

Entre flores e espinhos:

a construção do professor de História (formação, dialética e perspectivas)

Por Eduardo Mognon Ferreira¹, Samuel Vinicius Moreira da Silva²

Resumo

O artigo construído a seguir desencadeia pontos de discussão entre a formação e a prática do Ensino de História em meio ao formato e à constituição docente. Percorreremos, ao longo do artigo, desde o princípio da escolha da profissão até os problemas e as dificuldades da formação, os confrontos encontrados no momento entre a teoria e a prática, as mudanças das novas didáticas que possibilitam uma prática mais relevante às aprendizagens dentro da formação de professores de História e, por fim, um caminho para se pensar as práticas educativas e amplas do Ensino de História como ferramenta de incentivo às novas didáticas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação, Ferramentas Didáticas, Ensino de História.

Abstract

Article built following triggers discussion points between the training and the practice of History Teaching amid the format and teaching establishment. Will travel throughout the article from the beginning of the profession choice, the problems and difficulties of training, the clashes found at the time between theory and practice, the changes of the new teaching that enable a more relevant practical apprenticeships within the training History teachers and finally, one way to think about educational practices and large the Teaching of History as an incentive for new teaching tool in the classroom.

Key-words: Education, Teaching Tools, History Teaching.

¹ Graduando do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: eduardo_mognon@yahoo.com.br

² Graduando do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: Samuel_ichs@hotmail.com

Introdução

Estamos diante de um grande trabalho. E, para esta condução, notificamos pela forma em que este trabalho está estruturado, assim como pela sua longa lista de afazeres até a sua conclusão. Indicamos, portanto, a complexa discussão entre a profissão docente e sua formação com seus desdobramentos, desde a sua criação e profissionalização.

Sem dúvidas, muitos pontos ainda serão adicionados a este tema, diversas discussões ainda serão palco com tais problemas, aqui como em tantos outros espaços em que profissionais do Ensino de História e da Educação como um todo colocarão destaques às questões trabalhadas ao longo deste artigo. No entanto, este trabalho tentará criar um elo propositivo às discussões da formação docente no ensino de História e suas propostas na práxis teórico-metodológica.

A análise constituída no trabalho vem através de alguns pontos desenvolvidos ao longo de dois anos de pesquisa em torno do ensino de História e seus desdobramentos. Como orientadora deste trabalho, temos a professora Virginia Buarque Castro³, onde seus estudos e orientações nos propiciam tais avanços a discussão e preocupação com o ensino da História.

Enquanto pensávamos de que forma colocaríamos os objetos analisados em uma ordem em que fosse possível vislumbrar suas características minuciosas, um pequeno trecho escrito por um profissional preocupado com as relações ideológicas e político-sociais da educação, Demerval Saviani, chamou-nos a atenção:

“Na medida em que se descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido através da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, no meu modo de ver, igualmente ingênuo, acreditando-se agora, que a

³ Doutora da Universidade Federal de Ouro Preto, professora das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III e coordenadora do programa PIBID no ano de 2015. Mais informações sobre o perfil: <http://www.gphr.ufop.br/perfil/perfil.php?id=68>

determinação da sociedade (leia-se classe dominante) é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. [...] creio ser possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria, na falta de uma expressão melhor, *entusiasmo crítico*.” (SAVIANI, 2004, 240/241)

Durante nosso trabalho de confecção das abordagens sugeridas, tentamos trabalhar as diferentes orlas em que o docente se encontra, desde o momento da escolha da profissão do ser professor até a escolha de estar dentro do ensino da História. Nesse aspecto, o uso do entusiasmo crítico nos segue muito mais como uma proposta inovadora de revitalizar aspectos do cotidiano da convivência universitária com a inclusão e os desafios dentro da atuação como profissional da educação. Esses elementos, em conjunto, serviriam como processo revigorante da constituição de um novo campo de aproximação do saber e como convocatória à renovação das práticas docente.

O que não nos cabe entender neste artigo são os efeitos dos estruturantes da educação de um modo geral, nem por menos as relações de poder ideológico e de dominação do setor educativo, mesmo que, muitas vezes, apareça como objeto de consequência em determinadas fases da formação docente. O mais importante para nós é articular as diversas impressões construídas através da escolha, formação e prática docente. Tendo, a partir deste ponto, uma tentativa de contribuir positivamente para a quebra de qualquer “positivismo ingênuo” e, ao mesmo tempo, para as motivações através de nossas experiências, para que possamos refletir o quanto seja necessário um espaço para utilizar com cautela o “pessimismo ingênuo”. Com isso, a escuta de professores através de nossa experiência, o acionamento da compreensão da práxis formadora e os constantes desafios do ser docente nos envolvem em questões de problemas e alternativas para possíveis soluções.

O que se pensa no momento da escolha?

Por que História?

“Por que cursar História? O que motiva um indivíduo a escolher esse curso?” Alguns questionamentos como esses podem parecer simples, mas tentar respondê-los definitivamente e pontualmente com certeza é uma tarefa que extrapola os limites das condições deste trabalho. Essas mesmas questões traçariam uma infinidade de fatores reforçadores variando de pessoa para pessoa. Vale-se reforçar também que um empreendimento de delinear um caminho é, sobretudo, fruto de uma interpretação. O fato é que atualmente, no Brasil, a procura pelos cursos de licenciatura, segundo os últimos censos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura⁴, vem se ampliando nos últimos anos. A partir de informações como essa, há outras perguntas complexas e mais específicas a serem feitas: por que ensinar História? Como ensinar? E quais as especificidades de um graduado em História no que diz respeito à educação?

Um passo atrás, e podemos iluminar melhor essa primeira parte do nosso texto. Cotidianamente, ouvimos falar que o curso de História é considerado um dos mais interessantes – História sempre desperta a curiosidade de muitos! Porém, entre aqueles que se interessam, somente uma parte decide “encarar” a curiosidade mais de perto através de um curso superior. E é pensando sobre eles que concentramos nossos esforços, na tentativa de entender a escolha da graduação.

O desejo de lecionar História pode nascer de vários exemplos vividos por uma pessoa durante seu trajeto escolar e que, por diversas razões, escolheu seguir o rumo da educação. Bons professores de História são uma fonte de entusiasmo para que outros escolham cursar História também. Outras escolhas, da mesma forma, podem ser motivadas por empatia ou interesse pela matéria. Haveria, da nossa parte, certa “suspeita” se falássemos, mas a verdade é que sabemos que a história provoca curiosidade, atrai olhos questionadores e atrai o senso de criatividade de muitos.

Com motivo de provocação teórica, essa curiosidade pela História parece ser algo rotineiro até para não frequentadores das cadeiras de graduação do curso. Essa

⁴ Assessoria de Comunicação do Inep. Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 28 de Fev, 2015.

simpatia pela História como um objeto de “Fascínio”⁵, muitas vezes, é inserida como movimento central para o atuar na profissão docente. O autor Gumbrecht⁶ analisa esse fascínio como a perda da expectativa da representação da História como fonte guiadora do presente, sendo levado em consideração uma simples admiração e armadilha para muitos educadores preocupados com o simples exibir da História.

Depois que a escolha é feita, a sua inserção é construída dentro dos sistemas de ingresso no ensino superior. Nesse momento, o indivíduo passa a acessar um conteúdo reflexivo que vai além daquela simples compreensão da História como uma “contextualizadora do passado” e “coletora de fatos” para serem recontados. Tudo se torna mais complexo, até se compreender que História, dentro de suas propostas teórico-metodológicas, apresenta diversas etapas, particularidades, desafios e obstáculos onde o caminho é marcado por várias matérias de cunho teórico/prático e etapas de desconstruções e reconstituições de ideias, opiniões, reflexões e paradigmas. Esses novos saberes da produção histórica saem das folhas de leituras de diversos teóricos, como representações ainda não vistas em livros didáticos ou documentários acerca de eventos históricos. Essa proposta está em saberes analíticos e pragmáticos acerca da profissão docente e os seus complementos teóricos.

Dessa maneira, é possível lançar-nos em certas ponderações que tocam aspectos da própria constituição de identidades da parte dos graduandos. Por um lado, temos as disciplinas padrão dos currículos, onde os estudantes acompanham o curso histórico do ensino de História e de tantos outros movimentos de maneira sequencial ou dinâmica, dentro de suas ampliações. Por outro lado, e como viés de discussão, as linhas compreendidas pelo currículo como teórico-metodológica constituem uma mediação ao conjunto e às delimitações do ensino e aprendizagem que realmente tem-se compreendido como parte integrante do processo de prática em sala de aula. E a questão que inquieta tal processo é se as disciplinas que desenvolvem práticas docente estão realmente cumprindo com seu papel didático ou invocando teorias que não se relacionam com o cotidiano escolar. Desta forma, as

⁵ Termo utilizado pelo autor Gumbrecht, como sentido a uma História sem representação.

⁶ Hans Ulrich Gumbrecht, como um dos grandes teóricos através da representação da História, trouxe a tona a questão da representação da História, como um processo de esquecimento pragmático, para ordem de fascínio, realizado a partir de uma revitalização constante do presente. Nota do autor.

disciplinas ajudam a encontrar e propor um sentido pragmático para os profissionais da educação? A resposta é que, muitas vezes, elas entram no processo de esquecimento e não se tornam ação (prática vivida), tendo consequências desanimadoras para aqueles que ingressam e concluem os cursos de licenciatura.

Esses desapontamentos se legitimam por muitas vezes pelas próprias cadeiras obrigatórias dos currículos que não se encarregam de ter um propósito e/ou estabelecer objetivos sociopolíticos, visto que, sem eles, perdemos pontos fundamentais para um profissional engajado na formação educacional e na busca da qualidade de ensino. No entanto, uma vez excluídos desse processo desafiante, as aberturas dos espaços para uma forma de ensino não autônoma são rendidas a interesses de terceiros, com os quais a reprodução de um conhecimento produzido e pré-estabelecido torna-se a melhor oferta para as condições dadas em meio à profissão docente.

Portanto, pensar de forma mais criteriosa as lacunas dentro do processo de graduação pode esclarecer vários pontos que necessitam de um olhar mais cuidadosos nos cursos de licenciatura em História e até mesmo aos rumos pelos quais nossa educação histórica tem sido apresentada a milhares de estudantes.

A falta de vínculo entre o campo teórico e seus objetos de aplicação, a pouca valorização dada às disciplinas do campo educacional e às simplificações simplificadoras para aqueles que buscam habilitação para lecionar são aspectos que compõem um quadro de “improvisação”, diagnosticado por Júlio Emílio Diniz Pereira⁷ na sua análise sobre as políticas educacionais direcionadas aos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser medido como uma fragmentação da produção dos saberes docentes e a implementação de um conhecimento baseado nas produções separadas de saberes como a teoria e prática. Nesse sentido, cabe elencar à reflexão uma analogia também comentada por Pereira, feita por Jacques Busquet em 1974, que ilustra de forma verossímil a condição dos cursos de formação docente:

⁷ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 112.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (PEREIRA, 1999, pag. 112)

Provavelmente, os desafios concentram-se na etapa na qual o licenciando começa a se envolver com a parte “prática” de sua carreira através de pesquisas, estágios, programas de estímulo à docência. Nessa etapa da profissionalização, várias prerrogativas são colocadas em xeque, outras realidades tornam-se transparentes e alguns outros desafios são colocados à frente do licenciando. É claro que nem sempre foi assim; houve épocas da nossa sociedade brasileira em que ensino superior não era nem mesmo uma opção cogitável para grande parcela da população. Desta maneira, além de a exposição da condição dos aprendizados ser condicionada a uma parte da população, a ocupação do cargo também atendia a critérios de formação associados às perspectivas do transcorrer do tempo e os espaços de equidade mais aplicados. Portanto, o lugar ocupado pelo professor de História na atualidade necessita de uma análise extensa e cuidadosa, por isso no momento não será o foco das nossas atenções, mas concretizamos nossa posição no que tange ao fator tempo para pensar essa relação entre a formação e a revitalização do campo de trabalho. No entanto, cotidianamente, a rotina de quem leciona pode esbarrar em áreas de atuação que seriam responsabilidade de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, conselheiro tutelar etc. Tudo isso sustentado pela falta de “água” na piscina prática dos saberes docentes.

Os interesses pela licenciatura normalmente são criados com o desenvolver do curso, quando os estudantes começam a entender, compreender, analisar as diversas variantes que estão imbricadas na profissão. Esse interesse não é necessariamente um caminho da realidade escolar em comparação à proposta universitária. Muitas vezes, a carreira que o estudante escolhe não é fruto de uma caminhada fácil na qual as oportunidades batem à

porta por sorte ou aleatoriamente. Pelo contrário, envolve todo um esforço de iniciativas e empreendimento de estudo que terão que ser perseguidos pelo licenciando — sem contar os próprios desafios internos da instituição na qual presta o curso.

A realidade escolar pode ser a mais “desconstrutora”, no sentido que envolve várias questões que durante o curso superior não são tocadas ou estudadas com mais cuidado. Com isso, a ideia de que ser um professor de qualidade, ser um exemplo de dedicação, esforço, luta nem sempre é uma característica linear, progressiva (e nem precisa ser), às vezes parece fugir do entendimento de muitos profissionais. Mais uma vez, o graduando começa a reforçar suas identidades e suas representações profissionais quando a realidade o “força” a centrar seus esforços, a repensar maneiras, caminhos e práticas que atendam às necessidades sociais e políticas das pessoas envolvidas no processo educacional.

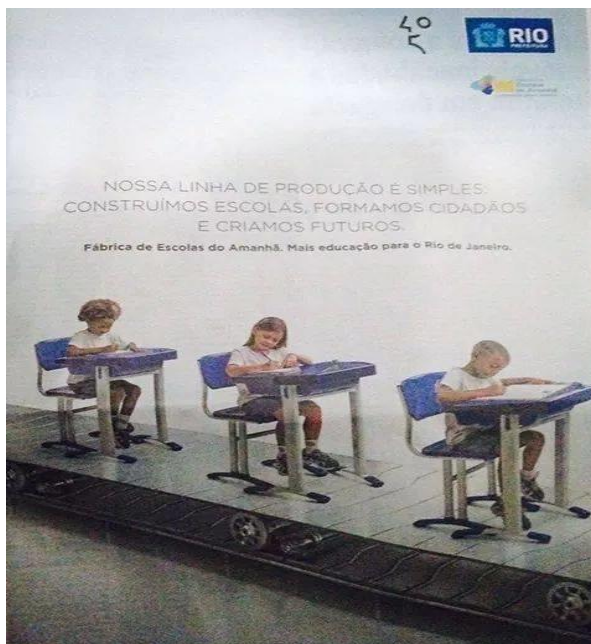
No quesito sucesso profissional, toda a condição disposta por muitos, mesmo que desiludida ao longo do curso, torna-se cercada por uma lógica na qual o sucesso pessoal é medido pela sua estabilidade e por seu conforto financeiro. Com isso, lecionar História não é mais uma opção viável para muitos indivíduos, dado seu retorno instável. Para tanto, os primeiros obstáculos expressam-se pelos questionamentos sarcásticos e corriqueiros: “Mas História não ‘dá’ dinheiro!”, “Por que História? Quer passar fome?”, e por aí vai...

A valorização financeira dos professores já foi e é ainda tópico de muitas discussões, e, de tempos em tempo, vislumbramos tais situações com o estouro de greves, reivindicando melhorias nas condições de trabalho e da posição de respeito da classe. Mas seria esse o único foco daquele que escolheu ensinar História? É certo que a motivação financeira não é a única que pode manter as motivações do professor acesas (e sua luta política ainda assim é de extrema importância), pois, ao lidar com um tipo de ensino da qualidade histórica, os comprometeros ético, social e político são características indissociáveis e não podem estar em segundo plano nas práticas docentes.

Figura 1

Um anúncio da prefeitura do Rio de Janeiro

Fonte: www.cartacapital.com.br (2014)



O mercado de trabalho tem ampliado as oportunidades para graduados em História, porém é necessário levarmos em conta que a grande maioria dos formados caminha para o ramo da educação, e, portanto, nossa atenção para esse grupo ainda é imprescindível. E, apesar de o ingresso no Ensino Superior estar em processo de expansão aqui no Brasil, precisamos rememorar nossa conversa e direcionar novamente para que tipo de profissional o Ensino Superior tem se focado em formar e para qual demanda político-social ele tem se voltado. Um dos grandes apontamentos para essa questão está para um “render-se” ao produtivismo escolar, como bem exemplificado na imagem vinculada em uma propaganda difundida pela Prefeitura do Rio de Janeiro no último mês de 2014, onde, na pouca procura visto pela formação familiar em seus lares, os estudantes ficam direcionados aos aprendizados selecionados pelos próprios currículos de formação pré-estabelecidos e direcionados ao encadeamento da produção escolar medidas em métodos de aprendizagem “técnica”. O autor Freitas (2012), em um diálogo entre métodos meritocráticos, avaliação e valorização docente e da própria escola, traz uma dimensão do espaço de discussão a esse “produtivismo” embasado na empreitada brasileira que, por via de regra, vem sendo copiado do modelo americano. O autor ainda traz uma contribuição às questões que cercam a discussão sobre o espaço escolar, que, por muitas vezes, empreende em diagnósticos mercadológicos e de vínculo especulativo, já que nada têm a perder aqueles que realmente estão “lucrando” com esse “negócio”.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012: 08)

Complementando o assunto, uma crítica feita por Antonio Joaquim Severino demonstra um pensamento central e reforça nossa recusa em aceitar uma educação baseada em modelos tecnicista que de nada podem assemelhar-se com o processo de educação, pelo simples fato de vivermos em prol de resultados:

“O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente [...] O que vem ocorrendo com a educação no Brasil, com a tendência ao privatismo empresarial, é que, ao ser organizada assim em função dos interesses capitalistas, tornou-se elemento de grande processo de indústria cultural, enquanto processo de comercialização dos produtos culturais”. (SEVERINO, 1986, pag 92-93)

Esse déficit apontado por nós ao longo da produção da graduação exemplifica também de forma explícita como os processos de generalizações do ensino do professor de História, criando um processo de educação no qual os valores propriamente humanizados e reagidos por um caráter de construção conjunta, perdem-se ao processo de educação voltado a uma ideologia mecanizada e baseada necessariamente na lógica do decorar/reproduzir, na qual milhares de pessoas que têm acesso ao ensino de História ainda desconhecem o valor da história presente, das questões patrimoniais de seu espaço de ocupação, das memórias/esquecimento envolvidos em quaisquer ações humanas e, sobretudo, do papel social de cada indivíduo, que dia após dia constrói a história de sua nação, visto que os objetivos estão nas projeções de múltipla escolha e projeções em provas de proficiência.

Os primeiros passos após a formação

No decorrer dos anos de estudo na academia (em média, quatro), o licenciando recebe em suas mãos o diploma que o habilita ao cargo de professor para o ensino da História. Passado o dado momento, os primeiros passos após a formação se iniciam, e, com eles, alguns pontos e desafios serão abordados durante este tópico.

Primeiramente, a sua inserção no mercado de trabalho é acionada como uma relação de destaque entre as dificuldades da profissão docente. Ao término da formação, os caminhos para a sala de aula passam por três pontos principais que se ramificam em diferentes considerações: o concurso público, as designações e a iniciativa privada. Faremos um rápido destaque de cada uma das propostas para entender como se qualifica o profissional da História em cada um desses aspectos.

O concurso público é dado, para muitos, como um projeto de solidificação para a carreira, e o docente também entra nessa concordância. No momento em que um profissional da história se torna efetivo através de uma qualificação em concurso público, lhe é atribuído o direito a um cargo em uma determinada escola, com um determinado tempo de atuação e algumas turmas para ministrar aulas do conhecimento em História. Para tanto, uma condição desafiante para tal ponto de discussão está nas prioridades estabelecidas no trabalho docente, que serão devidamente abordadas em nosso próximo tópico, e o que nos cabe de análise neste momento é compreender a regularidade em que as disciplinas de formação docente estão inseridas em critérios de importância na grade curricular da escola de maneira prática e como os mesmos estão empreendidos em dinâmicas de trabalho real como: manuseamento de trabalho em sala de aula, disciplinas de conteúdos teóricos que se preocupem com as finalidades escolares e a própria capacidade desses concursos de gerenciar processos aos licenciados de se sentirem preparados para a sala de aula.

No quesito de estrutura na concorrência de vagas, o concurso público como um ingresso ao mercado de trabalho para professores é algo que cada vez mais enfrenta barreiras, tanto no seu método de suprimento das vagas remanescentes como em seu sentido prático de

ação no momento da efetivação, principalmente em polos formadores de profissionais de História, como no caso de Mariana e Ouro Preto – Minas Gerais – e em capitais ou locais onde universidades têm grande influência no acesso desses profissionais ao mercado de trabalho e que por via de regra geram disputas de cargos mais sedutoras no caminho da educação, formalizando uma disputa moral interna às vagas de remuneração, como aponta Freitas (2012), ao especular que o modelo público de ensino condiciona ao desgaste moral do professor, além de provocar a disputa entre escolas e os próprios profissionais. De tanto, o dado não pode ser preciso no que tange a essa regularidade de vagas, mas, como experiência acompanhada, muitos estudantes da licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto têm, muitas vezes, que disputar vagas de estágios obrigatórios, bem como remediar processos de inserção após a formação, dada a saturação do campo principalmente após os anos de 2010. Esse fator dificulta o incentivo do profissional da História às aulas de maior qualidade, dada a dificuldade da experiência de seu tempo de ensino, acentuando assim pontos como a insegurança e a incerteza em sala de aula, fazendo, muitas vezes, com que o profissional nunca consiga ter uma sequência didática necessária para ocupar as vagas ou seja concebido como uma condição imprecisa pelas disputas de alguns cargos.

Seguindo a segunda e mais procurada opção, dentro da realidade de Mariana e Ouro Preto, como utilizaremos de objeto de análise, que pode significar um processo visto em outras regiões, são as aberturas para ocupação de vagas mais frequentes, que são as designações. Durante o início de todo período letivo das escolas públicas (tanto estaduais como municipais), diversas vagas são abertas para profissionais de todas as áreas, inclusive história ao pleito de vagas remanescentes ou ociosas por ausência de concurso para área ou afastamento do cargo do professor titular por licença médica ou em formação. No momento dessas designações, milhares de profissionais disputam algumas vagas para professores entre os cargos vagos, destinados a designação. No entanto, o papel da designação no processo de formação prática de experiência acaba por ser um caminho válido para o profissional da História que recém ingressa no mercado de trabalho. Porém, na relação planejamento-continuidade de aulas, como vínculo profissional com professores e a própria gestão escolar se tornam prejudicadas, contando que as designações não duram mais do que um ano e o

seu processo de formação de continuidade de planejamentos de aula, didáticas e até para construção de pesquisa-ação fica em déficit. De toda maneira, novamente nos esbarramos na configuração do processo de educação em mérito, formalizando mais uma condição dos espaços de uma administração que busca a consolidação de resultados e que, por fim, esbarra nas fundições de um trabalho considerado “acirrado”.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor e o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Ellio, 2011; Davier, 2011; Marshet al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS,2012:11)

Outra avaliação feita em cerca das ações ditadas das designações são as disputas em relação a cargos de períodos mais longos ou cargas horárias maiores, em virtude da melhor contribuição financeira. Essa disputa enrijece as discussões em relação à educação de qualidade, visto que o profissional, muitas das vezes preocupado em seu rearranjo financeiro, busca como prática escolar a exaustão em divisão de cargos em mais de uma instituição de ensino, tem pouco tempo de planejamento de atividades que possam ser qualitativas em inovação e práticas baseadas em processos reflexivos e que por muito diminuem as condições de um trabalho que proporcionem maior filamento de compensação às práticas educacionais cotidianas. Todos esses agravantes são remediados com o uso da ação da formação continuada.

“Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo,

na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc).” (NOVOA, 1991, 09)

Com os desafios da profissionalização superados, outros caminhos, agora de cunho de metodologia, encontram o profissional da educação e os desafiam mais uma vez.

Mesmo cercado de cadeiras de educação, tendo realizado estágios de vínculo obrigatório, convivido com algumas práticas escolares, os novos professores se deparam, em sua grande maioria, com a falta de compreensão do seu papel como educador. Esses princípios básicos educacionais tangem ao professor de História como um dilema, em que ele se vê à frente de uma dúvida que antes nunca havia sido tão eminente: como ensinar em vista de tal dilema? Essa ausência de uma compreensão mais ampla do ensino da História levaria a uma ampla condições de eventos, que trazidos à prática reflexiva, estariam aos critérios de análise de condição de formação, baixa autoestima por parte de questões salariais e estruturais, escassez de formação continuada ou dificuldade de empreendê-lo na prática, posições pessoais e tantos outros argumentos que poderiam desencadear em modelos nos quais conhecemos que atribuem a reprodução escolar, sustentados por modelos de aprendizagem baseados no apostilamento, como cita Freitas (2012):

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. (p.14)

Complementando essa relação de poder, temos a citação de Skinner (1972), no que sustenta esse modelo de reprodução e de formação de resultados:

Os reforçadores inventados da sala de aula não se relacionam de perto com vantagens imediatas ou a longo prazo e fazem com que seja fácil, para o professor, perder de vista o significado do que está ensinando e,

para os que mantêm a educação, perder contato com o que se está realmente ensinando. (p. 219)

Por fim, para critérios de análise, uma pesquisa recente realizada por André et al. (2012) em sete instituições de ensino superior com licenciandos de História, Pedagogia, Letras e Biologia mostra que, em muitos casos, o desenvolvimento do trabalho repetitivo e as incansáveis aulas de leitura deixam o estudante com dificuldade de entender a sua prática pedagógica em sala de aula.

[...] alguns professores parecem que estouram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter de assistir aula, acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula (estudante do curso de História).

O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo os modos dos professores [...] Eu acho que a gente absorve essa prática [...] porque é tanto contato que a gente acaba transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores [...] (estudante do curso de História).

De toda maneira, esse aspecto de apreensão dos saberes não só está dentro do estímulo por parte do professor, mas como tal se manifesta no estudante. Para tanto, cabe a condição de exploração do campo de método avaliativo, as condições sociais e as formações de presença da multiplicidade de competências, trabalhos esses desenvolvidos por autores como Márcia Ambrósio (2015) e Menga Lüdke (2009) e que poderão ser um quesito de discussão em trabalhos mais oportunos com esse recorte.

O que nos cabe analisar é como esse modo reprodutivista que nos cabe como objeto de ensino está em sua apreensão, e não simplesmente como prática delimitada; está em uma história já construída que, por vezes, torna-se unânime na aplicação de fatos e datas como ferramentas primordiais de reconhecimento de tempo histórico, recriando um espaço da história limitado, preso às características banalizadas de seu ensino altamente monótono.

Em entrevista a dois alunos de uma escola em Mariana (MG), durante o projeto Pibid-História no ano

de 2014, após uma prática do jogo “Feudo War”,⁸ foram entrevistados estes estudantes que também estavam presentes na experiência do jogo. Uma das perguntas cerceava a relação da história com a motivação de aprendê-la, apontando, se possível, causar a vontade de conhecer a história e o que causa descontentamento. Na visão desses dois estudantes, a percepção era a mesma. “Aprender história é legal, pois consigo entender o meu passado para pensar meu futuro, mas acaba sendo chato, pois só vemos datas, números e imagens no livro didático, falta ela ser mais fácil de entender”. Contudo, em um trabalho apresentado na XIII Semana de História de Universidade Federal de São João Del Rei no ano de 2014⁹, algumas de nossas reflexões se fazem presentes e podem ser consultadas mais sobre a experiência do jogo e ampliar as relações apontadas pela pesquisa do uso de jogos em sala de aula. No entanto, o que nos cabe como reflexão a esta pequena explanação é a tentativa de provocar o ingresso e incentivar professores e estudantes a uma prática no ensino de história que também procure o lúdico, faça intervenções no campo histórico patrimonial vivo, traga as sensibilidades, questione os espaços na tentativa de modificarmos ao longo do tempo a prática em sala de aula no que tange ainda a suas dificuldades de apreensão, destacando a insatisfação por esses mecanismos condicionados do saber histórico. Outro ponto de discussão nesse sentido, mais ampliado, está na contribuição dos autores Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca, sobre o fetiche da academia como único local do saber para os docentes. Contribuindo a pensar um espaço que, quando expandido, as primeiras fases na condição de licenciado trazem a esses espaços em momentos de incerteza no interesse pelo lecionar.

“O trabalho de Nunez e Ramalho (1997) apresenta um “modelo profissional”, [apud] cuja reflexão teórica inclui os estudos sobre a construção da profissão docente, realizados no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Rio Grande do Norte. Os autores dirigem suas críticas para a inexistência de projetos político-pedagógicos para nortear as ações de for-

⁸ O jogo foi desenvolvido pelos graduandos Eduardo Mognon Ferreira e Samuel Vinicius Moreira da Silva. O jogo teve como objetivo central causar a reconstrução dos papéis da idade média através de um tabuleiro de movimentação, tendo como espaço os feudos e os padrões característicos da idade média nos quesitos político, econômico e social.

⁹ A obra intitulada *Recursos didáticos para o ensino de história: os impactos do jogo Feudo War* revela uma reflexão constante do trabalho do estar professor, como sugerido neste trecho: “Portanto, a questão de ‘por que deveríamos aprender História?’ – recorrente hoje em dia – vai tomando sua razão de existir e ao mesmo tempo consegue pontuar várias contribuições que clareie nosso campo de visão, tornando assim, a abordagem de conceitos científicos mais palpáveis e que façam sentido para os envolvidos no processo.” (p. 13)

mação inicial dos professores. Referenciados na teoria da atividade, definem elementos e ações para a construção da identidade do professor na formação pré-serviço, bem como estabelecem as múltiplas funções, relações e finalidades da aplicação do modelo proposto, que deve ser formulado em termos de objetivos gerais, flexíveis e abertos, expressos como habilidades, competências e atividades básicas que identificam o “núcleo da profissão”. O “modelo de formação” deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras.” (NUNEZ e RAMALHO, 1997, 90)

Sem tal reflexão acerca da construção de uma identidade preparatória, o início da profissionalização docente passa por uma série de turbulências, gerando desconforto e, por muito, até desistências.

Em meio a essa disputa estrutural e à dificuldade de inserção após a formação inicial, o desafio do profissional docente não está somente na desvalorização de sua profissão e na validade do uso da história no meio escolar, mas também na implantação de uma boa preparação para a função do professor de História, imbricada nas linhas de cargos e funções em meio as instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas, causando tensão na inserção no mercado de trabalho, como nas difíceis manutenções dadas para a recuperação do profissional em seu campo de formação continuada ou formação inicial mais criteriosa no campo da didática em sala, que, por muitas vezes, acaba se sentindo “desatualizado” para a profissão.

A última abordagem irá analisar o espaço da iniciativa privada como um dos momentos de inserção ao recém-profissional do ensino de História.

Dentro da lógica ideológica de dominação pela educação, intensificado dentro do golpe de 1964¹⁰, diversas instituições de ensino privado foram criadas para atender à nova relação do mercado com o ensino as elites. Essa nova estrutura de ensino de espacialidade das discussões do campo do privado e as próprias reformas universitárias, colégios militares, silenciamentos e a própria lei de diretrizes e base (LDB) construída em 1961 (4.024) e reformulada em 1971 (5.692) provocaram uma reestrutura do espaço escolar, que agora ambienta práticas congestionadas no que tange à absorção da iniciativa privada e aos vínculos mercadológicos, sendo responsá-

¹⁰ Visto que as posições dos regimes de controle escolar não são recentes ou iniciadas ao golpe militar. Essa cadeia de fatores entre nobreza, burguesia, proletariado e o acesso escolar podem ser previsto desde a funções escolares mais básicas dentro do Brasil Colonial, pela Reforma Pombalina em 1759. Nota do autor.

vel por diversas pedagogias, orientada pelos novos desígnios formadores para o ensino superior e a moral elevada, com a pretensão destaca por Nosella de dividir entre “trabalhadores das mãos” e “trabalhadores da inteligência”¹¹. Com isso, as formas de ensinar de cada centro de ensino privado são cercadas por uma marca mercadológica, visando à qualificação de seus estudantes em altos cargos públicos ou entrada em cursos de alta qualidade de nosso país, como em universidades de porte federal. Todos esses pontos dificultam a compreensão do profissional da educação em relação ao seu papel direcionado ao um pensamento de uma educação para a formação crítica e o incentivo à própria autonomia.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder a testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (FREITAS,2012:14)

No entanto, muitas vezes, os salários mais atrativos e a oportunidade em curto prazo se tornam prioridades, que, muitas vezes, influenciam nas margens findada a balança da qualificação e valorização profissional e os processos de condicionamento a espaços de troca dentro do ensino da história, como em muitas outras áreas para aspectos reservados a questões de poder¹² e condição de trabalho mais digna.

Desafios como docente no exercício em sala de aula

¹¹ Citação dada à obra de Nosella com apropriação de um espaço limitador entre as profissões ditas elitizadas e as profissões de jargões ditas empobrecidas intelectualmente. Isso é considerado uma crítica na produção do saber e impede o trabalho da compreensão docente em busca da quebra dessas ideologias. Nota do autor.

¹² As relações de poder, já debatidas por Michel Foucault, assemelham-se no contraste dessa microfísica do poder no que tange aos discursos institucionais e aos espaços de fala de tantos profissionais que, por falta de valorização e adequação de espaço de trabalho, condicionam sua carreira em trabalhos que retribuem suficientemente o profissional da educação. Essa realidade estaria inserida, desta forma, em uma relação de poder e discurso de saber nas hipóteses arqueológicas.

Passado as primeiras impressões de alocação no espaço de trabalho, a segunda e quem sabe a mais discutida parte da profissão docente seria sua atuação dentro de sala de aula, no exercício da profissão. No entanto, quais seriam os principais pontos a serem explorados de maneira efetiva, para compreender os desafios no meio escolar?

O discurso elaborado por professores mais experientes do ensino de História, muitas vezes, destacam: “aprendi a ser professor em sala de aula, as minhas aulas são frutos de experiência, quase não utilizo métodos aprendidos na academia”¹³. Esses profissionais, muitas vezes, estão destacando um ponto-chave de nossa discussão. A distinta percepção entre o seu papel como educador e o cotidiano escolar.

Em seu papel pleno, o professor tem as competências e informações necessárias (na maioria das vezes) para fornecer conteúdos na disciplina de história com total competência e adicionar conhecimentos ainda não aprendidos por seus estudantes. No que diz respeito ao cotidiano escolar, estão os estudantes, receptores desse conhecimento, e aprendizes do uso da história para a sua vida. Na teoria reprodutivista e no fazer a disciplina de História, esses parecem os caminhos mais sólidos e que, de fato, proporcionam resultados, porém esse caminho, quando inserido, traz dificuldades ao docente e ao próprio ensino de História.

Na verdade, o que se torna menos perceptível para esses novos professores é que a prática escolar não respeita regras plenas de convívio com a teoria. Problemas como indisciplina escolar, falta de interesse, pressões de gestão, planejamento de aulas, gestão pedagógica, dificuldades financeiras, currículos fechados e reformados dão um sentido mais amplo à compreensão de estar em sala de aula. Esse choque, muitas vezes, retira o professor de seu estado de confiança e o remete a pensar que não é capacitado a desenvolver com qualidade a disciplina de História, dada a quantidade de competências que não se configuram a uma regulação prática de sua realidade como docente ou ao menos pelo controle estipulado em sua visão rotineira em sala de aula, através das reformas e do estreitamento curricular do capacitar para o básico.

¹³ Relato fornecido pelo professor Renato Resende Braga no ano de 2014, após a prática do jogo “Feudo War”. Professor há 11 anos tanto como professor municipal quanto estadual, atuando na esfera estadual como professor de História do colégio Benjamim Guimarães em Mariana – MG.

Essa descaracterização do uso da história em sala de aula causa tamanho desconforto, que, em muitas vezes, o professor é arremessado às políticas de massa e ao reprodutivismo, fechando suas características de professor autônomo para um conteudista nato. O perigo dessa ação está em problemas como a falta de competência para a elaboração curricular, a quebra de tato entre a comunicação professor e estudante, as abordagens de tema da história cada vez mais rasa e acrítica, como a perda do bom ouvinte.

Em pesquisa feita pela autora Silva, da UDESC, notou-se que, durante a pesquisa da vivência de um professor de ensino básico fundamental e as provas de aprovação em concursos do colégio no qual trabalhava, foi possível perceber as seguintes características:

“As conclusões mostraram que a pouca autoestima e as difíceis condições de vida e de trabalho dos professores produzem um mecanismo de transferência de causas dos fracassos para aspectos que isentam a atuação profissional, o que vai configurando uma prática pedagógica ausente e autocrítica.” (SILVA, 1994, pag. 91)

Essa discussão, mesmo que provinda de meados dos anos noventa, ainda é um ponto de embate em pleno século XXI. As políticas de escassa valorização do profissional e a sua baixa autoestima são pontos coerentes de resgate e apontamento com as dificuldades de reação dentro de sala de aula.

No quesito linguagem e interpretação do professor com seu objeto de trabalho (o estudante), uma reflexão vem à mente com o texto “O Narrador”, de Walter Benjamin. Através das observações da obra de Nikolai Leskov¹⁴, Benjamin, retrata um narrador vívido, dominado na beleza da obra e na capacidade de encantar com a História.

“Não há nada que de forma mais duradoura recomende histórias à memória do que aquela casta concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto mais natural o modo pelo qual se dá, para o narrador, a renúncia ao matizamento psicológico, tanto maior se torna sua candidatura a um lugar na memória do ouvinte, tão mais plenamente as histórias se conformam à experiência pessoal dele, tanto maior é sua satisfação em, mais dia menos dia, voltar a final a contá-las.” (BENJAMIM, 1980, pag. 62).

¹⁴ Autor estudado por Walter Benjamin para suas análises através da narrativa. Nota do autor.

É nítido que a habilidade da narração histórica é um encantamento que toma aqueles que a ouvem, se à capacidade e à naturalidade da produção vier acompanhado o desejo de ensinar uma história viva. Infelizmente, as desmotivações não criam esse aspecto, e, muitas vezes, os controles curriculares maquiavam esse caráter encantador da história, deixando o professor preso a um procedimento instrumental e técnico da sala de aula, frustrando todos aqueles que a ouvem.

Benjamim, em via de conclusão sobre a linguagem a ser trabalhada em sala de aula, ainda conclui um pensamento digno de reflexão ao meio do desafio de ser professor:

“Visto desse ângulo, o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida (uma vida aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é mais próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo.) Seus talento consiste em saber narrar a sua vida; sua dignidade em narrá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. Reside nisso o incomparável estado de ânimo que envolve o narrador, tanto em Leskow quanto em Hauff, tanto em Poe quanto Stevenson. O narrador é a forma em que o Justo encontra a si mesmo.” (BENJAMIM, 1980, pag. 74)

Essa doce e reflexiva passagem abre portas para nosso último tema de discussão. O uso do currículo. As salas de aula estão, em muitos casos vividos e ouvidos, sendo perseguidas por temas fechados, lineares e disciplinares. Pouco se muda sobre o tema que será trabalhado ao longo do ano, e as tarefas, muitas vezes, já vêm “mastigadas” ao professor. No entanto, o principal dos problemas para tudo isso está na abordagem em que se dá e nas funções metodológicas dos temas sugeridos.

O professor carente de ideias se submete ao tecnicismo padrão das temáticas abordadas em sala de aula, cumprindo com o tal “arroz com feijão”, como dito no ditado popular. Sua aplicação didática não se compreende a mais um processo abrangente sobre o tema, não se compromete a recursos didáticos interdisciplinares, não encontra saída sem as propostas no próprio livro didático. Essa falta, que por muitos pode ser vista como uma

indiferença aos temas trabalhados em sala de aula, é passada como um sentimento, que, irradiado em todos, torna-se motivo de desinteresse.

A amplitude de temas que ainda poderiam ser abordados nos primeiros desafios em sala de aula é grande, porém nos manteremos ainda em citar a questão da autonomia do profissional da educação como um transportador das lutas políticas através de uma reestruturação curricular e uma abordagem mais ampla da realidade vivida nos diferentes espaços de atuação da educação. Ressaltando que é importante lembrar que a história é uma concepção da construção das humanidades, e o professor pode explorar este aspecto, para transformar a história em um encontro com soluções para o presente, através do currículo.

Caminhos para uma nova didática

Quanto mais nos aproximamos do tema da formação de professores, análise sobre o ensino de história e as irradiações desse universo escolar como um todo, percebemos que os campos da didática e de algumas ferramentas podem se tornar aliados poderosos na luta contra o sucateamento do ensino da História e da educação como um todo. Um dos autores que desenvolvem o pensamento para uma formação humanística, Antonio Novoa, pontua:

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”
(NOVOA, 1991, pag. 16)

Esse chamado usado por Novoa, a reflexividade crítica, acaba por trazer em consideração aspectos impor-

tantíssimos de nossa graduação, muitas vezes esquecidos ou pouco lembrados, em prol de uma didática mais coerente e um papel de professor de História mais eficaz com a necessidade social.

O professor, quando recém-formado, carrega consigo a experiência da pesquisa histórica. Em algum momento da graduação, seja para o trabalho de conclusão de seu curso ou em iniciações de cunho de pesquisa científica, desenvolveu trabalhos referentes a pesquisas de algum campo da História. No entanto, ao se afastar do meio acadêmico, o profissional da educação se desvincula da investigação, ora posicionado pelo fascínio da verdade dentro da academia, mas, por outro lado, esse esquecimento também é orientado pela perda da prática e o incentivo na pesquisa.

Os autores Kenneth Zeichner e o professor Júlio Emílio Pereira desenvolvem um estudo de valor sobre a pesquisa-ação. Com a tentativa de incentivar profissionais de todo mundo a valorizar suas experiências acadêmicas e pôr em prática pesquisas de acompanhamento, tem por objetivo tornar as experiências construções de saberes entre os docentes.

“Há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projetos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional, tais como mudanças nas relações de poder da escola. Além disso, é possível afirmar que professores, ao desenvolverem suas investigações sobre os temas relacionados especificamente à sala de aula, naturalmente levam em consideração o contexto institucional em que a sala de aula está localizada. Esses exemplos são pequenas vitórias que acontecem freqüentemente em comunidades de pesquisa-ação.” (ZEICHNER & PEREIRA, 2005, pag. 73)

De fato, essas práticas de pesquisa, quando elaboradas com o incentivo de melhorar os procedimentos em sala de aula, ou no próprio ensino de História, viabilizam a melhora dos conhecimentos e são uma ferramenta em prol do uso da teoria e prática.

Um dos objetos centrais de nossas pesquisas elaboradas entre os anos de 2014 e 2015 viabiliza refletir o uso dos recursos didáticos em sala de aula, sendo pesquisas a respeito de jogos e o uso da interdisciplinaridade.

Esse conjunto de ações pesquisadas trouxe à tona a relação de que, munidos com criatividade, força e desempenho em equipe, como condição de um trabalho comprometido no coletivo, podem desenvolver aspectos

para o ensino de História que mudem de maneira extraordinária a experiência em sala de aula.

O uso de jogos para o ensino de História é uma ferramenta um tanto quanto recente. As produções no Brasil acerca do tema se limitam a alguns cursos ministrados e alguns poucos artigos, desenvolvendo tais ferramentas na prática do cotidiano, tendo a plataforma digital uma grande abordagem, em vista do investimento tecnológico.

Os autores de maior relevância já estudados por nós sobre o tema de jogos para o ensino de História são Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, organizadores da obra *Jogos para o Ensino de História* (2013), que contém diversos artigos desenvolvidos durante um trabalho realizado na UFRGS, com um curso de formação em jogos.

A coletânea de artigos, além de esclarecedora, incentiva o professor a se tornar parte da jogabilidade dessa trama. No decorrer da leitura desse livro, nossas pesquisas foram ao encontro de desenvolvimento de jogos em sala de aula e seus desdobramentos. Desde o início da pesquisa, elaboramos a criação de jogos para todas as modalidades de ensino, partindo de mapas afetivos para educação infantil até discussões de pertencimento de nação nas discussões universitárias na disciplina de Brasil Império. O que caberia a nós compreender quanto ao uso dos jogos em vista da proposta apresentada pelos autores da obra era uma aproximação com a condição do lúdico, o ensino-aprendizagem e a possibilidade de construir recursos didáticos interdisciplinares. De tanto, desde o início de 2014, foram promovidas as discussões acerca da eficácia dos jogos, os seus usos e desusos no momento da prática escolar e, por fim, as suas consequências.

Valorosos resultados foram colhidos durante estes quase dois anos de pesquisa. Entre os principais pontos, temos o uso dos jogos como uma ferramenta interdisciplinar, capaz de unir lógicas da matemática com geopolítica, provocações a interpretação e codificação da linguagem, a uma intrigante estratégia de batalha, tudo entrelaçado, reabrindo as portas dos saberes, retirando o sentido conteudista e reprodutivista da mão do docente e o armando com uma capacidade de pensar ativamente em seu desenvolvimento pleno, buscando refletir sobre suas ações em sala de aula e desenvolver procedimentos dignos de uma aula de História encantadora.

Como incentivo à reflexão e à capacidade de proceder com segurança todas as didáticas sugeridas, algu-

mas palavras do autor Leandro Karnal servirão de incentivo e de conclusão a este tópico:

“Hoje eu acho que ser paciente é a maior virtude do professor. Não a clássica paciência de não esganar um adolescente numa última aula, mas a paciência de saber que, como dizia o já citado Rubem Alves, somos como jequitibás, e não com eucaliptos (Alves, 1995: 16)¹⁵. Isto significa, como o sentido poético do autor citado, que temos uma história longa e bonita. Mas significa também que nossa tarefa é constante, difícil, com resultados pouco visíveis a médio prazo. Porém, se você está lendo esse texto, lembre-se: houve uma professora ou professor que o alfabetizou, que pegou na sua mão e ensinou dezenas de vezes a fazer a simples curva da letra O. Graças a essas paciências, somos o que somos. O modelo da paciência pedagógica é a recomendação materna para escovar os dentes: foi repetida quatro vezes ao dia, durante mais de uma década, com erros diários e recaídas diárias. Sem essa paciência, seríamos analfabetos e banguelas. Não devemos oferecer menos ao nosso aluno, especialmente ao aluno que não merece nem quer esta paciência; este é o que necessita urgentemente dela.” (KARNAL, 2002, pag. 24)

Aplicações e Soluções: O que fazer para mudar?

Ao longo desta breve explanação sobre temas tão complexos, coube uma conclusão propositiva, através de algumas demandas, tanto no espaço acadêmico como no cotidiano profissional, que, se despertadas, podem mudar a realidade então vivida.

Desta forma, concluiremos em alguns apontamentos nosso trabalho para que, assim, possamos refletir com olhos mais atentos e, de alguma forma, instruir providências de maneira individual e coletiva.

As academias necessitam dialogar sobre seus pontos de ampliação na formação dos conceitos da profissão como educador. Universidades, faculdades e tantos outros meios de formação acadêmica estão, muitas vezes, esvaziados de uma didática da vivência, das sensibilida-

¹⁵ ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

des, da busca do projeto de trabalho humana, que seja cercada por uma licenciatura plena para o professor de História. Nesse sentido, a doutora professora Selma Garrido Pimenta faz uma discussão em torno desse tema e argumenta:

“Em relação a formação inicial, pesquisas (Picones, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.” (PIMENTA, 1996, 73)

Essa gestão de falta de entendimento do professor de História e sua formação na licenciatura levanta um déficit no reconhecimento da profissão e de sua identidade como educador, dificultando assim a relação com a sala de aula. Portanto, uma reformulação nos conceitos da profissão docente, conjunto a uma (re)análise de currículo, poderá ser o início de novas discussões.

A inserção de pesquisas no incentivo da prática docente é outro ponto que, discutido, percebe-se eficaz, mas, em sua prática, pouco utilizado. O desenvolvimento do pesquisador de História, dentro da função escolar, é, no mínimo, uma construção em uma nova impressão de perceber a identidade do educador. Essa proposta vivida, gera inclusão do novo licenciado no espaço escolar, fortalece o seu entendimento, abre comportas para determinadas ações ainda não vistas e aproxima o espaço de aprendizado com o espaço aprendido (escola e universidade), quebrando essa relação de poder e fazendo-o sentir-se mais apto à função como docente.

Outro ponto também em vias da formação inicial está na desburocratização das aulas práticas dentro do universo acadêmico. Uma vez que as aulas de sentido prático se prendem, muitas vezes, em metodologias e propostas de cunho teórico, não se aprofundam em discussões práticas e realidades da vida docente, ou não utilizam dessa mesma teoria para nortear as ações da construção de um objeto prático, seja pela elaboração de aulas para diferentes estudantes de História, seja na construção de recursos, compreensão de construção de livros didáticos ou ainda seus usos dentro de sala de aula. Essa falta de ação, por muitas vezes, também gera despreparo,

que, em curto prazo, complica a inserção do docente na sala de aula.

No que tange aos cursos de pós-graduação no âmbito da educação ou no plano escolar, sentimos um certo distanciamento da proposta dos cursos de pesquisa em mestrado ou doutorado para um rearranjo dos espaços da sala de aula ou possivelmente um diálogo, tornando-se um ponto de discussão sobre essa realidade, posta como “distante”. O diálogo entre professores de escola básica e a academia é, por muitas vezes, limitado, salvo exceções de continuidade de estudo ou vínculo em algum programa de pesquisa. Na sua grande maioria, esses profissionais vivem um mundo à parte, distantes dos conhecimentos que são transmitidos de forma recorrente nos campos universitários. Essa discussão atrapalha a compreensão da experiência provinda dos professores da educação, que, vinculados a políticas de gestão educacional, trazem valiosas experiências e, em contrapartida, profissionais da educação superior, que desenvolvem pesquisas de alto teor de relevância, mas que não superam os muros da universidade.

No que me parece possível, todas as propostas citadas realizam uma série de pontes, que, quando realizadas, darão um ar de superação à forma vista ao ensino de História. No entanto, um ponto ainda de maior discussão e conclusão destes nossos tópicos é a identificação da importância do papel docente na formação social do sujeito histórico que ali se apresenta: o estudante. Professores de Ciências Sociais têm, entre seus papéis de aprendizagem, a localização dos espaços de cruzamento entre as sociedades, seus problemas primordiais nos critérios econômicos, políticos, ambientais, que, de uma forma ou outra, arquetam aquilo que conhecemos como sociedade. Principalmente em professores de História, a sua capacidade de incentivo à formação crítica de seus estudantes pode ser uma relação de inovação e formação de qualidade. Portanto, mais uma vez, a doutora professora Selma Garrido Pimenta nos complementa com uma importante indagação.

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como

prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1996, pag.75)

Em resumo, de nada vale um professor de História sem a capacidade de gerar conceitos de intervenção social nos conteúdos apresentados em sala de aula. É visto como obrigação das ciências humanas, proporcionar o Eu crítico, capaz de agir sobre o mundo e desvendar as suas corrupções e incapacidades na tentativa de se tornar algo mais pleno tanto no modelo de convivência como de agrado com a afetividade e a promoção das organizações sustentáveis.

E, como em um centro coletivo, cabe a cada um de nós refletir sobre tais demandas, proporcionar tarefas de reabilitação social em nosso cotidiano e promover situações que, unidas a outras tantas correntes de mudança escolar, possam transformar o ensino de História em um plano que se cumpra em nossa realidade.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. et al. “O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores”. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, V. 12, 2012, p. 99-121.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores. Set, Out, Nov, Dez. 2001.

CERRI, Fernando Luiz. Fronteiras interdisciplinares no ensino da História. Espaço Plural. Ano X. N. 20. 1º Maio/2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. abr./jun. 2012.

GATTI, A. Bernadete. A Formação dos docentes: O confronto necessário Professor x Academia. Cadernos de Pesquisa, n. 81, Maio 1992.

KARNAL, Leandro. Da Acrópole à Ágora. In: Ensino de História. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. EST, Porto Alegre, 2002. 15-26.

NOSELLA, Paolo A. A modernidade da produção e da escola no Brasil; o estigma da relação escravocrata. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, 157-185, 1993.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro, 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, M. Kennedy. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, Maio/Ago. 2005

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99, p. 112

PIMENTA, S. Garrido; LIBANEO, J. Carlos. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas, Dez. 1999.

SEVERINO, A. J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. Pedagógica Universal (EPU): São Paulo, 1986.

SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira Através Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. Autores associados, Campinas, 2004.

SKINNER, B.F. Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder; USP, 1972.

Referência Digital: Carta Capital. Edição Dez. 2014. <http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/prefeitura-do-rio-retrata-escola-como-linha-de-producao-7482.html>

Acesso em: 02/03/2015.