

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)¹

Fernando Seffner - UFRGS²
fernandoseffner@gmail.com

Lá no morro a língua é outra:
Baile lá no morro é fandango.
Quem tem carro novo tem uma caranga.
Discussão entre duas pessoas é bafafá.
Confusão com muita gente é burburim.
Mulher fina é grinfa.
Rádio é papagaio.
O cara que é otário é um Zé Mané.
E o cara que faz uma coisa errada faz uma vacilação.³

¹ Uma versão primeira deste artigo foi apresentada na XVII Jornada de Ensino de História, realizada pela UNIPAMPA no Campus de Jaguarão, em agosto de 2011. Registro os agradecimentos pelos comentários e críticas feitos na ocasião pelos participantes da sessão de comunicações coordenadas. O texto finalizado foi publicado na *Historiae: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande*, v. 3, p. 121-134, 2012.

² Professor da Faculdade de Educação da UFRGS, área de ensino de história do Departamento de Ensino e Currículo. Currículo disponível em <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>

³ Manifestação escrita em um dos painéis da exposição “Menas, o Certo do Errado, o Errado do Certo”, ocorrida no Museu da Língua Portuguesa, no período de 15/03/2010 a 27/06/2010. A manifestação escrita é em parte baseada na música “Linguagem do morro”, de autoria de Padeirinho e Ferreira Dos Santos, cantada entre outros por Chico Buarque e Beth Carvalho. Maiores informações em <http://www.poesis.org.br/mlp/expo/menas/index.html> ou em http://www.museulinguaportuguesa.org.br/exposicoes_antiores.php (último acesso em 1º de agosto de 2011)

Resumo

Uma aula de história é o que nela acontece. Essa definição traz em si uma constatação que valoriza, de modo positivo, o que efetivamente acontece nas aulas de história. A partir de ponderações sobre cenas acontecidas nestas aulas esse texto se propõe a pensar possibilidades de construção de aprendizagens significativas em história, no ensino fundamental e no ensino médio. Desta forma, as reflexões aqui feitas contribuem para afastar aquele que tem sido um movimento sempre presente nas avaliações da qualidade das aulas de história: situar em algum lugar fora da escola a “verdade” sobre a aula de história. O resultado deste processo já é sabido: a aula de história, no ensino fundamental ou no ensino médio, tira sempre uma “nota baixa” neste exercício de comparação, é vista como local de saberes degradados. E se a gente resistir a esta tentação, e não comparar a aula de história com outras realidades que lhe são exteriores, e examinar o que nela vem acontecendo, com olhos mais generosos? Esta é a proposta deste texto, em que se pensa a partir de anotações etnográficas de aulas de história. A partir do que acontece nas aulas, buscamos alternativas de trabalho na produção de aprendizagens significativas em história.

Palavras chave

Ensino de história – cenas escolares – aprendizagens significativas em História – formação docente

Abstract

A history lesson is what happens in it. This definition carries with it a realization that values in a positive way, what actually happens in history lessons. From reports of scenes that happened in these classes this text proposes to consider possibilities of constructing meaningful learning in history, in elementary and high school. These reflections contribute to avoid an ever-present movement in the evaluations of the quality of the lessons of history: located somewhere outside the school the "truth" about the history lesson. The result of this process is already known: a history lesson in elementary school or high school, always draws

a "low grade" in this comparison exercise is seen as a place of knowledge degraded. We want to resist this temptation, and not to compare the history lesson with realities which are extrinsic. We want to examine what is happening in history lessons with more generous eyes. This is the purpose of this text, in which they discuss some scenes and ethnographic notes of history lessons. From what happens in class, seek alternative employment in the production of meaningful learning in history.

Key words

Teaching history - school scenes - significant learning in history - teacher training

1. Mas afinal, o que deve “mesmo” acontecer numa aula de História?

Uma aula é aquilo que nela ocorre. Comparar a aula com ela mesma, este é o propósito deste texto. Se alguma coisa acontece numa aula, é porque tem a ver com seus participantes, não é algo “exótico”, “fora do comum” ou “errado”, muito menos é algo que “não deveria acontecer ali”, em nome de algo que “verdadeiramente deveria acontecer numa aula de história”. Estas frases, um tanto banais sem dúvida, dão a diretriz para o presente texto. Qual a novidade desta abordagem? Essa diretriz traz em si uma constatação que valoriza, de modo positivo, o que efetivamente acontece nas aulas de história, o que ali é dito e vivido. Um pouco ao modo da epígrafe acima, se busca valorizar uma linguagem própria deste lugar (sala de aula de história) e destes atores (uma população em geral juvenil), vistas não como “erradas” ou como “um mal a combater”, mas como próprias desta geração. Lembra um pouco o que aconteceu com o recente debate acerca de um livro destinado aos alunos do EJA, financiado pelo MEC⁴. As reflexões deste texto buscam resistir àquele que tem sido um movimento sempre presente nas avaliações da qualidade das aulas de história: situar em algum lugar fora da escola (e muito

⁴ Trata-se da polêmica que envolveu o livro “Por Uma Vida Melhor”, de autoria de Heloísa Ramos, da Coleção Viver e Aprender, distribuído através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA). A polêmica que se desenvolveu mostrou os limites classistas de quem acha que existe um único modo “correto” de falar e de escrever, condenando todas as variações ao território do erro e da barbárie.

distante da própria sala de aula) a “verdade” sobre a aula de história. O resultado deste processo já é sabido: a aula de história, no ensino fundamental ou no ensino médio, tira sempre uma “nota baixa” neste exercício de comparação, é vista como local de saberes degradados.

Esta comparação da aula de história do ensino fundamental ou do ensino médio com algo que lhe é exterior tem três eixos preferidos, e nos três ela sai perdedora. O primeiro é comparar o que se diz na aula de história com os avanços da historiografia. A aula de história é então vista como lugar de anacronismos, informações erradas, pouco atualizadas, etc. O segundo é comparar o que se faz nas aulas de história com as necessidades de formação cidadã, de formação de um sujeito crítico, ativo, participante na sociedade. Novamente a aula sai perdendo, pois as atividades que ali acontecem não propiciam o desenvolvimento de um espírito crítico ou de uma formação cidadã “adequada”, em geral referenciada no modelo do cidadão moderno, branco, consumidor, homem, de classe média, urbano. Por fim, temos o movimento de comparar a aula de história com os avanços na área de educação, em especial aqueles ligados à produção de recursos e estratégias pedagógicas, tais como o trabalho com ambientes virtuais, o uso do cinema, os exercícios com imagens, etc. Também aqui, em geral a aula de história fica mal avaliada, pois é percebida como local do predomínio da cópia, da coreografia, da leitura fria do livro didático. É uma aula monótona. Não negamos nem a importância nem a produtividade destas análises, que podem apontar problemas e ajudar na melhoria das aulas de história. Mas queremos aqui fazer outra coisa, com olhos mais generosos para o que efetivamente acontece nas aulas de história. Antes que alguém critique, já digo: comparar uma coisa com ela mesma não parece ser exercício teórico digno de nota. Mas prefiro que se enfatize outra dimensão: se deseja neste texto perceber a produtividade do que acontece na sala de aula, independente das razões da historiografia, das questões da cidadania ou dos novos recursos em educação. Dito de outro modo, eu estou tentando organizar, de modo positivo e generoso, o que vejo nas aulas de história, valorizando o que ali acontece, e não pensando que o melhor sempre seria que ali acontecesse outra coisa.

Esse texto tem um tom de narrativa, produto da experiência de assistir muitas aulas, ao longo de muitos anos, na observação de estágios docentes do curso de licenciatura em História da UFRGS. A esse tom se associa uma estratégia um tanto “etnográfica”, de anotar e descrever, em um diário de campo, fatos e cenas das aulas de história, alguns dos quais aqui servirão para reflexão. É menos um texto de citação de autores teóricos, e mais um exercício de escrever a partir da experiência, da vivência, no tom de reflexão. Após vinte anos lecionando disciplinas de preparação docente em História, e orientando/supervisionando estágios curriculares, penso que trago um acúmulo e uma inserção no campo que me autorizam a uma reflexão pessoal / profissional, a partir da metódica anotação das cenas que vi, conforme já abordado em SEFFNER (2010). O texto então não é fruto exato de uma pesquisa estruturada, são reflexões de um espectador privilegiado. Mas este espectador assiste apenas as aulas de sujeitos estreados na docência, os estagiários de licenciatura em História. Fica faltando uma observação de professores mais velhos, com vários anos de carreira, para fazer certo contraponto a algumas questões aqui levantadas. O texto se organiza em mais duas partes além desta pequena introdução. Na próxima, busco trazer mais algumas reflexões sobre o que acontece nas aulas de História. Na última sessão busco sugerir alguns caminhos produtivos para as aulas de História.

2. Dos muitos modos de olhar o que ocorre numa sala de aula – entre cenas e perspectivas

Sentado no fundo de uma sala de aula, várias vezes em todos os semestres, assistindo os esforços dos estagiários em dar aulas de História frente às mais diversas classes de alunos, a pergunta que sempre me vem à cabeça é esta: Qual o sentido da escola hoje? Qual o sentido do ensino de história para estes alunos e alunas? Mais uma vez, é necessário resistir à resposta padrão, que enfatiza a importância dos conteúdos tradicionais, e critica a falta de atenção, a falta de preparo, a falta de disciplina, a falta de educação, a falta de conhecimentos e a falta de interesse dos alunos. Este é o caminho mais comum, olhar o aluno pelo ângulo do déficit, da

falta, frente ao programa de história, que é tomado como necessário e importante, acima de questionamentos⁵. Algumas questões me parecem promissoras para abordar de outra forma o problema. A primeira delas é pensar uma aula de história com mais recortes de temas que possam fazer interlocução com o presente, e menos resumos de tudo o que aconteceu. Outra é pensar uma aula de história com mais perguntas provocativas e menos respostas certas. E uma terceira questão é pensar se não devemos dar mais atenção ao “para que se ensina”, em vez do tradicional “o que se ensina”. O apego a tabua de conteúdos por vezes contrasta vivamente com a incapacidade dos professores, das escolas e dos gestores em entender as características das culturas juvenis, em olhar os alunos não apenas como alunos, mas como jovens portadores de códigos culturais próprios, vontades, desejos e necessidades, fruto da conjuntura histórica onde nasceram e onde vivem.

Temos a alternativa de olhar uma sala de aula, e passar o tempo todo reclamando do aluno que temos, e desejando ver ali um aluno que não temos. Minha recomendação é parar de desejar o aluno que não temos, e se concentrar no aluno que temos. E enfrentar este aluno que temos, com seus limites, suas possibilidades, suas contradições. Ensinar o que precisa ser ensinado, ensinar a ler se não sabe ler, e não ficar lastimando o que gostaríamos de ensinar e não podemos por conta das carências. Também não ficar nesta atitude rançosa de que “antigamente se lia mais”, “se respeitava mais os professores”, “os alunos se concentravam mais”, e por aí adiante. O discurso saudosista é sempre uma tentação, e é um perigo também, atrás deles muitas vezes vem uma idealização do passado, carregado de uma pureza duvidosa, e que serve para deslegitimar e amesquinhar o presente. Isso provoca constrangimento nos alunos, e ajuda a explicar parte da agressividade dirigida a certos professores. No momento que ora estamos vivendo em termos de universalização do acesso no ensino fundamental, com o ingresso de novos públicos na escola, e do acesso cada vez maior no ensino médio e no EJA, a escola é um lugar não apenas para ensinar o que é certo e o que é errado em História. Ela cumpre um papel importante acolhendo as opiniões e experiências e saberes dos diversos

⁵ Alguns filmes têm abordado a questão de qual sentido tem a escola para os adolescentes hoje. Vale a pena ver e ler comentários e resenhas acerca de filmes como “Pro Dia Nascer Feliz”, (Brasil, 2007, direção de João Jardim), e “Entre os Muros da Escola” (França, 2008, “Entre les murs”, direção de Laurent Cantet).

grupos de jovens, das culturas juvenis diversas, e colocando isso em discussão. E o conhecimento histórico do professor serve para guiar esta discussão toda, não exatamente insistindo nos conteúdos canônicos, mas sabendo aportar narrativas do passado que possam trazer indagações sobre o presente. A história certamente não é a mestra da vida, como muitos querem, mas pode ser excelente conselheira, perturbando certezas ao mostrar experiências sociais de outros tempos.

Conforme já frisado acima, as políticas públicas de educação têm enfatizado nos últimos anos as estratégias de inclusão da diversidade na escola, decorrência um tanto “natural” da universalização. Em outras palavras, na medida em que estamos literalmente “colocando todos na escola”, o convívio entre os diferentes torna-se da ordem do dia, pois a diversidade social passa a ter plena representação na sala de aula. Vale lembrar que até pouco tempo atrás muitos eram os excluídos da escola, a diferença étnica entrava pouco na escola, a diferença de classe igualmente ficava de fora, ou então estes alunos tinham vida curta no sistema de ensino, desistiam logo no início do percurso. Nas salas de aula atuais temos numerosos grupos sociais representados, o que gera tensões nos eixos igualdade – desigualdade, diferença – diversidade, envolvendo a discussão da tolerância e do respeito entre todos no espaço público⁶. Mas a inclusão pode ser pensada também como um projeto de normalização dos diferentes, e cumpre analisar o papel da disciplina de História neste projeto. Estabelecer um regime de igualdade de oportunidades sociais para todos significa tornar todos “idênticos”? Ou podemos incluir preservando os traços identitários de cada grupo? Esta é uma discussão polêmica, difícil, tortuosa, mas muito necessária no momento atual das políticas públicas de educação. O ensino de história pode dar boa contribuição, pois a história da humanidade está repleta de enfrentamentos entre diferentes (diferentes etnias, diferentes projetos políticos, diferentes gerações, diferentes povos, diferentes culturas, diferentes gêneros, diferentes classes, etc.)

⁶ A propósito dos modos de produção da diferença e da desigualdade no ambiente escolar, recomendamos a leitura de SEFFNER (2010a) e SEFFNER (2009).

Prefiro pensar a inclusão como produtora de um novo território para o ensino de história. Neste novo território, sai uma história única, e entram narrativas particulares, que podem se completar, se opor ou até mesmo se negar completamente, fruto das vivências e do forte conteúdo político dos processos identitários. A escola é espaço público, a aula de história também, e uma marca do espaço público é o debate / confronto de posições. É nesta direção que podemos pensar as conexões entre educação pública e regime democrático. O regime democrático dificilmente é marcado pela narrativa histórica única. Esta é mais própria dos regimes ditatoriais. Mas certamente todos nós, professores de história, sabemos lidar pouco com esse terreno de incertezas. Somos pouco habituados a um debate em sala de aula em que um aluno afirma ser o 31 de março de 1964 uma revolução, outro diz que foi um golpe, um elogia os militares, outro espuma de raiva contra a presença deles na política brasileira, uma aluna defende a tortura, outra se horroriza com essa posição, e assim por diante. Certamente a história ensinada e discutida nas aulas de ensino fundamental e ensino médio é mais política do que aquela ensinada nas universidades, no sentido de que aquilo que ali se aborda pode trazer conseqüências políticas mais intensas, repercussões de mídia. Se dissermos que Bento Gonçalves, tradicional herói farroupilha foi um ladrão de cavalos, isso provoca pouca repercussão midiática numa sala de aula do ensino superior, mas terá grandes chances de ir parar nos jornais se dita por um professor de história do ensino fundamental. Isso não torna uma narrativa histórica melhor do que outra, apenas define territórios. E uma não pode viver sem a outra, para isso temos o professor de história, que recebeu sólida formação em história, tanto no domínio dos “conteúdos específicos”, mas especialmente em teoria e metodologia da história.

A aula de história pode servir para que os alunos explicitem o que sabem – e o que acreditam – em termos políticos, ideológicos, históricos mesmo, e para que coloquem isso em discussão. Não necessariamente para encontrar o que é “certo” ou mais atual em termos historiográficos. Mas para entender dentro de qual tradição histórica cada um se situa. Esta me parece uma boa direção de trabalho, aquela que produz um ensino de história voltado para que cada aluno perceba que está inserido numa tradição histórica. Ficar eternamente “corrigindo” o que acontece na aula de História, tendo em vista os últimos avanços da historiografia, os

compromissos com a cidadania, ou as últimas novidades em termos de métodos de ensino, não me parece muito produtivo. Volto à questão: talvez hoje se deva pensar mais no porque se ensina isto ou aquilo, e menos no que se ensina. Mas é claro que no limite não podemos trabalhar em educação sem responder a estas duas perguntas de modo claro e concreto. Mas o momento é de valorizar, como principal critério que norteia a escolha de tal ou qual conteúdo, a resposta a primeira pergunta: porque – e para que – estou escolhendo este assunto para estudar em sala de aula?

Cortar o programa, fazer opções, selecionar um conteúdo em detrimento de outro, é a atitude que se espera de um professor. A autonomia didática e pedagógica que desfrutam os docentes permite esta seleção, que deve estar bem argumentada. Não há conteúdos mínimos ou obrigatórios, temos nos programas apenas grandes temas (história do Brasil, história contemporânea, história medieval, etc.), e um grande conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Ensina-se história na escola para que o aluno compreenda melhor o mundo em que vive, reconheça tradições históricas, tenha a capacidade de fazer uma leitura histórica do tempo presente. O professor que pretende dar toda idade antiga em um bimestre deveria ser internado como louco, pois isso só pode ser feito à custa de um aleijamento e um reducionismo da complexidade da história, o que se expressa na palavra “resumo”, muito utilizada em afirmações do tipo “como não vamos ter tempo de dar toda a idade antiga, eu fiz um quadro de resumo dos povos que nela viveram”. O resumo é algo que só pode ser compreendido por alguém que já tenha estudado o todo. O resumo por si só não permite nenhuma compreensão do todo, ele passa uma ideia de superficialidade da história, que termina por ficar resumida a fragmentos, prejudicando o gosto pela matéria e a possibilidade de usar conhecimentos históricos para entender o mundo de hoje.

A noção de “resumo” traz consigo outra ideia nefasta. Ela alimenta a percepção de que o “verdadeiro” conhecimento da história se encontra em outro local, seja este a academia, o instituto de pesquisa, a voz autorizada de um grande nome, a fala de um agente público, o enorme livro que foi lançado sobre tal ou qual tema, a montanha de documentos que está no arquivo histórico, à longa reportagem de jornal sobre um assunto, o programa de televisão que

abordou “ao vivo” a história antiga da China, porque os repórteres lá estiveram e “mostraram” o velho templo, etc. Com isso, o programa escolar em História ganha aquele ar de ser uma cópia mal feita de um suposto “original”, ao qual a criança nunca terá acesso. O conceito de cultura escolar é central para pensar trabalhos na escola, e é através dele que podemos afirmar que um professor produz conhecimentos numa sala de aula do ensino fundamental, quando ensina sobre idade média. Estes conhecimentos não são melhores nem piores do que os conhecimentos acadêmicos sobre idade média, eles são apenas diferentes, pois atendem a compromissos e interesses diversos. Por exemplo, o conhecimento produzido pelo professor em idade média numa turma de oitava série do ensino fundamental pode estar mais preocupado em discutir respostas às perguntas do momento presente, pois ali todos falam em jogos de videogame, muitos deles ambientados neste período histórico. Pode ser também que o professor, envolvido em um projeto interdisciplinar de conhecimento da escola ou do bairro, tenha outros interesses no ensino de história, ligados às atividades que serão feitas em articulação com as demais disciplinas, como artes ou literatura.

O conhecimento histórico na escola precisa ser percebido como constituição de si, como peça fundamental para montar um projeto de si. Só é possível selecionar pontos para abordagem em sala de aula se conhecemos os alunos, conhecemos as culturas juvenis daqueles que estão na escola, e temos suficiente conhecimento histórico. O conhecimento histórico está dado em geral pela formação inicial, num curso de licenciatura em história. Quanto melhor o curso, quanto mais o professor (na época, aluno), trabalhou com pesquisa, interessou-se por temas diversos, providenciou uma sólida formação em teoria da história, mais ele estará preparado para selecionar temas e abordagens para uso em sala de aula. O conhecimento das culturas juvenis vem por outros caminhos, a começar pela observação e diálogo com os alunos da classe. Mas também é necessário estudar e ler sobre as culturas juvenis, entender as grandes questões que atravessam a formação dos jovens na cultura contemporânea. Podemos dizer que na aula de história, tanto quanto saber contar as histórias do passado, nós professores queremos que os jovens saibam contar suas próprias histórias, ou seja, saibam fazer a narrativa de seu tempo presente usando categorias e conceitos das ciências humanas que lhes

permitam um discurso mais sofisticado, mais narrativo e igualmente analítico. Assim estaremos investindo na formação de um jovem que é produtor de si, que se narra, que não é narrado apenas pelos outros. Com essa sensibilidade, um professor logo percebe que é necessário abandonar a visão dos fatos históricos canônicos como monumento. Os conteúdos históricos são contingentes, e servem como ponto de partida para indagações, para problematizações do presente, conforme discutido em PEREIRA & SEFFNER (2008). De posse destas reflexões, podemos nos arriscar a pensar alguns rumos para as aulas de História.

3. Pensando algumas direções de planejamento da aula de História, ou para acontecer mais e melhor na aula de História

Para organizar melhor estas poucas sugestões de trabalho, vou enumerá-las. A ordem de apresentação não revela hierarquia de importância ou prioridade, aqui se trata de um caso em que tudo é ou pode ser importante, deve ou não ser prioritário. Uma aula se desenrola num terreno sempre movediço, onde prioridades e importâncias são sistematicamente negociadas.

3.1 – A questão do momento: diferença e diversidade.

Os programas escolares sempre foram um recorte. Minha proposta é que se assuma isso de vez nas aulas de história. Que fique claro, para alunos e professores, que estamos recortando alguns temas, certamente em detrimento de outros, e valeria a pena até mesmo dizer, de modo explícito, algo como “vamos estudar isso, mas não vamos estudar aquilo, porque fiz esta opção, para isso estudei história e conheço a cultura juvenil dos alunos”. Muitos temas são importantes, mas nem tudo se consegue abordar em aula, e não apenas porque o tempo é um fator limitante. Mas o recorte dos temas não deve ser feito apenas porque “não vamos ter tempo de dar toda matéria”. Desta forma, sugiro que fique cada vez mais claro para todos que o recorte dos conteúdos a serem abordados é feito a partir das questões que mais interessam para que os alunos compreendam o tempo em que vivem. Acho que devemos criar condições para que as culturas juvenis apareçam, e sejam valorizadas, e discutidas. E isso implica

investir no tema da diversidade, da produção das diferenças e da desigualdade. Mostrar que tal ou qual pertencimento cultural e social não é nem melhor nem pior do que outro é apenas diferente. E que o espaço público é local de convívio e negociação das diferenças, o que combina com respeito e tolerância⁷.

3.2 – A necessidade da pesquisa no ensino de história

Em particular no ensino médio, como introduzir, de modo mais decidido, a pesquisa ao nível dos alunos, e dos próprios professores? Como fazer da aula de história um ambiente de pesquisa de informações, que depois são trazidas ao debate? Esta questão envolve diversos níveis, em especial pensar que não teremos um aluno pesquisador se igualmente não tivermos um professor pesquisador. Torna-se importante perceber por quantos lugares passa a formação de um professor de história, e se nestes lugares todos o sujeito tem uma atitude de pesquisa. A formação de um professor de história passa pela academia, mas também pelos espetáculos de teatro que ele assistiu, pelos filmes que vê, pela sua experiência como aluno (na formação inicial e nas oportunidades de formação continuada em serviço), pelas visitas históricas que faz, pelo hábito de leitura de revistas e jornais, pela navegação na internet, por sua participação política, etc. O desejável é que em todos estes contextos, o sujeito revele uma atitude de pesquisa, de quem procura entender o que pode ser relevante no mundo de hoje para discutir com seus alunos, na ótica da História, que é sua disciplina de formação.

Quanto falo em professor pesquisador, não estou me referindo exatamente a um professor que mantém projetos de pesquisa estruturados, à moda das instituições científicas ou dos professores do ensino superior, embora isso seja desejável. Penso mais num professor que não abre mão da dimensão permanente de pesquisa a partir das preocupações da sala de aula. Um professor que pensa o próprio tempo, com o recurso das ferramentas da história (conceitos e

⁷ Na abordagem do tema das diferenças e da diversidade cultural contamos com grande número de produções audiovisuais. De passagem, citamos algumas que podem ser achadas com facilidade em www.youtube.com: a) For the birds (Os Pássaros), curta metragem de animação, EUA, ano 2000 (3min); b) Finding Nemo (Procurando Nemo), um longa metragem de animação, EUA, 101 min; c) Boundin (Pular) curta metragem de animação, EUA, 2004, 5 min. Uma boa discussão pode ser encontrada em <http://isdel.org/> (último acesso em 7 de agosto de 2011)

conteúdos), e que atua na especulação de horizontes possíveis para seus alunos, que compreende que o aluno precisa tornar-se alguém a partir da reflexão do tempo presente. A História é uma disciplina que nasce da preocupação pedagógica, de quem inventou as nações modernas. Ela está marcada por uma preocupação política e pedagógica, e por uma ideia de domesticar o passado. Ela esteve sempre ligada a uma pedagogia de formação do cidadão moderno. Na maior parte das aulas em que assisto, a aula de história perdeu este vínculo, pois se apresenta mais como uma disciplina informativa, e menos como disciplina formativa. Recuperar sua dimensão formativa, não mais pensando nas elites do estado moderno, mas nas culturas juvenis, pode ser um considerável arejamento de possibilidades de trabalho. Mas exige uma sólida formação por parte dos professores e professoras.

3.3 – Desenvolver um estilo pessoal de trabalho

Constituir-se enquanto um professor ou uma professora de história passa por tornar-se um adulto de referência para os alunos e alunas. Isso implica a construção de um estilo pessoal / profissional. O estilo não é entendido aqui como uma ornamentação, ou como a cópia de um modo padrão, como em geral se toma na fala corrente. Ele é entendido como uma diferença ou um desvio em relação ao “normal” de ser professor. O estilo é aquela agradável tensão que um professor estabelece entre o que dele se espera como professor, e algumas marcas pessoais. Também é entendido como aquilo que se repete, que marca cada aula e todas elas, mas experimentando variações de acordo com o contexto das aulas. É também um “modo de levar a vida”, posto que ser professor é daquelas profissões que marcam profundamente a vida pessoal. É um modo de ser específico, dentro da profissão de professor, que permite falar daquele professor como autor de marcas pessoais e profissionais⁸. Um conjunto de estratégias que os alunos reconhecem e de imediato associam ao professor fulano ou a professora beltrana. A noção de estilo se opõe fortemente a uma diversidade de iniciativas que buscam reduzir o espaço de atuação pessoal dos professores e que visam à padronização do trabalho

⁸ A noção de estilo que busco desenvolver, ainda em etapa inicial de estudos, é marcada pelos escritos de Gilles Deleuze sobre o tema, conforme se pode conferir no Abecedário, disponível em http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ (último acesso em 8 de agosto de 2011) ou em DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

docente, dentre os quais os principais são os livros didáticos, os guias curriculares, os métodos de ensino, as avaliações nacionais, as provas padronizadas, a obrigatoriedade de abordar determinados temas, os programas em âmbito nacional, etc. Por outro lado, embora este conjunto de iniciativas que tolhem a criatividade pessoal, a autonomia didática e pedagógica dos sistemas de ensino e dos professores segue sendo um traço valorizado, mas experimenta tensões na colisão com as forças de padronização da ação docente. Para fazer frente a isso, e poder desenvolver um estilo pessoal, é importante pensar no professor como um servidor público, dotado de estabilidade profissional.

Levando um pouco adiante a noção de estilo pessoal da docência, ela está vinculada aos saberes da docência, em especial no caso dos professores de história conforme desenvolvido em MONTEIRO (2007) e MONTEIRO, GASPARELLO & MAGALHÃES (2007). O “tornar-se professor” é processo que nunca se acaba, está em estreita conexão com as classes de alunos que temos. Um professor é marcado pela sensibilidade, é ao mesmo tempo um especialista em determinado tema – em nosso caso em História – e é um sedutor, que atrai os alunos para a beleza de seus ensinamentos. É também o responsável pela sala de aula, o que lhe confere atribuições de gerenciamento e disciplina. Por fim, convém que os professores não esqueçam que o conhecimento se produz em grupo, desfazendo a clássica imagem de que alguém tem o conhecimento, que leva ou disponibiliza a outros, que nada possuem. Mesmo em momentos da aula em que claramente está se dando uma “transmissão de conteúdos”, ou seja, o professor está narrando para a classe fatos que ela desconhece, isso não pode ser feito como quem narra verdades universais e a históricas. No caso específico de professores de História, evitar a tentação “enciclopedista”, professor que sabe tudo que aconteceu em todas as datas e em todos os locais, e que projeta nos alunos a imagem de que esse é o modo de manifestar o conhecimento histórico. Na construção de um estilo de professor, a autonomia intelectual e pedagógica é certamente importante, e se opõe a imagem do “piloto de livro didático” em que infelizmente a maioria dos docentes se transformou.

Para encerrar estas poucas reflexões, convém lembrar que no exercício da docência tudo é muito provisório, pois a formação de pessoas se dá em terreno movediço, sucedem-se as

gerações, os interesses, nós mesmos não temos sempre a mesma idade, vamos vivendo e tendo do tempo e da história outras percepções. 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, e encerro passando a palavra a um caboclo: "O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior." (Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa)

4. Referências

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora MauadX, 2007

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora MauadX, 2007

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In.: Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In.: BARROSO, Véra Lucia Maciel et. al. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010 p. 213-229

SEFFNER, Fernando. Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade. In: Célia Caregnato. (Org.). Módulo III Diversidade étnica, de gênero e sexualidade. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Gráfica Benvenuti, 2010a, v. III, p. 7-44.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre Diversidade Escolar e Políticas de Inclusão Escolar. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). Diversidade Sexual na

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério de Educação / UNESCO, 2009, v. 1, p. 125-139.