

## **Olhares da academia sobre o tido bom professor de história**

Rallik Pires Carrara, UEL.

O dicionário define professor como “o que ensina”, elencando por sinônimos palavras como: formador, orientador, preceptor, entre outras nomenclaturas que são conhecidas. Em comum tais definições carregam a ideia de pessoa ao qual é atribuída a responsabilidade de ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos de modo a possibilitar que o aluno – alvo de sua ação – construa aprendizagens, onde a figura do professor está presente em toda a vida escolar.

Reflexo de uma estrutura globalizada, vivemos um constante processo de aceleração, que conecta e aproxima pessoas, responsável por criar redes de informação cada vez mais complexas, acompanhando as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. O que, por sua vez, também contribuem para o sentimento, ora coletivo e outras não, de que estamos sempre atrás de algo, gerando uma necessidade de adequação ou busca incessante sobre “o que é” e o “que deve ser”, e também “o que deixou de ser”. Parte, e produto, deste meio que se constrói escolas e universidades encontram-se em constante processo de reformulações, que também pretendem dar sentidos aos processos do ensinar e do aprender.

Deste modo, entre “se formar professor” e “se fazer professor”, existem várias questões que tem início nos debates sobre os cursos de licenciatura – abrangendo desde as políticas educacionais e até os planejamentos didático-pedagógicos voltados à educação superior (CAIMI, 2009; PAIM, 2007; FENELON, 1985). Visam, o que se resume a três pontos: Que profissional queremos formar? Essa formação condiz com a realidade escolar? E, em que medida contribuí para a formação de um profissional reflexivo, para uma escola reflexiva e para um aluno reflexivo?

Embora as questões sejam múltiplas, atendê-las demanda posicionamento por parte de todos os envolvidos na atividade de construção dos saberes, reconhecendo desde já que este não pertence somente aquele desenvolvido no interior das instituições superiores. Não é incomum o contexto histórico-cultural para

a construção de um ideal de escola – de aluno, de professores, e assim por diante. Outro aspecto que merece ser refletido em seus por menores, esta na visão quantificada sobre a informação que, na contra mão, contribui para um sentimento de não pertencimento que atinge e confunde a todos. Com isso, volta-se a refletir sobre o tipo de ensino que queremos ter.

Na sua grande maioria, as críticas são para as tendências tradicionalistas ainda muito presentes na escola, na postura dos docentes, na forma de conceber o conhecimento, e que também tem seus reflexos no âmbito das universidades. Opondo-se a este método de ensino, considerado defasado e que pouco contribuí para uma ação reflexiva, os novos paradigmas sobre o aprender assinalam o papel ativo do aluno aliado ao protagonismo do professor na criação de situações educativas que favoreçam a aquisição de conhecimento. Não compete mais pensar as relações de ensino-aprendizagem que isenta o aluno do processo e atribui ao professor única salvação. Por outro lado, para que mudanças se efetivem é necessário repensar as práticas de ensino deste seu cerne, no caso, a capacitação superior.

Déa Fenelon (1985), Elison Antonio Paim (2007) e Flávia Caimi (2009), configuram entre os nomes que discutem a formação do professor e, especificamente, a formação dos professores de história. Em comum, estes pesquisadores, professores e formadores, refletem sobre o afastamento mantido entre universidades e escolas, embora a primeira faça uso da segunda como campo de pesquisa. Logo, em via de uma nova construção desta relação distanciada os autores escrevem acerca da necessidade de estreitar laços, principalmente quando colocada em pauta a linha tênue entre graduandos e graduados.

São nas universidades que se formam licenciados das diversas áreas do conhecimento, constituídos como saberes fundamentais para a educação básica, os mesmos universitários que, futuramente, serão os professores dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar – sejam, da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas públicas ou privadas.

Mesmo que haja o consenso que “ser professor” só ocorre a partir das experiências concretas como professor construídas ao longo do dia a dia, ainda há

o questionamento sobre como as universidades estão contribuindo para a formação profissional que condiz com a realidade escolar. Vale ressaltar que os cursos de formação docente também estão inseridos nas demandas burocráticas, que culturalmente se constroem segundo os interesses dominantes e esperam atender as disposições do Estado. Entretanto, é preciso romper com sistemas que contribuam para uma ideia de reprodução do conhecimento, de manutenção e difusão de ideologias.

É pensando nos prejuízos causados em ambos, que se inspiram novas demandas e posturas. Estas, pretendem o benefício mútuo, trazendo para o contexto a possibilidade, tanto do professor, como dos cursos de formação, de refletirem sobre sua prática e seu papel como (futuro)educador. Espera, com isso, combater a visão abstrata da história – muitas vezes entendida como algo distanciado, e que somente colabora para reforçar o mito de que a mesma pertença aos livros ou a poucos escolhidos que pretendem fazer dela seu objeto de trabalho – para no lugar deixar emergir práticas que pressupõem que o verdadeiro ensino de faz com pesquisa e descoberta. Onde:

Queremos um profissional de História que seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro. (FENELON, 1985, p. 31)

André Chervel (1990), em seu célebre estudo “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, reconhece que cada disciplina possui história própria, ou seja, são reflexos de uma construção identitária, ao qual coube significados distintos de acordos com os discursos ideológicos e transformações socioculturais. Paralelamente, a “história do ensino de história” permite aos profissionais da área uma compreensão acerca do que é (e também do que foi) ensinar história enquanto disciplina escolar, trazendo para o debate a contemporaneidade. E, indo um pouco além, trás a tona investigações sobre as instituições escolares, as políticas públicas, os métodos de ensino, os conteúdos abordados, os sistemas de avaliação, em diante, pertencentes a uma cultura escolar multifacetada. Assim, relata que:

A história das disciplinas escolares [...] mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. [...] Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. [...] tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza. (CHERVEL, 1990, p. 220).

As escolhas feitas pelos educadores acerca dos conteúdos a serem ensinados e de como fazê-lo, demonstra apropriação sobre a prática docente e domínio dos espaços de aprendizagem escolar, que são as salas de aula, palco de tensões múltiplas. É evidente que, por se tratar de concepções orientadas, carregam discursos ideológicos que norteiam as relações que o indivíduo faz. Conseqüentemente, o modo como tais decisões influenciam na dinâmica vivenciada por ambos – os que ensinam e aprendem, e, os que aprendem e ensinam – possibilitou dar sentidos as singularidades que antes poderiam ser eclipsadas por outros interesses dominantes. E, demonstram estar em sintonia com as mudanças ocorridas na forma de pensar o ensino em geral e o ensino de história em específico.

Em seu trabalho Lana Mara de Castro Siman (2004) aponta para o fato de que ensinar história não é uma tarefa fácil para os professores, principalmente tendo em vista a formação de um raciocínio histórico por parte dos alunos, que ao mesmo tempo em que é crítico, deve possuir a sensibilidade para refletir temporalidade histórica, em que “[...] o conhecimento é fruto de operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem dos alunos o desenvolvimento de capacidades que dêem conta dessa complexidade” (SIMAN, 2004, p.81).

À vista disso, uma variedade de autores debatem a importância de se ter em mente o conhecimento prévio do aluno como um gancho para as aulas de história em sala de aula, pois cabe ao professor desenvolver atividade questionadora que deverá estimular o aluno, buscando acompanhar como este constrói sua aprendizagem (BARCA, 2005; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; SIMAN, 2004). Dessa forma, torna-se necessário ao professor tomar conhecimento do que levar em consideração para uma aprendizagem significativa, e ser capaz de “[...] promover o

transito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o “novo” conhecimento a ser apropriado” (SIMAN, 2004, p.81).

Partindo deste princípio, ensinar exige do profissional docente a capacidade de acompanhar as transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade em que esta inserida. “[...] E, por conseguinte, vem a influenciar na ação pedagógica, já que o educador é um ator social que muda e sofre mudanças de seu contexto histórico-cultural” (MONTEIRO e SOARES, 2007, p. 44). No cotidiano de sua prática o professor tem que lidar com uma gama de situações, que envolvem alunos, educadores e comunidade, sejam elas situada na rede pública ou privada. É fato que como meio de interações e trocas interpessoais, o espaço escolar também está sujeito as variações típicas da realidade a qual se encontra.

Ora, em primeiro lugar, cada micro universo atua de forma singular sobre este meio coletivo – que é a escola – interagindo, rompendo ou reafirmando vivências dentro e fora do ambiente escolar, mas que também atuam e auxilia na percepção do mesmo. Sendo mais um espaço de socializações múltiplas, este não está isento de problemas e a forma como os professores estão aptos ou não a resolvê-los é que dão evidências do tido mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999). Alunos, pais, colegas de profissão, gestores, escola e comunidade são os principais alvos de convívio e conflitos ao qual estão submetidos educadores. Neste contexto, o afastamento do aluno com o processo de ensino trás graves consequências a própria relação em sala de aula, pois é preciso que se hajam vínculos entre ambos – professor e alunos – para que possa existir aprendizagem.

No livro “Ensinar História”, as educadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), fazem uma excelente reflexão voltada as didáticas e práticas escolares, sobretudo no que tange as aulas de história. De forma objetiva, dinâmica e agradável, oferecem aos professores que atuam na educação básica um guia que “ensina a ensinar história”, discutindo diversos estudos sobre o ponto de vista da didática da história.

Antenadas com os temas em discussão sobre ensino-aprendizagem presentes nas múltiplas áreas da educação, e, principalmente, do ensino de história, propõem aos professores que estão atuando e para futuros docentes, reflexões

acerca da história tida nas escolas. Ainda, Conduz seus leitores ao debate dos seguintes eixos: “o que é ensinar história”, “que sentidos a história tem para a vida prática”, e “como culturalmente a história, como disciplina escolar, é vista”, intercalando momentos de debate teórico com propostas de atividades que podem ser exploradas em sala de aula. Assim, iniciam a temática proposta fazendo uma breve crítica as posturas excessivamente tradicionais, que ainda estão sendo vinculadas a escola, ao professor, ao aluno e ao aprender, e que contribuem para uma concepção de ensino como algo unilateral – onde professores fornecem o “conteúdo pronto” para os alunos que somente o “recebem”, e que compreendem por aprendizagem a capacidade de reter determinados conhecimentos de áreas distintas.

Hoje, sabe-se que tanto educandos como educadores, aprendem e produzem saberes em conjunto. Deste modo, o professor é um coautor em constante negociação. Quando o aluno não se reconhece como sujeito aprendente, sente-se distante da matéria que não compreende ou vê sentidos para vida prática, o que remete a um ensino estagnado. “[...] O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção evita – em vez de promover – a habilidade de dar sentido à história, e de se orientar de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 19-20). Ou seja, quando o conhecimento histórico perde seu caráter reflexivo, perde sua função de orientação na vida prática.

O conhecimento implica em um processo cíclico de construção e reconstrução do sujeito, um ir e vir constante que, antes de tudo, sofre influências – sejam diretas e/ou indiretas – do meio. Pretende-se, com isto, evidenciar a importância de se considerar o contexto sociocultural existente em cada realidade, sobretudo no desenvolvimento da habilidade do indivíduo em estabelecer aprendizagens. Na perspectiva do ensino de história, busca perceber as ideias históricas dos sujeitos construídas a partir de suas interações sociais, ressaltando a todo momento sua relevância para o aprendizado. Desta forma, espera capacitá-lo a reconhecer o saber histórico e também produzi-lo, atuar sobre ele e dele tirar significados para a vida prática. Neste caso, a história busca compreender o homem, e este, em contra partida, deve aprender compreendê-la com base nos

procedimentos históricos (BARCA, 2005, 2006, 2008; LEE, 2006, 2008; CAIMI, 2009; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; SIMAN, 2004; entre outros).

É necessário também destacar que, do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 54).

A princípio, responder “para que serve a história” trás rugosidades, remetem a posturas particulares que cada indivíduo tece consigo, com o outro e com o meio – sejam enquanto professores ou por suas experiências como alunos – pois são decorrentes das escolhas ao longo dos processos de aprendizagem escolar. Onde, o professor de história fornece as ferramentas que possibilitam o aluno aprender a pensar historicamente, orientando-se no tempo e espaço instituídos, construindo significados e sentidos a partir das seleções efetuadas, e, por fim, sistematizando e elaborando conceitos que o levam a uma consciência histórica cada vez mais complexa. Nas palavras de Selva Guimarães Fonseca, “[...] A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p.89).

A ênfase da Educação Histórica recai sobre como o aluno ou o professor, enquanto sujeitos de determinado grupo, aprende história, o que ele sabe sobre história e de onde advém tal conhecimento. Em outras palavras, qual é sua cultura histórica. Esta, por sua vez, é uma questão recorrente por desta bibliografia (BARCA, 2005, 2006, 2008; LEE, 2006, 2008; SCHMIDT e CAINELLI, 2009, entre outros), trazendo luz a outros diálogos sobre aprendizagem histórica, entre eles: as concepções sobre Consciência Histórica e Literacia Histórica.

Isabel Barca (2005, 2006, 2008) dedica-se a estudar os aspectos da Educação Histórica, no que tange aos desafios de quem ensina e de quem aprende. Os mesmos, abrangem o desenvolvimento da Consciência Histórica e os usos da Literacia Histórica para fazê-lo, fundamentados na capacidade de posicionamento frente a realidade. Para isso, reconhece que a história é, principalmente, objeto de

interpretação contextualizada por diversas fontes, e que foi construída de acordo com a intenção de quem a produziu, o que pressupõe a compreensão de que a história está sujeita ao olhar de quem a produz e também de quem a lê. Neste contexto, tanto a Literacia História, como a Consciência Histórica são formados pelo universo de interações que o sujeito estabelece com si, com o outro e com o meio, ou seja, é reflexo do interesse do indivíduo sobre o próprio aprender.

Com efeito, sabe-se que não existe uma única versão da história, pois esta varia de acordo com outros pontos de vista, vivências, e estruturas sociais. Assim, o reconhecimento de uma perspectiva, não significa que todas devem ser aceitas e/ou rejeitadas. De modo geral, “[...] num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (BARCA, 2006, p. 96). Aprender depende de fatores variados, e isto é válido para o ensino de história, cabe agora aos professores estarem preparados para o desafio que é ensinar. Então, espera-se “[...] A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas” (BARCA, 2005, p. 20). É preciso ensinar a lidar com a informação, saber ler, debater, seleccionar, analisar pontos de vistas, favorecendo no ato de pensar historicamente.

Outro expoente da Educação Histórica é Peter Lee (2006, 2008), que aborda o conceito de Literacia Histórica, compreendida de modo sucinto como uma possibilidade de “ler” o mundo historicamente, e que espera levar o indivíduo a um raciocínio potencialmente histórico. Ou seja, uma compreensão das estruturas históricas que tem o intuito de tornar o aluno “alfabetizado” em história, enxergando-a como um processo de cognição, que contribuí para o desenvolvimento da Consciência Histórica e capacita para uma postura crítica frente a realidade. Peter Lee, afirma que: “[...] Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo” (LEE, 2006, p. 135).

Para o autor, o distanciamento mantido entre o sujeito e a história reforçam um entendimento superficial da mesma, muitas vezes tida como um acúmulo de fatos cronológicos pertencentes ao passado e/ou aos livros, documentos, vestígios de uma outra sociedade, outra cultura. E, que em nada ou quase nada faz sentido

para o indivíduo, pois aparentemente não pertence ao seu universo ou fala para ele. Em contra partida, não contribui para a verdadeira compreensão do sentido da história ou do que é a história. Desde já, Peter Lee (2006, 2008) estabelece que não a espaço para neutralidade na história, justamente por ser objeto de interpretação de quem a produz e age sobre. Portanto, guiado-se pela preocupação de como desenvolver a compreensão dos alunos acerca da disciplina de história, compreende a Literacia Histórica como uma “aprendizagem”, cuja função esta a partir do que os indivíduos escolhem e que o guia. Mas, para ser efetiva, demanda por parte do aluno o reconhecimento das multiplicidades temporais. Assim:

“[...] Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à exucução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história”. (LEE, 2006, p. 136)

É extremamente importante reconhecer aquilo que o aluno trás para a sala de aula, pois este é constantemente bombardeado pelo universo de informações a sua volta. É partir destes conteúdo que o professor deve trabalhar, tanto para contribuir na construção de novos saberes, como na desconstrução de esteriótipos. Entra aqui a questão da empatia, defendida pelo autor, referindo-se a habilidades de interpretação que levam a percepção do passado, presente e futuro em sua singularidade e, procura uma conexão de significados e sentidos com a realidade presente. Um colocar-se no lugar do outro.

Neste contexto, ensinar história, por sua vez, remete ao desenvolvimento tanto da Literacia Histórica, compreendida resumidamente como uma forma histórica de ler o mundo, como da Consciência Histórica, tida como a habilidade de orientação histórica do indivíduo na vida prática. Para refletir o conceito de ensino e aprendizagem, para o ensino de história, coube aqui analisar os diversos aspectos da formação do professor, da instituição escolar e principalmente do fazer docente, como já apontados. Estes buscam novos caminhos para o professor e para o aluno e, conseqüentemente, para a escola (BARCA, 2005, 2006, 2008; LEE, 2006, 2008; SCHMIDT e CAINELLI, 2009; CAIMI, 2009; PAIM, 2007; FENELON, 1985; SIMAN, 2004; FONSECA, 2003 entre outros).

Em primeiro lugar, parte-se da premissa que o conhecimento histórico, e não somente ele, é construído e exige comprometimento de todos os envolvidos nesta atividade do pensar – que também compreende a dúvida, a argumentação, o posicionamento, entre outras funções. Com isso, as salas de aula tornam-se espaços de aprendizagem coletiva onde informações são compartilhadas a todo momento, de diferentes maneiras, sendo assimiladas em suas singularidades e segundo orientações próprias.

Foi pensando no caráter construtivo da história, que possibilitou reconhecer que o aprendizado vai muito além da relação transmissor/receptor, relegada culturalmente como missão do educador. As aulas de história são um constante exercício de (re)aprendizagens, (re)descobertas, (re)construções, onde os dias não se repetem, são outras experiências, vivências e aprendizagens, e que leva o professor de história a assumir múltiplos papéis, a exemplo: problematizador, mediador, emancipador, libertador e etc. – apto a conduzir a atividade libertadora do pensar, e, capaz de reavaliar sua postura pedagógica.

A história deve ser objeto de interpretação, de igual modo, é também o professor de história, alvo desta investigação. À vista disto, o tido bom professor de história pretendido pelo título é, acima de tudo, uma interpretação das leituras efetuadas no campo dos saberes sobre o ensino de história e, especificamente, da Educação Histórica. Assim, discutem aspectos da didática e da prática docente, sobretudo no que compete a formação de um professor reflexivo e que trabalha em conjunto com o aluno – que, no entender desta pesquisa, é o esperado do professor de história nos dias de hoje. Entretanto, deve-se ter em mente que estas são construções feitas de acordo com as mudanças pensadas para o ensinar e o aprender e que estão em constante reformulações, ou seja, também são concepções construídas no seu tempo histórico.

## **REFERÊNCIAS:**

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba: Especial Dossiê: Educação Histórica, 2006.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias et. al. (Orgs.) **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: UFRN, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende?. In: ROCHA, Helenice et. al. (Orgs.) **A escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Cadernos CEDES, n. 8. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba: Especial Dossiê: Educação Histórica, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (Orgs.) **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

MONTEIRO, Alessandra de Macedo e SOARES, Luciana de Sousa Lima. A (in) satisfação de ser professor: saberes mobilizados na prática docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, p. 39 - 50, jul./dez. 2007.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al. (Orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo et. al. (Orgs.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

ZARAGOZA, J. M. E. Indicadores do mal estar docente. In: \_\_\_\_\_. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. 3. ed. Baurú: Edusc, 1999.