



6. O Ensino de História na Contemporaneidade: do Fato Histórico ao Acontecimento

Aldenise Cordeiro Santos^I

Anthony Fábio Torres Santana^{II}

Dinamara Garcia Feldens^{III}

O objetivo deste texto é buscar aproximações entre os conceitos que envolvem o campo epistemológico da história e seus processos de ensino, trabalhando os possíveis movimentos e rupturas dentro de ambos os campos de saberes. Pensando como se dá o processo de ensino da História em seus aspectos metodológicos, a apropriação dos conceitos, sua reprodução assim como os possíveis movimentos de criação dos mesmos, construção de novos saberes, numa possibilidade de reconceitualizar a prática docente a partir de conceitos e de experiências docentes, tendo em vista a investigação e pesquisa em sala de aula. Perpassando por conceitos que estão a percorrer as aulas de história como: história, acontecimento, fato, linearidade, verdade, ensino, aprendizagem, criação e decalque.

Palavras –Chave: História, ensino, prática docente

The purpose of this paper is to find similarities between the concepts surrounding the epistemological field of history and processes of education, working movements and possible disruptions in both fields of knowledge. Thinking how is the teaching of history in its methodological aspects, the appropriation of concepts, their reproduction as well as the possible creation of such movements, construction of new knowledge, an opportunity to reconceptualize teaching practice from concepts and teaching experiences, with a view to investigation and research in the classroom. Running along with concepts that are to go through the lessons of history as: history, event, fact, linearity, truth, teaching, learning, creation and transfer.

Keywords: History, teaching, teaching practice.



Iniciações: práticas docentes e o ensino de História

Sensações... De maneira geral, como é tedioso freqüentar a escola! Entrava na sala de aula e sentia aquela monotonia, aquela preguiça corporal e mental. Nas tardes em que fui assistir e observar as aulas procurava refletir sobre a legitimidade da obrigação das crianças e dos adolescentes de freqüentarem a sala de aula. Não vejo sentido nessas escolas, muito menos acredito que ela irá formar vidas interessantes. O mundo escolar não percebe que os conhecimentos “verdadeiros” não se resumem em tentativas infrutíferas de se abordar universos distantes dos cotidianos dos alunos, alheios a eles. Eu imaginava: Bom, agora eles (os alunos) recebem doses do imperialismo Europeu e norte-americano, depois recebem doses da Proclamação da República Brasileira... mas o que é o mundo e o Brasil para estes jovens/ Será que, existencialmente, isto é interessante para eles? E se não for? Qual o problema? Será que temos que puni-los por não se sentirem produtos das obras dos homens? Será que não existe outro problema maior com tudo isso? O que eu queria na escola, de maneira genérica, é uma proximidade maior com o mundo desses jovens, um respeito maior pelas suas vidas e identidades. Lógico, isso não pressupõe o aborto de um material crítico para o entendimento e a justificação dessas próprias vidas. Porque não, aulas de biologia no jardim? É triste pensar que estamos limitados a uma sala de aula de quatro paredes nuas, amarelas ou azuis, iluminadas por uma luminosidade cansativa, enquanto o universo, o mundo, as coisas, acontece do lado de fora da escola, de um modo espetacular e concomitantemente trágico. Esse tédio da vida é que não pode existir. Essa vida sem indagações, sem esperança, é que deve ser abolida. A revolução é micro, não macro. São as pequenas revoluções cotidianas que podem fazer da educação um instrumento de libertação. Não tive saudades da escola^v.

Pensar uma educação enquanto potencialização da vida é compreender que um professor lidar com o movimento que promove encontros de singularidades, o inusitado que está a perpassar nossas salas de aula. Nesta perspectiva quando se encaminha um aluno para estágios no Curso de História, procura-se produzir neles um querer ensinar, mais ainda, uma vontade potente de aprendizagem e de ensinância^v. Procura-se mostrar na ação de ensinar, a grande magia que é a de atirar lanças sem sabermos ao certo o alvo que alcançará e de demonstrar a força vital que tem o lançamento. Fazer acontecer em cada aluno o professor



arqueiro, aquele que atira suas flechas porque acredita na velocidade que elas podem adquirir e em alguns possíveis alvos. Nada é concreto e certo, mas é potente a vontade de lançar ao vento, acasos, que podem vir a ser “história”, a deles, a minha e a da humanidade.

Seguindo neste lançamento. O encontro com a sala de aula, com as circularidades e rotinas de cada escola, as exigências presentes em cada sala, a multiplicidade de cada turma provocam anseios e sensações diversas nestes que estavam em um primeiro lançar-se. Não são poucas às vezes que nos chegam relatos instigantes como o de Evandro. No entanto, nos colocamos a pensar sobre a possibilidade do ensino de História, não só na sua existência enquanto campo epistemológico, mas, e, sobretudo, em sua potência enquanto processo pedagógico.

Nestes encontros com futuros professores e alunos, entre orientações e observações, entre as inquietudes de todos nós, alguns conceitos estão sempre a pulsar: história, acontecimento, fato, linearidade, ensino, aprendizagem, criação, decalque, entre outros. Algumas destas questões fazem-se e refazem-se sem encontrarem uma resposta que as possam calar: o que se pode ensinar? O que pode o ensino? O que pode a história? Que velocidades se fazem ao atirar lanças? E que lentidões? O que pode um professor de história? Estas questões, tão necessárias e importantes na formação daqueles que serão formadores, não são presentes durante o curso e, no momento da prática docente, agitam-se violentamente na experimentação do ensinar, no primeiro contato com o espaço escolar. De certa forma, este texto busca aproximar possíveis entendimentos a estas questões.

Aproximações: nascimento, tempo, espaço...

Para nascer, nasci.^{vi}

Nascemos em uma determinada história. Ao nascermos nos constituímos sujeitos de um tempo e de um espaço específico. Nascemos numa cultura e, ao olharmos para esta cultura, olhamos para nós mesmos. Embora estejamos e sejamos sujeitos de um determinado tempo, podemos aprendê-lo, pensá-lo, e, ensinar aos sujeitos deste mesmo tempo, os elementos conceituais para compreendê-los.

Assim, produzimos uma história estando nela mesma. O tempo ainda movimenta esta condição de compreendê-lo, pois, na mesma medida que ela passa, mudamos nosso entendimento e o tempo, ele mesmo ao passar, sempre deixa de existir. O presente é aquilo que sempre passa. Pensamos nessa existência e produzimos uma história dentro de uma



cultura e assim sendo, sempre dentro de um conjunto de valores e juízos característicos desta cultura. Os valores e os juízos produzem algumas idéias, opiniões, visões que ao se produzirem tornam-se verdades. Para Foucault^{vii}, a verdade é algo produzido, numa construção discursiva.

Estas verdades permeiam as idéias, os sentidos, a própria história individual de cada sujeito. Adquirimos as noções de posição na sociedade a partir do conhecimento de verdades que são apresentadas, ofertadas e assimiladas. O pensamento passa a movimentar-se alicerçado em verdades. Mas uma verdade por ser fixa, imóvel, convicta, ela dá unicidade ao pensamento. Esta unicidade chama-se dogma. O pensamento dogmático é repleto de verdades e juízos de valores. Para quem pensa este tempo que sempre deixa de ser, existe um paradoxo a lhes acompanhar: como podemos pensar nosso tempo, estando despedindo dele? E, se tentarmos escapar desta armadilha é possível ainda cairmos em outra: como podemos pensar um tempo que já aconteceu, pensar o passado sem estarmos inundados dos valores e juízos do presente? Como pensarmos a história sem as marcas de um determinado tempo? E que alcance tem estas marcas no entendimento da história? Que possibilidades elas produzem, ou desfazem? Enfim... a História é possível?

Sem buscar esgotar a radicalidade que pode ser esta questão, propomos pensar como a história vai constituir-se, a partir das verdades, que são produto de um tempo, em uma história que se quer ser universal.

Ensinar História. Que história é essa?

O ensino da História é o grande fio que traz as descobertas, os conhecimentos e os saberes de cada civilização, ao longo dos tempos, até nós, pelo menos a isso ela se propõe trazer, contar, narrar, fazer existir a história para aqueles que ainda não a conhecem. Ela se faz ainda mais complexa se considerarmos que ensinar e aprender possui implicações culturais, étnicas, morais, enfim, subjetivas, que perpassam, atravessam, mobilizam os conceitos teóricos e ainda mais, os efetivam. Ensinar História é criar o acontecimento, é produzir movimento de devires no pensamento. Movimentos novos, mesmo quando pensamos estar tratando de uma disciplina que tem como objeto o passado. Pois, aquilo que não é dito, não existe. Atirar para a linguagem alguma coisa, enunciar, é produzi-la. A linguagem é uma materialidade. E como tal, um risco.



Vivenciando uma geração em constante crise identitária, percebemos que os valores e os modelos outrora fincados já não respondem às perguntas da sociedade. A escola é o principal espaço onde as angustias sociais e os choques de identidade irão gerar seus embates e o professor, como ponte do saber naquele território, mais próximo com a realidade disposta, preparando-se para uma nova proposta curricular, que seja independente e libertadora. Os currículos devem possibilitar a existência da experiência dos alunos em nossas salas de aula.

Neste debate sobre as identidades, sobre a sala de aula e o exercício docente, fica-nos uma importante pergunta: qual o papel do ensino de História? Refletir, provocar, questionar, elencar, sintetizar, enumerar, discutir e ampliar. A gama de possibilidades não simplifica a questão, mas nos dá vazão para outras ideias acerca do ensino de História. Aportando para esta necessidade, a grande contribuição da prática dos estágios na formação de professores é a visão das possibilidades de adequar a transmissão e a troca de saberes em numa nova rotina, novos procedimentos, novas tecnologias, uma clara e frutífera relação do novo para se conhecer o antigo, conhecimento que gerará saberes e práticas discursivas diferenciadas.

As mudanças sociais perpassam pela interação destes saberes. Nenhuma revolução social se dará sem que haja o conhecimento e a troca de conhecimento. O logos é o princípio fundador para uma alteração e o ensino de História, enquanto espaço reflexivo sobre a jornada do homem é espaço para estas provocações. A proposta é pensarmos as possibilidades de ensino da História em seus riscos e paradoxos. Pensar a sua existência a partir de suas pequenas mortes e sua potencialidade a partir de seus limites. É isto que se vivencia ao visitar escolas e ver novos alunos-professores ensaiando seus passos entre conceitos e metodologias, entre percepções, afetos e conteúdos, entre velocidades lentas e imperceptíveis.

É na matéria bruta que se constitui a sala de aula, onde estão as grandes questões teóricas da história. É no ensino cotidiano que se encontram as inovações metodológicas e é no movimento de método, na ação de ensinar, no verbo de professoralizar os fatos históricos que estes, viram acontecimentos conceituais em sintonia com nosso tempo, mas não prisioneiro dele.

Aproximações: o que somos?

Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos^{viii}.



Recusarmos o que somos, é de certa forma, coisa deste tempo, efeito desta história. Recusar é a materialidade do pensamento em estado de sabotagem, de resistência e de experimentação; é estar num tempo, num movimento de tornar-se diferente dele. Tornar-se é mais importante do que ser, o intempestivo mais importante que a convicção. Produzir o movimento para o pensamento pôr-se a pensar é mais importante que a verdade, é fazer história com ela mesma tendo-a em suas mãos, mesmo que brevemente. Viver estes movimentos nos possibilita pensarmos a história através de micro acontecimentos, relacioná-la e mesmo misturá-la com o cotidiano e o presente, considerar o instante como elemento do tempo.

Tudo o que o homem se apóia para se voltar em direção a história e apreende-la em sua totalidade, tudo o que permite retrazá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isso. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e, sobretudo não significa “reencontrarmos”. A história será efetiva na medida em que ela introduzir o descontínuo em nosso próprio ser.^{ix}

A História estende-se e existe em cada um e todos os tempos. Ela não é um enorme centro de ressonâncias e significados – verdades a nos ordenar e marcar. É massa pra ser distendida, mexida, sovada, refeita e efetivada a cada novo momento. Quando a colocamos sob o pedestal do absoluto e do já acontecido despotencializamos as suas possibilidades de ensino, os seus conceitos e a nossa própria existência, pois tornamos o fator maior que nós, nos colocando para alguém dele. E o que é um fato histórico, um dado, um acontecimento, senão o movimento da vida? Criamos a nossa história em suas possibilidades. Apresentamos um relato que pode nos ajudar a pensar tais questões e que ocorreu numa observação de estágio do ensino de História:

Certo dia entre em uma sala de aula para supervisionar um estágio de história. Ele estava dando aulas numa escolinha muito pequena no interior de um cidadezinha de 7 mil habitantes. A escola era de difícil acesso. Uma sexta série do ensino fundamental. Discutiam sobre um imperador Romano e sobre Roma. Os alunos debatiam fervorosamente relacionando tal imperador ao presidente dos Estados Unidos. O professor falava esporadicamente, porque eles interrompiam sempre. Fiquei observando aquela discussão. Estavam presentes conceitos de império, de modo de produção escravista, de



capitalismo, de liberdade. Eram alunos descalços e com as mãos sujas da terra. Entre eles haviam dois surdos-mudos e um aluno que não andava fato que só tomei conhecimento quando meu estagiário, dois dias depois, me contou. A discussão era tão intensa que as diferenças apareciam ao nível do discurso, do pensamento agindo e não fisicamente. A comunicação acontecia e uma nova Roma surgia em embate com o presente que nunca cessava de construir-se.^x

Acreditamos neste ensino e nesta história. O ensino cria novos conceitos porque ao estabelecer relações, ao combinar novos tempos e com ele inusitados signos, desfaz a verdade como elemento do conceito, produz um conceito que - ferramenta; e no campo conceitual da história, o fato histórico se faz verdade, quando aparece alicerçado no passado imutável. Os movimentos que criam novos acontecimentos na história deixam de existir quando se crê que no documento histórico e nas fontes primárias pode estar contidos a verdade “verdadeira” sobre a caminhada da humanidade pelo mundo, e de que dela não se pode duvidar, mexer, avaliar, buscar outras interpretações. Estes conceitos positivistas compõem nossa tradição, “mas o que é uma tradição? Uma autoridade superior. A que se obedece, não porque ela manda fazer o que nos é útil, mas porque ela manda”^{xi}.

Nossa tradição historiográfica é caracterizada por grandes esquemas e blocos explicativos que se encaixam como quebra-cabeça a uma lógica que nega e silencia os acasos, os retalhos dos acontecimentos da vida, os detalhes, as deformidades que se produzem no tempo e no espaço vivido. O pensamento não é linear, científico, verificável. O pensamento é muito mais da ordem do estranho, do inédito, da criação, do ainda não existido ou dito. O que se percebe é que, pensar a história e suas perspectivas teóricas acaba por se tornar algo muito diferente das experimentações que constituem a vida. Alguns são os elementos que aprofundam o sulco que separa estes movimentos, entre eles esta nossa tradição em pensar os conceitos através da verdade.

Currículo e rotinas: referenciais que nos teorizam

Segundo Foucault^{xii}, um regime de verdades é o que torna possível um paradigma, o que o faz funcionar. Quando se opera dentro de um regime de verdades, os dispositivos de poder obedecem aos dispositivos de verdades. Uma verdade é medida por sua eficiência, ou seja, num regime de verdades o saber deve efetivar-se, deve funcionar. E ele funciona porque



se quer neutro, isento verdadeiro. A verdade aparece sempre acima do bem e do saber se efetivar é preciso acreditar em suas verdades.

Assim acontece com os saberes históricos. Eles passam a efetivar-se e a produzir relações de poder, na medida em que viram verdades. Um conteúdo de história amarrado em suas verdades, não pode produzir novos acontecimentos na história. O acontecimento é o encontro em que o presente desfaz o passado e cria para ele outro tempo e espaço, um novo conceito. O acontecimento é inseparavelmente o sentido dos conceitos de ouvir e devir do mundo. O acontecimento é que pode, por sua potência, introduzir o descontínuo, o intempestivo, novo planos com a capacidade de produzir diferentes efeitos nos regimes de verdades.

O acontecimento, por criar um novo estatuto que pensa o acaso e a descontinuidade como possibilidade de existência na história, vai desfazendo a moralização e a linearidade no esquecimento. Não se trata, então, de pensar enquanto um conjunto articulado e dependente de seqüências de fatos, mas se introduzir as multiplicidades como rupturas que nos atiram para num plano rizomático, onde a causalidade, os universais, a verdade, os transcendentos não tem mais sentido porque o pensamento pode e quer mais.

Quando se pensa em um fato histórico, por exemplo, a abolição da escravatura, os signos e as relações que se instituem, no processo de aprendizagem, acabam por definir o acontecimento “abolição da escravatura”. Ela, a “abolição” não existe em si, enquanto uma verdade (essência), enquanto um fato que ocorreu de uma determinada forma e encontra-se cristalizado no passado.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros: as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.^{xiii}

O pensamento pensa por conceito. Um conceito pode ser nômade e potente ou capturado. Quando um conceito é nômade, ele produz movimentos de criação e misturas sempre diferenciadas, ele intensifica o acontecimento. Quando o conceito está capturado, ele funciona dentro de um regime^{xiv} de verdades que decalca que o faz reproduzir determinados



valores, que o fixa as possibilidades de seu tempo, que transforma o pensamento em pensamento obediente, adestrado, um pensamento que vive e pensa apenas o já ocorrido. Pois, “o sentido de toda cultura é amestrar o animal homem”^{xv}.

Gostaria de pensar três conceitos com os quais a história opera e se efetiva. E com os quais o poder estabelece sua economia, pois a verdade não existe fora do poder, ou sem o poder: o conceito de linearidade e a idéia de tempo, a moralização dos conceitos, embasados em juízos de valores “verdadeiros” e a memória enquanto força que assegura uma tradição e fixa o tempo.

A linearidade constrói um pensamento que se amarra na seqüencialidade de fatos e datas que aparecem harmoniosamente postos. Esta linearidade institui uma lógica que afasta o pensamento do descontínuo, do acaso, da complexidade que efetiva nossas vidas e a própria história da humanidade. Deslocando a história de seus possíveis cortes e rupturas, este entendimento pressupõe que todos os acontecimentos possuem causas e conseqüências que se distribuem ordenadamente e progressivamente, de forma fixa e dependente. É o próprio conceito de tempo que está aí posto. O presente encontra-se preso à ideia de que existe um passado e um futuro com estatutos distintos e que se relacionam por casualidades, afastando o acontecimento e transformando-o apenas naquilo que acontece.

A moralização dos conceitos históricos produz juízos de valores que classificam e julgam. O estudo da história passa a ser povoado de grandes nomes: heróis, salvadores personalizados; de revoluções justas ou não; de traidores, enfim, de fatos carregados dos valores que estão amarrados a moral de uma determinada época e cultura. A história se torna fado^{xvi}. E ao fazê-lo impossibilita que possamos de fato pensá-la, pois ela esta dada, é um conjunto de conteúdos que apenas afirma uma determinada verdade moralizada. A memorização lhe basta.

Por fim, a questão da memória. A memória é o dispositivo que assegura que a linearidade e o juízo de valor permaneçam presentes. Como isso ocorre? Deleuze e Guattari fazem a distinção entre a memória curta e a longa. “A memória curta compreende o esquecimento como processo”. Esta memória esta sempre em condições de “descontinuidades, rupturas e multiplicidades. A memória longa (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz continua agir nela”^{xvii}.

Nossa memória cultural ou nossa tradição funciona porque mantêm, assegura, baliza nosso pensamento e nossos conceitos através da manutenção de nossas crenças e valores. Memória que se localiza ao plano das organizações – não no plano de iminência; memória que se articula no pensamento estruturado, não no rizoma que potencializa; memória que



repete modelos de vida em detrimento à modos de vida. Esta memória é necessária para que funcione esta invenção que somos – o sujeito, os seres que nos tornamos que assegure nosso tempo e espaço. Segundo Nietzsche, é justamente na memória que esta a possibilidade de “adestrar” o animal homem. Ela é civilidade, a cultura, a tradição, a história levada às ultimas conseqüências.

Toda a espécie de crença é em si mesma uma expressão de privação de si, de estranhamento de si (...). O homem da convicção tem nela sua espinha dorsal. Muitas coisas não ver, em nenhum ponto ser imparcial, ser partidário de ponta a ponta, ter uma ótica rigorosa e necessária em todos os valores – somente isso condiciona que tal espécie de homem subsista em gerar.^{xviii}

Mas o que pode o ensino da História? No movimento do conceito, na construção coletiva do pensamento em ação, nas inusitadas e múltiplas relações, na professoralidade para cria ensinâncias e aprendências potentes criar a própria história e fazer dela um objeto vivo para criar a si e aos outros. Só é capaz de dar outra vida, aquele que aceita a morte de sua própria vida:

Só é capaz de dar um outro tempo, aquele que aceita a morte de seu próprio tempo: só é capaz de dar uma outra palavra aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. Porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade têm porvir.^{xix}

Dentro desta lógica, como é possível construir novos campos de entendimentos e de criação? Como instituir o esquecimento de nosso tempo em favor de um novo tempo possível tendo a metodologia do ensino da História como um possível caminho? Passamos assim a estudar e entender melhor estas questões. Pesquisar as possibilidades no campo do entendimento da história através de seu ensino. Enquanto professores–pesquisadores, lidamos diariamente com a potência que é o pensamento. E é nesta medida que acredito que a vida



nunca precisa ficar prisioneira dos valores de sua época, nem de época alguma. Não nascemos grudados em nosso tempo e nem reféns de seus limites.

Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: torna-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento tornar-se filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com o nascimento de carne.^{xx}

Quando se busca compreender os movimentos metodológicos no ensino, a professoralidade em ação, todo e qualquer elemento que vai compor estes processos interessa ser considerado. Pensar o ensino de História em seus movimentos exige sempre um processo de pesquisa, em cada sala de aula, em cada encontro, em cada nova composição entre o conteúdo e sua metodologização. O professor como pesquisador.

A pesquisa no ensinar: algumas considerações

De toda forma, uma pesquisa se faz no meio – onde a velocidade dela está. O campo de pesquisa é ilimitado. Pode-se compor com diferentes elementos que advenham dele e com os referenciais teóricos agindo. Definir quais elementos deve/podem estar elencados torna maiores as possibilidades de composições e misturas. Neste processo, alguns elementos devem ser considerados:

A multiplicidade do pensamento – as pessoas são composições e os pensamentos compõem com elas. Cada aluno, cada professor e o próprio pesquisador são multiplicidades. Essa pluralidade não dilapida a pesquisa da professoralidade. Muito antes, torna-a possível. É preciso estar atento para estas multiplicidades. A sala de aula é o campo de pesquisa, nele é preciso entrar o quanto mais possível sem a priores. O professor é fruto de um tempo, um espaço e está ensinando tendo como referencial uma determinada teoria, mas precisa ir à sala de aula desnudo de convicções e certezas. A sala de aula é sempre um acontecimento prenhe de devires, é preciso acolhê-los, colocá-los em discussão e movimento com os referenciais que norteiam o objetivo que o professor pensa para aquele momento.

O campo de pesquisa exige ferramentas adequadas. Teoria e metodologia compõem um mesmo caminho, não são antagônicas. Os conceitos teóricos devem ser coerentes com os meios de trabalhar com eles. A sala de aula deve primar pela coerência entre o conteúdo que se ensina e a forma metodológica de se chegar a ele. Um professor ensina na ação, nas



materialidades, nos movimentos conceituais. Aprende-se a fazer e a conhecer como o professor faz e é muito mais do que com a fala do professor. Não há um modelo, apenas algumas questões éticas que dizem respeito ao conhecimento e a seu trato, que nos dirigem. Trata-se de composições conceituais e metodológicas.

Permitir que a sala de aula enquanto campo de pesquisa nos afete o professor de tal forma que ele possa ir sendo transformado, cosendo sua “professoralidade” com seus referenciais. O professor vai a uma sala de aula movida por seus objetivos, mas deve compreender que a sala de aula, sempre lhe suscita novas questões pedagógicas. Estas são matéria bruta para o pensamento, matéria prima para seu fazer cotidiano. Ninguém sabe ao certo seus limites e suas revelações. Mesmo que se tenha um conjunto de intenções e de conteúdos a serem ensinados, uma vontade de entendimento, certos desejos em relação aquilo que se possa ser aprendido e ensinado, não se pode prever o que a experimentação coletiva e singular daqueles saberes podem trazer; que conhecimentos podem produzir, que novas relações criarem, que efeitos estarão sendo tecidos. É preciso ter sensibilidade para perceber as novas questões e conceitos tramados na tessitura que é o espaço e o tempo da sala de aula.

Ensinar não pressupõe a apropriação de um saber fixo, verdadeiro, imóvel. Não é estar engessada num conteúdo que o limite, não é apenas cumprir programas e propostas pedagógicas. Ensinar tem a grande sedução dos encontros, da atualização de virtualidades inusitadas, da grande beleza de pensar conceitos já existidos e produzir novos, de experimentar a vida.

Aprender e ensinar é dançar ainda mais com aquilo que estamos pensando, conceituando e sistematizando. É esticar, distender e misturar suas possibilidades. Ensinar é estar abandonado de todas aquelas senhoras tristes e faladeiras chamadas “certezas”. Aprender é estar à deriva, olhando um mar que toma o nosso corpo que está repleto de vidas inusitadas. Conceitos por pensar. Movimentos e velocidades a se fazer.

Se uma aula conclui definitivamente alguma coisa, chega a um veredicto, se ela encontra uma verdade ou se descobre um derradeiro enunciado ela mata a si mesma e desfaz todas as possibilidades daqueles que ali buscaram terra fértil pro pensamento. O que pode fazer um professor ensinante senão estar distendido na possibilidade de novos e cada vez mais férteis encontros? Para isso que se ensina. Para ir compreendendo o sentido da história para os homens, o sentido do ensino, o sentido de meu próprio trabalho e a entender porque se dedica tanto tempo a nossas vidas a pensar estas questões e a buscar nelas sentidos, fluxos, expressões vitais.



Como tornar potente a história que por vezes sedimenta-se num pretense passado? Como potencializar o pensamento e a vida em devires? Como lidar com o ensino enquanto uma potência que esta sempre em possibilidade de virtualizar-se?

Neste texto, ensinar produz inquietações que se dão tanto nas questões conceituais que envolvem o estudo e o ensino dos regimes de verdades constituintes da história, como nos movimentos de vida e seus “acontecimentos”, que se prestam como ferramentas a serem usadas no processo de aprender. E neste sentido, que a teoria transmuta-se da teoria do signo e da tradição em teoria do puro devir.

Notas

ⁱ Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT, e licenciada em História pela mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UNIT). E-mail: aldenisecs@yahoo.com.br

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT, e licenciado em História pela mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UNIT). E-mail: afabiotorres@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Titular do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UNIT). E-mail: dfeldens@hotmail.com

^{iv} Depoimento de Evandro, em 20.10.2011, estudante do Curso de História, depois das práticas de estágio no ensino Fundamental ministrando aulas de História Contemporânea.

^v São movimentos que estão a que está sempre em processo de construção, novos conceitos, novos conhecimentos, como algo que está acontecendo, não como uma ideia pronta e acabada de formar, e está pronto, como um produto.

^{vi} Neruda, Pablo. Para nascer, nasci. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

^{vii} FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

^{viii} FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV & DREYFUS, Foucault, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 239.



^{ix} FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 63

^x Relato de uma professora que supervisiona estágio de alunos do Curso de História, em 05.11.2011.

^{xi} NIETZSCHE, F. Obras incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 152.

^{xii} FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

^{xiii} Idem, p.12.

^{xiv} Um regime funciona por signos. Um signo remete a outro signo imediatamente, pois os sentidos estão circunscritos dentro de uma lógica epistêmica. Este conceito, utilizado por Foucault, têm suas origens em Nietzsche e em seu conceito de força. Para Nietzsche, a filosofia deve ser pensada como uma força, e uma força não podem aparecer sem se cobrir com a máscara das forças que pré-existem a elas.

^{xv} NIETZSCHE, F. A genealogia da moral. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p.63.

^{xvi} Esta é uma discussão importante em Nietzsche. O primeiro texto que ele escreve a esse respeito, aos 17 anos, chama-se exatamente Fato e História. “Somos influenciados sem ter em nós a força para uma ação contrária, sem mesmo percebermos que fomos influenciados” (NIETZSCHE, F. A genealogia da moral. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p.156).

^{xvii} DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs. v.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996. p. 25-26.

^{xviii} NIETZSCHE, F. O Anticristo: anátema sobre o cristianismo. Lisboa: Guimaraes Editores, 1989. p. 358.

^{xix} LARROSA, J. e SCKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 294

^{xx} DELEUZE, G. A Lógica dos sentidos. São Paulo: Perspectiva, 1988. p.152.

Referências bibliográficas:

DELEUZE, G. A **Lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 1988.



DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs.** Rio de Janeiro: Ed.34, 1996. V.1.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **O sujeito e o poder.** In: RABINOV & DREYFUS, Foucault, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

LARROSA, J. e SCKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral.** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **O Anticristo: anátema sobre o cristianismo.** Lisboa: Guimarães Editores, 1989.

_____. **Obras incompletas.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.