

Olhar para aprender, praticar para mudar:
notas de um ofício compartilhado

Paulo Cavalcante*
Vera Lúcia Bogéa Borges**

RESUMO: Um dos principais desafios da profissão de educador é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas eficazes no cotidiano da sala de aula. O processo de construção dessas práticas educativas provém da experiência pessoal do educador desde o tempo em que ele mesmo era educando, passando pelos anos de licenciatura e consolidando-se nas trocas com seus colegas e educandos. Desta forma, a construção da prática educativa se dá desde sempre na escola, no início e na volta, e mesmo durante a formação do professor, quando a ela se refere e ensaia o retorno ao longo do estágio. Este trabalho discute práticas educativas a partir da formação do educador e da sua relação dialógica com o educando.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Formação do Educador e Práticas Educativas.

TITLE : Look to Learn, Practice to Change: Notes on a Shared Trade

ABSTRACT: One of the main challenges of an educator's profession is to keep abreast of the new teaching methodologies and to develop efficient practices for daily classroom activities. The process of devising these educational practices has derived from the educator's personal experience ever since the time he himself was being educated, going through his college years, and consolidating itself in his exchanges with colleagues and students. In this way, the building of the teacher's educational practice has always obtained at school, both as a teacher and as a student, including his trainee practice during his formation years. This work discusses educational practices starting from the educator's formation and his dialogical relationship with the student.

KEY WORDS: Education, Educator's Formation, and Educational Practices

Um dos principais desafios da profissão de educador é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas eficazes no cotidiano da sala de aula. O processo de construção dessas práticas educativas provém da experiência pessoal do educador desde o tempo em que ele mesmo era educando, passando pelos anos de licenciatura e consolidando-se nas trocas com seus colegas e educandos. Desta forma, a construção da prática educativa se dá desde sempre na escola, no início e na volta, e mesmo durante a formação do professor, quando a ela se refere e ensaia o retorno ao longo do estágio.

A formação do educador encontra muitos obstáculos em seu caminho. As instituições parecem fechadas em si mesmo. As universidades, marcadas por um academicismo excessivo, e as escolas, reproduzindo modelos e práticas tradicionais. Portanto, o educador ao colocar em prática concepções e modelos de ensino inovadores parece preso a peias limitadoras e difíceis

* Doutor em História Social (USP), professor do Departamento de História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

** Doutoranda em História (UERJ) e professora efetiva do Colégio Pedro II (Unidade Engenho Novo II).

2

de serem superadas. Neste sentido, as práticas educativas devem ter a marca do espírito crítico, a busca por mudança e inovações, evitando a todo custo a tentação das modas pedagógicas. Com efeito, o trabalho em sala de aula deve expressar a tensão entre inovação e tradição uma vez que a mudança na maneira de ensinar só se perfaz com a consciência concreta produzida no curso do processo fundado no diálogo fecundo entre os diferentes sujeitos envolvidos (FREIRE, 2005).

Para o educador, aprender deve ser um processo essencial e contínuo na sua formação profissional que se inaugura nos bancos escolares e prossegue durante toda a sua trajetória. Dito de outra maneira, a escola não é somente o lugar no qual ele ensina mas o local onde ele constantemente aprende. Conforme a dimensão formadora da prática, por exemplo, ter dez anos de sala de aula não é o mesmo que ter um ano repetido dez vezes seguidas.

De acordo com Fernando Seffner, ensinar história na escola é, fundamentalmente, ensinar elementos de teoria e metodologia, não só de história, mas das ciências humanas (SEFFNER, 2000). Um professor de história, mais do que ensinar datas e fatos – que são importantes, mas não devem constituir-se na razão única do ensino de história na escola –, é alguém que coloca o educando em contato com os processos de construção/reconstrução do passado, ou seja, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações inerentes à produção do conhecimento histórico. Desse modo, falar em teoria é perceber que a história não restaura e/ou resgata o passado, mas sim o constrói a partir de preocupações e questões do presente. Diante da nova voga historicista, é da maior importância retomar os combates pela história (FEBVRE, 1989).

Se a Revolução Francesa, por exemplo, está no programa de história é porque esse conjunto de processos instaurou formas novas de convívio, de repartição de poderes e de conceituação da liberdade entre tantos outros pontos. Aqui vale uma observação: estudar aquelas formações históricas que se efetivaram é quase tão importante quanto estudar as que não se efetivaram. É importante termos clareza de que, como toda construção histórica é fruto de negociações entre diferentes posições, as conformações histórico-sociais consolidadas normalmente têm as marcas daquelas que não se efetivaram. Relegar essas últimas ao esquecimento é desconsiderar uma parcela importante do conhecimento que enriquece a reflexão histórica.

As questões metodológicas presentes no ofício do historiador devem permear a ótica pedagógica que envolve o trabalho do educador. As possibilidades de novas interpretações produzidas à luz do trabalho documental cada vez mais frutífero assustam muitos professores

3

de história que parecem convictos dos seus conhecimentos obtidos em estudos anteriores. É preciso enfrentar a dimensão profunda deste problema – o imobilismo do pensamento, o medo do incerto e o apego à verdade absoluta – para termos um ensino de história com qualidade que, dessa forma, contribua para o diálogo presente↔passado↔presente. Ao acompanhar a movimentação do educando em relação à sua própria historicidade, a partir dos grupos nos quais ele próprio faz parte, caminhamos junto com ele na direção da reflexão sobre a natureza histórica do mundo que o rodeia, realizando a leitura crítica desse mundo. Aqui, o que está em jogo é a possibilidade de construção de um raciocínio formador de cunho crítico e mobilizador que o auxiliará em seus desafios cotidianos.

Como podemos, porém, nas ações do dia-a-dia, aplicar essas reflexões? Antes de tudo, uma das possibilidades está no currículo de história que normalmente identificamos como programa da disciplina. Segundo Nicholas Davies (DAVIES, 2000), uma questão fundamental para a análise e elaboração do currículo de história, reside na concepção que deve orientar a seleção, organização e tratamento dos “conteúdos históricos”. Em história, o currículo deve ter a preocupação não apenas de decompor os diversos elementos da totalidade histórica – social, econômico, político e ideológico, entre outros – mas mostrar suas relações e influências recíprocas. Nesse sentido, devemos também estar atentos para combinar as diferentes dimensões dos fatos históricos – estrutural, conjuntural e episódica – e buscar, assim, a compreensão dos vários níveis de temporalidade com diferentes durações. Dessa maneira, não podemos nem retroceder à história episódica, tão freqüente nos livros didáticos e na rotina escolar de pouco tempo atrás, mas também não devemos reduzir a chamada “matéria” a movimentos estruturais ou conjunturais na intenção de ressaltar apenas as linhas gerais do processo histórico. Com certeza aqui está um dos maiores objetivos do ensino, isto é, permitir que o educando movimente-se do particular para o geral ao desenvolver com ele a capacidade de abstração, ao transitar do imediato e do fragmentado para a totalidade, ao reconstruir dialeticamente a realidade histórica. Essa diretriz que permite relacionar o particular com o geral ao perceber suas especificidades, mediações e totalizações é crucial no manejo dos chamados “conteúdos históricos”.

Na explicação dos processos históricos, uma outra diretriz está em articular as dimensões objetiva e subjetiva. A história humana é, ao mesmo tempo, produto das condições objetivas e das subjetivas tanto em termos coletivos quanto individuais. Uma determinada realidade social propicia o aparecimento de vários sujeitos coletivos e individuais, que podem tomar consciência de sua situação e lutar para transformá-la ou deixá-la como está. O

4

educando precisa ser apresentado à idéia de que para mudar a realidade é preciso conhecer os limites objetivos das ações e lembrar-se que tais limites não têm caráter fatalista e que são também resultado da ação subjetiva. Portanto, o objetivo e o subjetivo se incorporam mutuamente, um se constituindo e se refazendo na ação sobre o outro.

Para Alzira Batalha Alcântara (ALCANTRA, 2000), a análise curricular não deve se restringir apenas à discussão sobre o “conteúdo” a ser ministrado, uma vez que existem diferentes questões relevantes como, por exemplo, a sua aplicabilidade. Uma proposta curricular, por mais arrojada que seja, será minada caso esteja descolada dos educadores que devem pô-la em prática, dito de outra forma, se a conduta da equipe docente em geral for marcada por uma postura mais tradicional. Nesse sentido, os frutos colhidos por aqueles mais comprometidos com a renovação não serão os mais vigorosos. Entretanto, vale ressaltar, as resistências não estão apenas entre os educadores, mas na comunidade em geral – pais, responsáveis, educandos, funcionários da escola – e na maior parte das vezes estão associadas à concepção tradicional acerca da história e à recusa em reconhecer o valor das aulas que não se enquadram nas suas cristalizadas, velhas e obsoletas convicções acerca do ensino. Por conseguinte, a modificação deste cenário passa necessariamente por rupturas que envolvem questões mais complexas como a dimensão política conservadora do ensino, a dimensão epistemológica que percebe o sujeito como um agente passivo, contemplativo, sendo o conhecimento mera cópia do objeto e a dimensão pedagógica na qual o educador é o “doador” de conhecimento – uma “matéria” a ser dada – cabendo ao educando registrar monotonamente os “conteúdos” transmitidos.

A partir dessas considerações, o conhecimento de fatos históricos de forma epidérmica e quilométrica opõe-se ao que temos em mente quando falamos em capacidade de leitura histórica do mundo (SEFFNER, 2000). A aula de história deve propiciar ao educando condições de se defrontar com situações-problema vivas, em que experimente diferentes vivências, fazendo com que ele se sinta confrontado e tenha que responder a essas situações argumentando seu ponto de vista que se põe, por sua vez, em movimento aberto à mudança. O que está em questão na interação com as situações-problema não é a nota almejada, mas sim o debate que permite a colocação de suas idéias e a troca de interpretações a partir dos diferentes pontos de vista produzidos. Na dualidade quantidade de “conteúdos” do programa *versus* qualidade de análise, este último ponto deve prevalecer, mas, é claro, sem perder-se do horizonte que ao longo dos anos de escolaridade, o educando precisa vivenciar um conjunto variado de conhecimentos acerca de diferentes processos históricos.

A convivência na escola precisa assegurar ao educando o desenvolvimento de uma soma de competências e habilidades que o preparem para a vida em sociedade – que, a toda evidência, já está sendo vivida – ao enfrentar e procurar resolver os problemas existentes e buscar, assim, a sua participação de forma democrática na vida política. Para garantir o êxito dessa proposta, o trabalho requer o envolvimento do conjunto das disciplinas escolares, guardadas as suas especificidades, tanto de linguagem quanto de objeto. Trata-se aqui de perceber o que são as tarefas específicas da disciplina de história e as suas possibilidades de integração com as demais, gerando uma atmosfera interdisciplinar de trabalho.

Não há dúvida que a qualidade do ensino de história passa pela informação, porém, mais do que isso, o educando deve ser incentivado e ensinado a pensá-la enquanto processa o conhecimento que vai construindo. Além disso, o objetivo do aprendizado não pode ser o encaminhamento para respostas consideradas “corretas” mas sim a tessitura de um ambiente em que se formulam intensamente questões sobre os diferentes assuntos estudados. A resposta imobiliza o pensamento, a pergunta lhe dá asas. Quando o educador orienta o educando na construção de indagações cada vez mais complexas, abre-se a janela para a percepção diferenciada do presente que adquire nova coloração em abono das especificidades de cada momento.

Será este um movimento natural ou automático? Claro que não! A passagem de uma concepção de mundo desagregada para uma concepção essencialmente crítica e totalizante nos torna sujeitos de nosso próprio existir. Como dizia Braudel, para o historiador tudo começa e tudo acaba pelo tempo, portanto, o tempo do mundo é o tempo histórico. O que organiza a sociedade é o tempo e o homem como ser social e histórico tem no tempo o coração das suas preocupações (BRAUDEL, 1978). Um dos desafios do ensino está em permitir que o espaço da sala de aula assegure, por intermédio da discussão conceitual, a produção do conhecimento histórico na escola.

Vamos acompanhar uma vivência – pela qual todo professor certamente já passou – relatada por Fernando Seffner (SEFFNER, 2000). Numa série de ensino fundamental o tema abordado era a colônia brasileira e a questão norteadora das aulas indagava: *o que faz um território ser colônia?* Os educandos foram divididos em grupos e cada um deles listou numerosos elementos que pudessem responder a indagação inicial e procurou desenvolver na forma de um texto sua argumentação. Em linhas gerais os principais traços levantados foram: escravidão negra, comércio exclusivo com Portugal, os impostos drenados para a metrópole, local de exploração mineral e/ou agrícola, dentre outros. Depois, na forma de plenário, cada

6

grupo apresentou suas conclusões. A discussão ferveu e coube à educadora instigar os educandos com outra questão: *em que momento terminou a colônia brasileira de acordo com cada um dos critérios defendidos?* A polêmica prosseguiu com riquíssimas conclusões que superavam em muito a consagrada data de 7 de setembro de 1822. Esse pequeno exemplo sugere como os grandes períodos naturalizados no ensino tradicional – colônia, império, república velha etc. – podem desfazer-se como castelos de areia.

As ondas do conhecimento vivo, por intermédio da reflexão dos educandos, permitiram que o grupo passasse pela experiência de discutir critérios e possibilitou a revisão da periodização tradicional, relativizando, assim, a importância de certas demarcações consagradas. Fazer história na sala de aula é romper com a ditadura do fato burro, do dado imóvel, enfim, da história morta, em benefício da reflexão desperta, da participação ativa do educando e da abertura para transformação das consciências, numa palavra, da história viva. E esse movimento de nenhum modo é estranho à historiografia, pelo contrário, lhe é próprio.

Vamos, agora, nos acercar do debate sobre o tempo. De modo geral, os educadores organizam seu trabalho privilegiando concepções que tomam a história como um movimento geral inerente à humanidade, estruturado e direcionado por uma idéia: o progresso. Mas, afinal, o que está por trás dessa noção? Um recorte ideológico próprio da sociedade industrial impulsionada por uma classe de conquistadores (a burguesia) que subverteu a antiga ordem com rupturas políticas, mudança estrutural e idéias revolucionárias. Ao recorte ideológico do Antigo Regime fundado no costume e na tradição sobreveio um outro, novo, cujo corolário esboça o elogio do aperfeiçoamento contínuo por intermédio da mudança que resolve em cada ponto da trajetória os problemas da humanidade desde que inserida no sistema capitalista.

Todavia, conceber o movimento da história nestes parâmetros não passa de erro ingente – ressalvada certa adesão ideológica interessada. História é movimento complexo, contraditório, com múltiplos sentidos e direções. E o que dizer dessa tal “humanidade” sempre branca, ocidental e cristã? A história não é feita só de avanços nem se refere a um grupo abstrato. Ela é produto dos grupos sociais que a fazem, desfazem e refazem. A história acaba e reinicia porque é movimento, cruza vales e cumes, flui com avanços e retrocessos e, porque é viva, está aberta à dialética da vida e da morte.

Dessa forma, não podemos enquanto educadores aceitar a idéia de uma história universal que compreenda indistintamente todos os homens em todos os espaços territoriais e sociais. Haverá sempre um padrão oculto nesse recorte a balizar a análise, hierarquizando sociedades em estágios de “evolução” com relação a uma outra qualquer, européia, por

7

exemplo, ou simplesmente lançando fora da história – na pré-história – sociedades ágrafas. História, palavra de múltiplos significados, é, ao mesmo tempo, diversidade e o conhecimento das diferenças que fundam essas diversas sociedades no tempo.

Como afirma Maria Cecília de Souza (SOUZA, 1997), num país como o Brasil, reconhecidamente hostil à memória, a versão positivista do tempo linear correndo como uma flecha em direção ao progresso ou percorrendo etapas – como na idéia de desenvolvimento – tem feito com que o único tempo que conte seja *o futuro*. O tempo escolar é um tempo no qual a noção de progresso penetrou profundamente. A seriação, os níveis de ensino, os exames de passagem para um novo ano, traduzem uma concepção de tempo linear, contínuo, dirigido a um objetivo situado no futuro, que condensa num só tempo várias outras temporalidades. Existiria violência maior cometida contra as temporalidades sócio-históricas do que essa, isto é, a suspensão do vivido em prol do futuro?

O horizonte das expectativas educacionais prendeu-se, assim, ao futuro imóvel que pode dispensar qualquer ensinamento veiculado pela experiência inovadora do presente. A memória deixou de ser palco de lutas e experiências capazes de trazer a sabedoria ao presente e fornecer matéria de reflexão e propostas de ação para o futuro. Sabemos que a partir da institucionalização da história como disciplina escolar na segunda metade do século XIX se, por um lado, passamos a aprender história – a história do estado-nação –, por outro, não aprendemos mais com a história.

Mas isso é o que se passa do lado de fora da sala de aula. Nesta, educadores e educandos têm sempre a possibilidade de reinventar suas trajetórias pondo em movimento reflexivo identidades e diferenças que se jogam dialeticamente no cotidiano de suas vidas. Disso ninguém pode nos apartar.

■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, Alzira Batalha. *Currículo e ensino de História: ampliando o diálogo com uma proposta curricular*. In: DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000. p. 105-124.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- DAVIES, Nicholas. *Elementos para a construção dos currículos de História*. In: DAVIES, Nicholas (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000. p.92-104.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1989. p. 120.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

8

SEFFNER, Fernando. *Teoria, metodologia e ensino de História*. In: GUAZZELLI, César A. B. et. al. **Questões da Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: UFRS, 2000. p.256-288.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Sob o silêncio da escola, a Memória*. In: *Revista Brasileira de História*: São Paulo: ANPUH/Ijuí; Unijuí. v.17. n. 33, 1997. p. 280-292.