alegrou a senhora, que nunca tinha pensado isso, e estamos falando de uma cena acontecida 45 anos atrás em sua vida, e que ficou marcada.

Refiro aqui esta cena, semelhante a muitas outras que tenho no diário de campo, para discutir outro procedimento ligado ao imprevisto. Os alunos valorizam professores que investigam o porquê de suas respostas, o motivo de terem feito certas associações. Esse é um procedimento que deveria ser mais frequente nos professores: atentar para certas respostas, claramente erradas, e propor uma reflexão para saber de onde veio essa associação que produziu o erro. Para isso, o professor tem que interromper seu conteúdo, e precisa adquirir experiência em conduzir um diálogo que permita investigar a produção da resposta incorreta. Fazer isso não deve ser visto como perda de tempo, e sim como uma estratégia produtiva de produção de conhecimentos, bem como de respeito pelos alunos.

Junto com as respostas claramente “erradas”, uma aula é por vezes inundada por conexões entre o que o professor está falando e coisas ditas pelos alunos. Na maior parte das aulas a que assisto, os estagiários ignoram todas essas conexões, e eu penso que muitas delas, do mesmo modo como na cena citada envolvendo números, deveriam ser investigadas. Recolho do diário de campo, ao acaso, extraídas de várias aulas, muitas destas conexões, que seguem sempre o mesmo roteiro: o professor está explicando algo, e os alunos dizem (ou gritam) alguma coisa por cima, estabelecendo uma conexão inusitada, imprevista:

- a) ao falar em monopólio no mercantilismo, um aluno no fundo da aula grita “Monopólio é coisa da Globo”;
- b) ao falar em liberdade cambial, um aluno pergunta “Já tinha cambista naquela época?”;
- c) ao mostrar a gravura do Rei Sol, um aluno exclama “mas isso é uma bicha, ele se veste como uma bicha de carnaval!”;
- d) ao falar que o Estado francês estava falido, um aluno afirma e pergunta “A Yeda diz que o Rio Grande do Sul está falido também. É a mesma coisa?”;
- e) ao citar o título de Basileus na Grécia, um aluno exclama em voz bem alta: “Esse cara é do senhor dos anéis, eu vi!”;

- f) ao falar sobre o positivismo no Rio Grande do Sul, uma aluna diz que positivista é a pessoa que tem ideias positivas, um sujeito positivo, e um aluno emenda, dizendo que os computadores da escola tem a marca Positivo escrita neles, então devem ser bons computadores.

O relato desses comentários poderia ser interminável, tal a quantidade deles que se escuta nas salas de aula. Não estou dizendo que se deva interromper a aula a todo instante para dialogar com cada comentário. Mas ao que mais assisto é o comportamento oposto: os professores consideram tudo isso como um ruído de fundo da aula, não incorporam nada disso a sua aula. A definição de um novo território para o ensino de História deve incorporar de modo mais decidido essas intervenções dos alunos, deslocar a discussão ao encontro do que eles fazem de conexões, valorizar mais as perguntas do que o rigor da exposição. Penso que essas falas dos alunos buscam dar sentido ao conteúdo que está sendo abordado, buscam aproximar o que está sendo dito pelo professor de referências do mundo dos alunos, que é também o mundo em que vive o professor. Essas falas também revelam atenção dos alunos ao que está sendo dito pelo professor, pois todas elas guardam conexão com o que foi falado por ele. Ser sensível a essas contribuições dos alunos, sabendo interromper a aula em alguns momentos para acolher o comentário, fazer novas perguntas, explicar aquilo, e então retornar ao conteúdo estabelecido, ou até mesmo não retornar e seguir na trilha proposta pelo comentário não é algo fácil de ser feito. Tampouco existem regras claras; O que estou sugerindo é que apenas uma coleta, registro e discussão de cenas entre colegas docentes pode ensinar um professor a lidar com isso de modo produtivo, definindo também mais um traço de seu estilo.

Refiro ainda uma cena que me causou particular impacto. Turno da tarde, segundo ano do ensino médio, verão, escola pública central em Porto Alegre, prédio antigo muito lindo, sala com um pé direito enorme, uma classe em que predominavam claramente meninas. Eu estava sentado no fundo, cercado de meninas, cada uma delas fazendo uma coisa diferente e individual: uma lixava unhas; outra lia a seção “desneurando” de uma revista adolescente; outra olhava pela janela completamente ausente e roía as unhas; outra digitava uma mensagem no celular de modo discreto; outra folheava um catálogo da Avon escondido dentro do caderno; outra colava adesivos na parte superior de cada página de seu caderno, folha por folha, pacientemente. Um único rapaz ali ao fundo da sala dedicava-se a desmontar e remontar sobre a classe uma caneta daquelas que tem seis cores, seis tubos de tinta, cheia de pequenas molas, e o menino pacientemente desmontou aquilo tudo, e estava remontando. Lá na frente o estagiário projetava no retroprojetor algumas lâminas sobre o Egito Antigo. Os alunos da

frente estavam participando, os do fundo estavam “cada um na sua”, sem incomodar ninguém, mas ausentes da discussão. Vale dizer que os alunos da frente eram claramente mais jovens, com caras mais infantis, e os do fundo, em especial as meninas, já tinham um ar de mulheres. Em dado momento, ao projetar gravuras de Cleópatra, o estagiário comentou em voz alta e clara: “Cleópatra quando assumiu o trono no Egito casou com seu irmão Ptolomeu, e o irmão tinha quinze anos de idade”.

No grupo de alunos sentado na parte da frente da sala, esta afirmação não provocou nenhum impacto; o estagiário seguiu falando. No grupo sentado no fundo, ao meu redor, a frase caiu como uma bomba. Em segundos todas aquelas pessoas que estavam cada uma fazendo algo individual passaram a conversar entre si coisas do tipo: casar com irmão é pecado; será que ela fazia sexo com o irmão?; é verdade que os filhos nascem retardados quando é sexo entre irmãos?; como é que alguém pode gostar de um irmão seu e sentir tesão? O comentário mais interessante foi de uma aluna, que disse: essas coisas de casar entre irmãos e primos são de gente rica, com gente pobre isso não acontece. Outra emendou: gente rica não tem vergonha nem moral, faz o que bem entende e não liga para religião e nem para Deus. Nessa altura, o burburinho no fundo, ao meu redor, já era grande; muitas outras frases foram ditas, criou-se um ambiente de discussão sobre o tema, até mesmo a aluna que olhava a janela largou de roer as unhas e entrou na discussão, dizendo algo como “Conforme a pessoa vai ficando mais poderosa, ela vai deixando de respeitar Deus, e quer mais é aproveitar a vida.”, e outra disse: “Eles estão certos; a religião só atrapalha e reprime.” O aluno que estava montando a caneta largou a atividade, e ficou escutando as meninas discutirem, embora sem dizer palavra. Nesse momento o estagiário chamou a atenção das alunas, pedindo silêncio, e ficou olhando para elas. Uma das alunas, de modo pouco usual, disse então: “Nós estávamos discutindo esta coisa da Cleópatra casar com um irmão dela. Isso era permitido? Hoje em dia é proibido por lei, não é professor?” Várias outras alunas do fundo repetiram em voz alta coisas que tinham comentado sobre o tema, e fizeram perguntas, o que deixou o estagiário, um garoto bem jovem, completamente atrapalhado. Uma menina do grupo de alunos da frente disse então; “Segue a aula, professor, estas gurias estão sempre querendo perguntar coisas de sexo.”, mostrando que havia uma divisão importante entre dois grupos na aula.

Interrompo aqui a descrição. Não vale a pena analisar o encaminhamento que o estagiário deu ao incidente. Interessa mostrar como são difíceis as decisões para lidar com imprevistos. Acolher a discussão e as perguntas propostas pelas alunas do fundo da aula implicaria, no caso, desagradar uma parte da turma, a da frente, que até aquele momento havia se mantido atenta à exposição do estagiário, de certa forma fiel à aula. Não atender as

perguntas feitas pelas alunas do fundo implicaria consolidar esta posição delas na sala de aula, apenas de corpo presente, não participando da discussão. Acolher as perguntas também implicaria enveredar por temas complexos. Por outro lado, significaria também discutir questões que tinham uma relevância clara para estas alunas, basta ver que elas haviam interrompido as atividades individuais e iniciado uma discussão a partir da frase dita pelo estagiário.

6 Fazer o quê?

Não penso que exista uma regra definitiva sobre como lidar com os imprevistos em sala de aula. O que busquei defender no texto é que no território do ensino de História devem estar alojados não apenas os conteúdos, os conceitos, as teorias e as informações históricas, mas deve haver espaço para as perguntas imprevistas. Minha percepção é de que os professores, em sua imensa maioria, lidam mal com essas interrupções, consideradas muitas vezes como agressões à fala do professor. Talvez em algumas situações elas sejam mesmo agressivas. Mas isso não tira seu valor como tentativas de aproximar o conteúdo exposto da vida dos alunos. Se não há uma regra de como lidar com isso, há um procedimento que me parece saudável: anotar as cenas, refletir sobre elas, converter algumas delas em tema de discussão nas reuniões de professores. Somente assim poderemos achar as saídas mais produtivas, e estar preparados para dar o encaminhamento pedagógico mais adequado a essa enxurrada de comentários que parecem sempre “fugir da matéria” e levar a aula para terrenos espinhosos.

Certamente muitas dessas perguntas são feitas um pouco com este propósito: vamos ver como a professora reage a essa questão, como ela se sai dessa! Definir um estilo de ser professor passa por acolher este “entre lugar” proposto pelas perguntas imprevistas: nem o lugar da matéria, nem o lugar da piada que não se leva em conta. Trazer o comentário para o primeiro plano da aula, fazer perguntas exploratórias, entender melhor por que ele foi feito, qual seu sentido. Enfrentar a sua discussão, eventualmente remeter parte da discussão para uma aula futura, reconhecer que não se está preparado para sua abordagem naquele momento. Pode-se distribuir entre os alunos algumas tarefas de pesquisa em relação ao prosseguimento da discussão; não é necessário que apenas o professor saia da aula com a responsabilidade de achar coisas sobre o tema; afinal, a pergunta veio dos alunos. Isso ajuda a deixar mais clara a alteridade entre aluno e professor. A alteridade não está nos outros, está no deslocamento, na relação entre professores e alunos.

Duas citações me ocorrem para fechar este texto. A primeira delas lembra a boa-vontade em dizer sim para as perguntas imprevistas dos alunos. Em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, está dito: “Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.” Outra frase que nos ajuda a refletir sobre o tema vem de Michel Foucault: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”³⁴⁷ O que propomos aos professores, em particular os professores e as professoras de História, é andar um pouco no descaminho, aventurando-se a partir das provocações dos alunos. Mas isto não deve ser feito de modo irresponsável. Portanto, anote cenas, reflita sobre elas, discuta com seus colegas, estude a partir das cenas de sala de aula, valorize o que acontece na sala de aula. Faça sua formação pessoal dessa forma, e busque ocupar um papel de relevo nas discussões que hoje ocorrem no país acerca dos rumos da educação nacional, falando a partir da sala de aula, o lugar mais importante, onde tudo em educação verdadeiramente acontece.

347 Esta frase encontra-se no livro: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. v. 2.