



GT04 - Didática – Trabalho 737

O QUE FAZ UMA AULA? DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Caroline Jaques Cubas - FAED/UDESC

Karen Christine Rechia - CA/UFSC

Resumo

O presente artigo, a partir de uma indagação sobre o lugar da didática nas aulas de História, apresenta uma reflexão sobre os elementos que constituem uma aula e em que medida estes são efetivamente abordados ao longo da formação docente inicial. Tal exercício é fundamentado na observação e análise de práticas e posicionamentos de alunos e alunas durante as atividades de estágio curricular. Para tanto, apresentamos dois eixos centrais: em um primeiro momento, tratamos das discussões acerca do que define uma aula e da didática na formação docente. No caso específico da formação em História, tal discussão centra-se especialmente no debate entre a didática geral e a didática da história, entendida como elemento constitutivo do conhecimento histórico. A partir daí, apresentamos reflexões provenientes da análise de elementos observados na prática de alunos e alunas que evidenciam em que medida tais discussões moldam suas formas de pensar e praticar a docência. Para as questões didáticas pautamo-nos em Yves Chevallard e Jörn Rüsen. Para as dimensões do escolar, pensamos a partir de Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons e Jorge Larrosa.

Palavras-chave: Didática, Ensino de História, Formação docente inicial

As considerações e reflexões apontadas neste artigo, dizem respeito a observação e análise de práticas de alunos e alunas de um Curso de Licenciatura em História de uma universidade pública estadual. A docência foi realizada em uma instituição escolar federal, em quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio. É fruto também do encontro de uma professora orientadora do campo da formação docente inicial e de uma professora coorientadora¹ na instituição escolar que serviu como campo de estágio e da necessidade de ambas em realizar uma investigação com base na

¹ No documento elaborado pela disciplina de História da referida instituição escolar federal, que rege o estágio curricular, o professor da escola é denominado de coorientador, cuja “função é zelar para que as intervenções propostas no estágio estejam em consonância com o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra a turma. Para tanto, acompanha e orienta, em parceria com o professor de Prática de Ensino, as atividades propostas pelos estagiários. O professor coorientador é, portanto, a principal referência do estudante de Estágio Curricular Obrigatório na escola”. (**Orientações para a realização do Estágio Curricular em História**, , 2016).

observação da docência e nos encontros de orientação, que respondesse a algumas questões que se situam entre o campo da História como disciplina e o campo da Didática da História. Por outro lado, destas observações e práticas, identificamos ausências, no que diz respeito a elementos relacionados à escola e à aula, cujos desdobramentos nos parecem fundamentais para discutir a experiência do estágio na formação docente inicial, mas que não tem ainda, ao que nos parece, ganhado os contornos potenciais como aproximação entre as duas áreas.

Aula: noções preliminares

Para levantarmos alguns aspectos constitutivos de uma aula e da atuação do professor, algumas definições são importantes. Entendemos que uma aula é definida no interior de uma concepção do que é o escolar. Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Masschelein e Simons (2015), os autores apontam vários elementos que compõem esta concepção. Escolhemos seguir este itinerário no sentido de apontarmos uma certa materialidade para a análise posterior de algumas ações e práticas docentes no âmbito escolar, bem como para estabelecermos alguns elos entre a didática da história e a formação inicial, entre a didática da formação docente e o ensino de história, tendo como lugar privilegiado da ação, o espaço escolar.

Num primeiro movimento, os autores reivindicam a escola como um lugar do tempo livre ou, melhor dizendo, a escola como instituição que, através da combinação peculiar entre tempo, espaço e matéria cria uma forma que comporta um tempo livre e suspenso da sociedade, a democratização de um tempo livre. Ao tornar o conhecimento como matéria de estudo, *suspende-se* uma certa utilidade, separa-se este conhecimento de seu uso convencional e da apropriação pelos grupos sociais. A suspensão evidencia a separação de tempos e espaços que a escola promove - ao menos em sua acepção grega - e faz com que “as crianças podem parecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como matéria da escola”. (2015, p.36).

Um segundo elemento seria o da *profanação*, que é quando algo é afastado de seu uso habitual e disponibilizado para estudo, é tornado público, quando algo é colocado *sobre a mesa* (2015, p.41). A suspensão e a profanação permitem um terceiro elemento que é o de promover a atenção, de criar o interesse pelo mundo. Porém o interesse aqui não é compreendido como uma escolha, uma motivação pessoal, e sim

algo que está fora de nós, que nos leva a estudar, para o qual a nossa atenção deve ser canalizada, neste caso, o mundo.

Um quarto componente diz respeito à tecnologia, considerada tanto em seus artefatos, como a cadeira e a carteira, o quadro-negro, o livro e ambientes como a sala de aula, a própria escola, quanto nos métodos de ensino, como os ditados, as apresentações orais, os exercícios variados, os exames, entre outros. A proposição fundamental aqui não é considerar as tecnologias como instrumentos formadores em série, tampouco como técnicas manipulatórias à serviço de uma geração e de suas ideias políticas. Nas palavras dos autores “as tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa.” (2015, p.65). E, de certa, forma é o que torna possível o tempo livre.

Quanto a noção de *igualdade* proferida, esta diz respeito a uma igualdade como princípio, no sentido que a coloca Rancière em *O mestre ignorante* (1991), de um *ser capaz de*. Não se trata de negar as questões individuais, o contexto do aluno, as diferenças intrínsecas ao processo de ensino, mas sim de tomar a igualdade como algo prático, inerente ao trabalho do professor e da escola, que “coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar.” (2015, p. 71). Neste sentido o papel do professor é extremamente importante, porque é ele quem *verifica* cotidianamente esta igualdade, quem separa as coisas de seu uso normal e apresenta aos estudantes, e os desafia a uma “capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc.” (2015, p. 70). É o professor que crê, antes mesmo da escola, que todo aluno pode se interessar por algo, e que as formas de diferenciação se dão a partir dessa premissa, e não o contrário.

E é a partir da figura do professor que, como sexto destaque, Masschelein e Simons falam do professor *amateur*. O ponto aqui não é descaracterizar o professor como profissional, mas agregar ao seu papel uma noção de *amor pelo assunto*, que funciona como um catalisador de seu envolvimento com seu assunto, sua matéria e que, conseqüentemente, envolve seus alunos. É neste tema que um dos aspectos mais importantes e, ao mesmo tempo, mais difíceis em sala de aula, que é o da *presença no presente*, este lugar temporal no qual queremos que nosso aluno se situe, que pode ser atingido, em parte, pelos exercícios e materiais, por uma certa disciplina, mas cuja proposição depende, em muito, do professor e de sua própria presença.

Certamente Pennac (2008, p. 105) nos dá alguns indicativos do que pode compor esta presença:

É imediatamente perceptível a presença do professor que habita a sala de aula. Os alunos a percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de sentar, de tomar posse da mesa. Ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob o seu olhar.

Esta presença do professor também está relacionada a sua experiência e ao seu conhecimento, mas nos chama a atenção, no estágio inicial, que esta também pode ser *exercitada* nesse estar na sala de aula, nesta preparação da aula e de si para este momento. Neste empenho de estar em sala outros saberes e recursos são mobilizados; um certo tipo de disciplina e de técnicas – não as que se separam do próprio fazer e por isto são formas esvaziadas – mas as que afluem para o estudo, o interesse e a atenção.

Na sequência, os autores abordam *uma questão de preparação*, para inferir que a escola é um lugar de preparação. Porém não uma preparação que visa o mercado de trabalho ou a entrada na universidade - no entanto estas perspectivas também perpassam o ambiente escolar e as várias ideias de escola que os diferentes grupos que atuam na escola possuem - mas uma preparação em si. E esse estar bem preparado, estar em forma gira em torno da *matéria*, que envolve o estudo e a prática. Pode-se dizer, inclusive, que é um tipo de “aprendizagem sem uma finalidade imediata” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 91).

Por fim, a questão que encerra, ou ao menos delimita, certa forma do que é o escolar diz respeito a *responsabilidade pedagógica*. Imbricada nesta questão está uma ideia de formação e educação, que para os autores difere da socialização ou do desenvolvimento de talentos, posto que “trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida” (2015, p. 98). E o espaço escolar seria este tempo e espaço liberados para o próprio encontro com o mundo que, por outro lado, não é um encontro individual, pois não principia de um interesse ou do *mundo imediato* de cada um, outrossim de uma dimensão democrática e política que apresenta este mundo compartilhado.

A responsabilidade pedagógica se evidencia, por um lado, em suspender a função imediata das coisas na formação do aluno e por outro, em despertar um interesse

às palavras, às coisas e às maneiras de fazer que impulsionam um mundo comum. Reiteramos que nossa intenção, ao evidenciar estes destaques, é a de trazer à luz elementos que nos auxiliem a olhar para a escola e a para a sala de aula como espaços formadores das alunas e dos alunos na experiência da docência.

A partir dos aspectos anteriormente citados, cremos ser importante referenciar que as especificidades da prática de ensino em história engendra igualmente discussões. Isso porque, considerando o que diz Jacques Rancière (1991) a respeito da igualdade e potencialidade do pensamento e ressaltando as implicações de se pensar as especificidades do *escolar* conforme aponta Masschelein e Simons (2015), é relevante pensar em que medida a história ensinada e aprendida articula-se com tais proposições. Eis porque, ao pensar a respeito de uma aula de história e de sua dimensão didática, definimos, em primeiro lugar, o que entendemos por aula e como pensar o *escolar*. A seguir, apresentaremos uma breve digressão acerca das articulações entre o conhecimento histórico considerado “legítimo” para o espaço da sala de aula e as abordagens didáticas que correspondem a esta forma de pensar a história.

A História ensinada e o lugar da Didática.

A história como disciplina escolar pode ser observada no Brasil desde o século XIX. O objetivo principal de sua institucionalização foi corroborar a criação de um estado-nação unificado a partir de uma narrativa comum para seu passado. Desde então, ao longo dos últimos duzentos anos, é possível perceber relações entre as transformações que conformam a história ensinada em instituições escolares e as demandas políticas e sócio-culturais dos períodos a ela contemporâneos. Nos últimos quarenta anos, tais transformações, que afetam diretamente o trabalho de professores e professoras, podem ser pensadas tanto em termos políticos, a partir do fim da ditadura civil-militar e do período de redemocratização, quanto em termos teórico-metodológicos, na medida em que a percepção de *como* e *o que* ensinar em uma aula de história também passou (e passa) por debates bastante acalorados. Se em seu início o ensino de história no Brasil baseava-se quase que maciçamente na exposição de fatos e acontecimentos passados, encarados como verdades inquestionáveis, a partir do último quartel do século XX estes mesmos acontecimentos ganharam leituras bastante críticas e questionadoras e o espaço da aula de história começou a ser reivindicado como possibilidade de reflexão a partir do (re)conhecimento de diferentes versões deste

passado. Tais debates e modificações não marcaram apenas as formas de se pensar a História como campo de conhecimento mas atuaram igualmente na reestruturação da formação docente.

A partir de 2002, com a homologação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de novembro, os cursos de Formação de Professores da Educação Básica passaram por diversas reformulações no sentido de adequarem-se às exigências referentes a carga horária específica para estágios curriculares supervisionados, para as chamadas práticas curriculares e para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.² Tais mudanças traziam consigo a necessidade de uma maior presença nos espaços escolares, a qual seria promovida tanto pela oferta dos estágios supervisionados quanto pelas práticas curriculares. A intenção anunciada era justamente a promoção desta aproximação profícua entre o futuro professor e o espaço escolar - e tudo o que a ele concerne - desde o início da formação. No que diz respeito especificamente às diretrizes curriculares para os cursos de História, entre as competências e habilidades para a licenciatura consta o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.”³ Ainda que existam diferentes formas de se pensar as possibilidades de acesso ao conhecimento no que se refere à ciência histórica, tais questões são comumente abordadas ao longo dos estágios e através de disciplinas nos currículos das licenciaturas, como Didática ou Didática da História.

O diálogo entre a Didática e a História não é recente. Desde o momento em que a segunda definiu (de forma processual e nada homogênea, é preciso ressaltar) seus parâmetros metodológicos no sentido de assegurar-lhe o estatuto de ciência, a Didática foi a interlocução necessária, à qual seria relegada a responsabilidade pelas questões referentes ao ensino escolar da disciplina.

A preocupação didática, por outro lado, pode ser considerada também como elemento constitutivo do conhecimento histórico. Ainda que tal preocupação não tenha monopolizado tanta atenção quanto as discussões concernentes aos métodos de pesquisa e (im)possibilidades de acesso ao que era considerado então como “verdade histórica”, sua presença pode ser constatada, por exemplo, no Manual de Teoria da História, de Johann Gustav Droysen (1808-1884), quando, ao tratar das possibilidades de expressão do conhecimento histórico, afirma:

² CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

³ CNE. Parecer CNE/CES 492/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1, p. 50.

A forma adequada da exposição Didática é o ensino histórico da juventude, e isso por um professor que se movimenta o mais livremente Possível e que realize pesquisas autônomas nos campos da história, dominando-os, dando testemunho do espírito mediante constantes renovações, espírito esse que anima e realiza a vida histórica. (2009, p.82)

É necessário pontuar que o texto de Droysen, publicado na segunda metade do século XIX, considera a didática não apenas uma forma de expressão do conhecimento histórico, mas dá a ela centralidade em sua teoria da história.⁴ Ainda assim, a partir deste mesmo século XIX, é possível perceber um certo afastamento entre aquilo que se entenderia como a Ciência Histórica e a dimensão Didática como algo intrínseco a ela. Jörn Rüsen atribui esta distinção ao processo mesmo de institucionalização e profissionalização da história. Afirma, neste sentido, que a didática como preocupação central foi substituída pela metodologia de pesquisa e que, como consequência, a dimensão prática do pensamento histórico foi relativamente obliterada no campo da ciência de origem (RÜSEN, 2006).

Esta dimensão prática, condizente com os aspectos de ensino e aprendizagem, uma vez apartadas das preocupações teóricas da história, passaram a figurar exclusivamente como métodos e abordagens formalizadas de transmissão de conhecimento. Ainda segundo Rüsen, a Didática passa, a partir de então, a ser considerada uma disciplina de mediação entre a história – entendida como uma disciplina acadêmica - e a educação escolar. No que diz respeito às especificidades do caso brasileiro, Maria Auxiliadora Schmidt, ao tratar do processo de constituição da história como disciplina escolar, afirma que as questões concernentes ao ensino e aprendizagem do conhecimento histórico foram absolutamente pautados em teorias da Didática Geral e na Psicologia da Educação (SCHIMIDT, 2009). A respeito deste movimento destacamos, em especial, duas considerações que julgamos relevantes para se pensar o lugar do *escolar* em uma aula de história e suas possíveis relações com as reflexões provenientes da didática, no contexto atual: em primeiro lugar constatamos uma visão bastante simplista e excessivamente instrumental do que seria a Didática e, em segundo lugar, uma certa tendência a se hierarquizar a importância de tais preocupações.

⁴ A este respeito conferir ASSIS, Arthur Alfaix. A Didática da história de J.G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**. V.20, 2014. P.05.

Uma das formas mais recorrentes de se pensar a dimensão didática no ensino de História é aquela ancorada em Yves Chevallard e na ideia de transposição didática (CHEVALLARD, 2013). Tal conceituação, recorrente especialmente a partir dos anos 1980 mostra-se adequada a uma determinada percepção de ensino de História, a qual considera como objetivo central do ensino o conhecimento de acontecimentos do passado. Ainda que consista em um arcabouço teórico salutar, a noção de transposição, quando aplicada ao ensino de História de maneira apressada, traz consigo o risco de encarar o conhecimento histórico como algo previamente constituído e que seria apenas aprendido e transposto no espaço escolar. Tal percepção incorreria em um ensino de História marcado pela passividade, onde o espaço do exercício não se referiria necessariamente ao pensamento histórico, mas a repetição de fatos e/ou informações.

No que diz respeito a estas questões, observamos alguns esforços no sentido de uma abordagem mais complexa do que seria a Didática e, em especial, a Didática da História. A este respeito, Rafael Gonçalves Borges faz importantes considerações, na medida em que, além de ponderar a respeito da Didática da História, constata, como professor de licenciaturas, um certo senso comum que pensa as questões pedagógicas como exclusivamente metodológicas, desconsiderando que além de preocupar-se com o *como ensinar*, tais questões subsidiam igualmente as reflexões sobre as finalidades do ensino nos tempos hodiernos (BORGES, 2016). Suas reflexões são ancoradas em Carlos Libâneo que, ao tratar do campo pedagógico, afirma que reduzir o pedagógico ao meramente metodológico é uma idéia, no mínimo, simplista (LIBÂNEO, 2010). Tais questões são igualmente caras ao campo que chamamos Didática da História, que ganha maior visibilidade na Alemanha, a partir dos anos 1970, e vem influenciando de forma bastante intensa pesquisas recentes no campo do ensino de História. A Didática da História busca, neste sentido, pensar as questões referentes a aprendizagem histórica como preocupações constitutivas da própria ciência histórica. Sendo assim, a história abordada no espaço escolar não seria encarada apenas como a simplificação de saberes acadêmicos, mas buscaria a construção de conhecimentos próprios ao espaço escolar. Uma das principais preocupações da Didática da História seria, de maneira simplificada, a constituição de um pensamento histórico. Neste sentido, uma aula de história não teria como objetivo primeiro o ensino de conhecimentos previamente prontos, mas o exercício contínuo de um pensar historicamente. O acesso aos eventos, às fontes, e as proposições em sala de aula estariam sempre voltados, neste sentido, ao exercício deste pensamento histórico.

Tais proposições norteiam, atualmente, vários cursos de licenciatura em História⁵ e possibilitam romper, em certa medida, com as hierarquizações anteriormente citadas. Ainda que promovam discussões bastante profícuas e realoquem a dimensão do ensino como uma preocupação concernente a própria epistemologia da História, é importante considerar de que maneira tais proposições são efetivamente incorporadas por aqueles e aquelas em processo de formação docente e, especialmente, qual o lugar do *escolar* em ambas as formas de se pensar as relações entre Didática e o Ensino de História.

Estas questões foram incitadas pela observação e acompanhamento de alunos e alunas que, durante seus estágios supervisionados, assumiram a condição de docentes em turmas do Ensino Médio. Os estudantes, ainda que apresentem uma boa compreensão teórica das questões concernentes à história e ao ensino de História, demonstraram certa dificuldade em incitar efetivamente este pensamento histórico, repetindo, em certa medida, práticas pelos mesmos criticadas. Percebemos, a revelia das questões pontuadas tanto por Yves Chevallard quanto pela Didática da História, a presença de resumos, sínteses e conhecimentos acabados, relegando a reflexão e o desenvolvimento de um pensamento histórico a um lugar secundário em suas práticas. Além disso, constatamos também uma grande preocupação com conceitos e elementos teóricos que pareciam se sobrepor às especificidades do *escolar* e dos elementos que, conforme descritos na primeira parte deste artigo, caracteriza aquilo que compreendemos como uma aula. Perante a proposição de se pensar as especificidades de uma aula de História e, particularmente, o lugar das preocupações didáticas nesta mesma aula, julgamos conveniente refletir de que maneira a dimensão escolar faz-se presente efetivamente entre as preocupações daqueles e daquelas que iniciam sua trajetória na docência.

A prática na prática: reflexões a partir de uma experiência.

As questões que norteiam esta reflexão foram engendradas pelo acompanhamento e observação de estágios realizados por acadêmicos e acadêmicas que

⁵ Como é possível constatar nas bibliografias indicadas nos planos de curso de licenciatura em História de universidades como UFPR, UEPG, UFMS, UDESC.

tiveram sua formação fortemente marcada por discussões no campo da Didática da História de vertente alemã. Isso significa que, ao anunciarem suas intenções pedagógicas, mostravam-se sempre bastante familiarizados com a indissociabilidade entre a pesquisa e a prática docente e com a idéia de um ensino de história voltado à reflexão, ao pensamento e mesmo a formação de consciência histórica.⁶ Ainda assim, no que diz respeito a certos elementos que, segundo apresentado no início deste texto, caracterizam o escolar, constatamos evidentes ausências. Estas, por referirem-se ao escolar, no que diz respeito à formação docente inicial em História, talvez ocupem uma sorte de entrelugar na medida em que não são específicas do conhecimento histórico e tampouco são abordadas diretamente pelas preocupações consideradas didáticas. Ainda assim, são justamente elas, cremos, que caracterizam uma aula e possibilitam o exercício intelectualmente emancipador de uma aproximação igualitária aos conteúdos da disciplina.

Neste sentido, dentre aquilo que constatamos ao longo de nossas observações percebemos, em primeiro lugar, a ausência de determinados gestos e marcas que sinalizassem as particularidades daquele tempo e daquele espaço como efetivamente escolares. Sabemos, vale ressaltar, que muitos destes gestos e dessas marcas não são obtidas através de uma aprendizagem erudita, mas são saberes constituídos por meio da experiência. Sendo assim, os alunos e alunas em formação devem estar atentos e presentes de maneira a possibilitar esta aprendizagem através da experiência. Importante pontuar que quando falamos em experiência não nos referimos ao acúmulo de vivências ou de tempo em uma determinada profissão, mas a uma sorte de predisposição e preparação que permita, conforme Jorge Larrosa, que algo nos aconteça (2016). Tais marcas são igualmente ressaltadas por Maria Zambrano, ao falar de um certo silêncio solene que caracteriza o início de uma aula:

La mediación del maestro se muestra ya en el simple estar en el aula: ha de subir a la cátedra para mirar desde ella, hacia abajo, y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras, en espera y en exigencia de que

⁶ Segundo Jörn Rüsen: “Consciência Histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiência o passado e se o interpreta como história. (...) A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.” Cf. RÜSEN, Jörn. Op.cit. p.08.

sueña la palabra del maestro, ahora, ya que te damos nuestra presencia -y para un joven su presencia vale todo - danos tu palabra (2007, p.1).

Durante a observação dos estágios constatamos uma preocupação legítima com a fidelidade à complexidade de determinados conceitos e ideias provenientes do campo em questão - a História). Tal preocupação, no entanto, não era percebida com a mesma intensidade nestas ações específicas e particulares que definiriam o momento da aula. De forma objetiva e a título de exemplo, muitas vezes as aulas começavam a revelar a presença dos alunos e alunas que, em princípio, deveriam ter sua atenção capturada pelos professores e professoras para que algo pudesse acontecer. Tais gestos ou ações, não específicos do campo da História são, muitas vezes, considerados como responsabilidade didática. A didática, por sua vez, atenta aos sentidos de determinados conhecimentos e aos procedimentos mais eficazes para abordá-los, não dedica-se, igualmente a estes elementos caracterizados por Masschelein e Simons como escolares.

Numa obra fecunda e reflexiva, denominada *Os gestos*, o filósofo Vilém Flusser traz um dos primeiros sentidos do que ele entende por *gesto*: “un movimiento del cuerpo o de un instrumento unido al mismo, para el cual no se da ninguna explicación causal satisfactoria”, no entanto, continua Flusser, “a fim de poder entender los gestos así definidos, es necesario descubrir sus significados” (FLUSSER, 1994, p. 10). Um gesto representa algo, dá sentido a alguma coisa. Portanto os estudantes, em sua condição de professores, tem uma certa dificuldade em compreender, ou mesmo fazer uso desta gestualidade de maneira intencional.

Não estamos enfatizando aqui uma expressão corporal ampla, ou efusiva, ou espetacular, outrossim chamando a atenção para certas maneiras de configurar uma aula. O ato de cerrar a porta, por exemplo, configura tanto uma separação temporal e espacial do *mundo*, não qualquer mundo, mas aquele que quer se evitar na escola, quanto proporciona um primeiro movimento de concentração. Assim como o é a lista de chamada, por exemplo. Sobre ela há um trecho do livro de Pennac (2008) em que ele dialoga com dois colegas professores sobre o assunto. Uma das colegas diz que “a chamada é o único momento do dia em que o professor tem ocasião de se endereçar a cada um dos seus alunos, ao menos pronunciando seu nome” (2008, p. 108) e o outro, que não faz a chamada, no entanto afirma:

(...) instalando meus alunos em silêncio, dou a eles tempo para aterrissar na minha aula, para começar com calma. Do meu lado, fico

examinando seus rostos, anoto os ausentes, observo os grupos que se formam e se desfazem; enfim, tomo a temperatura matinal da turma. (2008, p. 110)

Percebe-se que, de uma forma ou de outra, há a necessidade de uma suspensão, para que algo aconteça - no caso, a aula - de certas demarcações que promovam a concentração do grupo, de capturar a *temperatura* da turma. Notamos que, quando estes pequenos gestos não aconteciam, não só o planejamento não se desenvolvia, como os próprios estagiários e estagiárias tinham certa dificuldade em estarem presentes neste tempo. Todavia não estamos somente preocupadas com uma verificação do que acontece e não acontece no estágio, ao constatar seus problemas (o que já é cotejado de maneira muito competente por alguns pesquisadores), mas talvez de levantar aspectos que possam nos escapar pois justamente se situam em ou entre um campo e outro, ou quiçá também, iluminar algumas ações cotidianas e ordinárias da docência, mas que podem assumir um lugar de destaque no pensar e fazer da formação inicial.

Num texto em que reescreve algumas partes do belo livro de Maria Zambrano, intitulado *Claros del Bosque*, Jorge Larrosa (2004) fala da aula como lugar da voz, pois como as clareiras do bosque, as aulas são como lugares vazios, que vão sendo tomados pela fala, pela escuta, pela escrita. Não nos deteremos aqui, mas pensamos que na composição de uma gestualidade observada nesta experiência de estágio, as palavras proferidas requerem uma escuta, pois “a palavra ouvida é a palavra ‘que nos está destinada’” (2004, p. 37). Então há que se abrir uma clareira, assim como se toma uma aula, como possibilidade de iniciação e em certa medida, também do imprevisível.

De certa forma, este cuidado em relação à gestualidade, ou para que a aula adquira um certo ritmo, nos remete também a noção de atenção. Na conhecida obra de Rancière, *O mestre ignorante* (2002), ao falar das características do mestre emancipador - o ignorante - em relação ao mestre socrático e ao mestre explicador, infere que uma das mais importantes é manter a atenção e a necessidade de falar em classe. Cornelissen (2011), em um artigo intitulado *El papel publico de la enseñanza*, destaca alguns aspectos da obra de Rancière e um deles é a atenção. Estar atento é estar de olhos abertos, é um trabalho da vontade, que demanda esforço e exercício e que sempre se dirige a algo. Neste sentido, estar atento “abre la oportunidad de estar en presencia de algo interesante (una cosa en común entre el maestro y el estudiante)” e

“la atención del maestro a algo en común parece permitir que los estudiantes se interese también en lo mismo.” (2011, p. 64).

Nas aulas ministradas durante os estágios, ao considerarmos que os professores em formação ainda não possuem uma experiência acumulada, nem um corpo de saberes *exercitados*, as ferramentas que tem à mão para operar com esta noção tão importante à docência são os materiais selecionados e os exercícios. Aquilo ao qual Masschelein e Simons circunscrevem a uma *tecnologia escolar*, isso que como já citamos na primeira parte, “por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa.” (2015, p.65). Observamos, registramos e dialogamos sobre a difícil associação entre aulas expositivas e exercícios e a pouca ênfase que se dava a eles nos planejamentos, na configuração do estudo e da atenção do estudante. O exercício, para além da aula expositiva, é o que ajuda o professor a transformar algo em matéria de estudo (2015, p. 43). É o que também coloca todos em situação de igualdade - não nas formas de aprender - no sentido de que todos podem fazer e refazer algo em comum. Neste viés refazer era uma ação pouco utilizada durante a prática pelos alunos no estágio, pois era vista como repetitiva e pouco produtiva. Como já falamos na primeira parte deste artigo, acreditamos que a escola deve ser entendida como um lugar de preparação, e para que lidemos com a própria matéria de estudo, como a História, necessitamos atribuir-lhe, menos uma finalidade e mais uma materialidade.

Esta materialidade, por sua vez, configura-se através da possibilidade de *suspensão*, conforme Masschelein e Simons (2015), na medida em que cabe ao professor, através de sua presença, atrair os alunos para o tempo presente. Este presente, entendido como o tempo mesmo em que uma aula se realiza é tornado improdutivo na medida em que intenta remover expectativas, necessidades e intenções que transcendam o tempo/espço da aula. Estar presente no presente, então, é tornar a matéria relevante liberando-a de uma finalidade usual. É pensar a escola não como local de transição, mas de preparação. É pensar uma escola que nos imponha a impossibilidade de continuar a ser aquilo que éramos até então.

Considerações Finais

Ainda que a preocupação com elementos concernentes à didática esteja presente em textos fundantes da História como disciplina, conforme observamos em Droysen, esta preocupação é pouco evidente na prática historiográfica. Sua presença, ocasionalmente percebida ganha, muitas vezes, menos relevância que os elementos conceituais de uma história escrita para os pares ou que as funções sociais a ela atribuídas.

Ao pensarmos a história como disciplina escolar e, conseqüentemente, suas possibilidades de ensino e aprendizagem, estas questões didáticas tornam-se cruciais. A emergência da Didática da História como um campo constitutivo do conhecimento histórico possibilita-nos, de alguma maneira, realocar este debate e romper com uma visão equivocada que aproxima a didática a questões exclusivamente práticas e metodológicas. Ainda assim, acreditamos que certos elementos fundamentais para o que aqui chamamos *o escolar* permanecem fugidios e, apesar de uma absoluta relevância, escapam aos campos disciplinares instituídos.

Assim, o estágio na formação inicial de professores pode nos impor um exercício de pensamento não só acerca da prática docente mas da sua preparação. Estas constatações, como já falamos anteriormente, não são uma crítica à formação em si, tampouco ao papel dos diferentes campos nesta formação mas, para além disso, nos obrigam a uma outra mirada, talvez a um deslocamento no próprio sentido que damos a formação.

Referências

ASSIS, Arthur Alfaix. A Didática da história de J.G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**. V.20, 2014. P.05.

BORGES, Rafael Gonçalves. Didática da História e a Ciência da educação: problematizações para a formação de professores. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v.22, n.2, p.375-392, 2016.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. V.3, n.2. mai/ago 2013.

CORNELISSEN, Goele. El papel público de la enseñanza. In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan e LARROSA, Jorge (editores). **Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2011. pp.41-73.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Editora Vozes: Petrópolis, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Los gestos: Fenomenología y comunicación**. Barcelona: Editorial Herder, 1994, p. 08.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad.: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad.: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v.1, n.2. p.07-16. Jul/dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? . In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p.117-137.

ZAMBRANO, María. La mediación del maestro. **Revista El Cardo**. 21 de fevereiro de 2007.