

IMPRESSÕES E SUGESTÕES DE UM JOVEM PROFESSOR DE HISTÓRIA

Christian Alves Martins

Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia
e professor da Escola Estadual Messias Pedreiro.

RESUMO: Este artigo possui dois objetivos fundamentais. O primeiro trata de apresentar algumas impressões percebidas nestes primeiros cinco anos lecionando História em distintas realidades escolares. O segundo sugere algumas práticas didáticas utilizadas no ensino desta disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. História. Experiências.

ABSTRACT: This article has two fundamental objectives. The first is perceived to make some impressions on these first five years teaching History in different schools with different realities. The second is suggesting some teaching practices used in teaching this discipline.

KEYWORDS: Education. History. Experiences.

Torna-te o que és
Nietzsche

Folha de São Paulo. Quarta-feira. 5 de dezembro de 2007. O popular jornal estampa no caderno Cotidiano a seguinte manchete: “Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura”.¹

Só para se ter uma idéia do rendimento pífio de nossos jovens, em leitura, 56% dos jovens estão apenas no nível 1 ou abaixo dele. Isto significa, segundo a avaliação, que os mesmos são aptos apenas a localizar informações explícitas no texto e a fazer conexões simples.

Além disso, dentre os 57 países participantes, o Brasil ficou em 53º nas provas de matemática e 48º nas de leitura. Ficamos nas últimas colocações, junto com países como o Azerbaijão, o Qatar e o Quirguistão.

Lamentavelmente, a avaliação passou despercebida por muitos brasileiros, incluindo a comunidade universitária. Isto não ocorreu com Alberto Passos Guimarães, pesquisador do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, que, hipoteticamente, questiona qual teria sido o impacto na nação caso a seleção brasileira ficasse na modestíssima 50ª posição na Copa do Mundo de Futebol. Segundo Guimarães, “é difícil imaginar a escala da consternação e da revolta que este tipo de notícia produziria nos brasileiros. Quantos debates, artigos, manifestações, interpretações,

comissões de inquérito seriam provocadas por um desastre nesta escala?” (GUIMARÃES. Acesso em: 30 março. 2008.)

Todas as vezes que uma avaliação como a do PISA escancara as mazelas educacionais, os saudosistas de plantão costumam rememorar a qualidade do ensino no passado. Ora, esta concepção não procede, haja vista que outrora o número de alunos nas escolas era bem menor do que hoje². Fica evidente que se ganhou em quantidade, mas se perdeu em qualidade.

É nesta realidade que assumi o posto de professor de História do ensino fundamental e médio³. E, no posto de docente de História é que pretendo, neste ensaio, registrar impressões vivenciadas em sala de aula, posto que, durante os anos de magistério, vivenciei experiências diversas, lecionando em instituições da rede pública e da rede particular para alunos do ensino fundamental e médio, do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de assumir, também, aulas na periferia urbana e na zona rural.

Assim, primeiramente, pretendo registrar algumas impressões articuladas com a História da educação e a formação do educador sem me ater às questões políticas e sociais, como a responsabilidade do Estado e da família na realidade escolar.

Na sequência, proporei possibilidades, sempre orientadas pelo binômio crítica/criatividade, todas inclusive experimentadas na atmosfera escolar, com o propósito de aperfeiçoar o ensino de

¹ A notícia refere-se aos resultados obtidos pelos jovens brasileiros na última avaliação do PISA (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos). (BRASIL é reprovado, de novo, em matemática e leitura. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 de dezembro de 2007)

² “O acesso à escola foi ampliado, o número de matrículas no ensino de 1º. Grau e nos cursos de graduação e pós-graduação cresceu. As matrículas no 1º. Grau, de 15.892.230 em 1970, aumentaram para 22.598.254 em 1980. No segundo grau, os números indicam uma mudança de 1.033.385 em 1970 para 2.819.182 em 1980. E no ensino superior o crescimento do número de matriculados é de quase 300%: de 425.478 alunos matriculados em 1970 para 1.377.286 em 1980. (FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus: 1993)

³ Realidade muito mais desoladora, conforme Fenelon “É fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única esperança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia”. (FENELON apud FONSECA, 2003, p. 62.)

História, sobretudo, por meio da utilização de outras linguagens e na aplicação de atividades que visem demonstrar a responsabilidade das disciplinas humanas na realidade escolar, pois, certamente, a derrota dos alunos brasileiros em leitura significa, também, uma derrota do ensino de História.

IMPRESSÕES

Como é consabido, a situação atual do ensino no país possui sua gênese em um longo e conflituoso processo histórico que vem desde a tradição escolástica, aportada aqui no Brasil durante o período colonial, por intermédio da ordem dos jesuítas. Estes concebiam a educação como uma transmissão acrítica de conhecimentos dogmáticos. Sobre tal educação, a educadora Cruz salienta que este legado: “de caráter religioso e, portanto, impossível de ser colocado em discussão, fez escola e, mesmo após a saída dos seus criadores, permaneceu como base da escola brasileira.” (CRUZ, 1996, p. 74).

Nisto, concordo com a autora. Alguns “professores-jesuítas” ainda se comprazem em aplicar a escolástica em suas aulas. Se já não bastasse ainda essa contundente herança, séculos depois, o ensino de História se desenvolveu no país, inspirado na Revolução Positivista ocorrida no continente europeu, como pondera Elza Nadal:

o século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a ‘base comum’ formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação. Pátria. Nacionalidade. Cidadania.” (NADAL apud SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 9).

Desse modo, a escola metódica, como também ficou conhecida

polas orientações positivistas, compreendia que “os principais conteúdos de História do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 11). Não havia espaço para o desenvolvimento de um aluno crítico e interventor de sua própria realidade, visto que a mesma estava pronta e acabada.

No século seguinte, o XX, outro duro golpe: a inabilitação das humanidades. Na obra “Caminhos da História Ensinada”, Selva Guimarães Fonseca procura, através de pesquisa consistente, entender, no passado próximo, fragmentos que desencadearam o que a mesma denominou de “processo de (des) qualificação do profissional de História”, estabelecendo reflexos fatídicos para a atualidade. Fonseca debruça-se, principalmente, sobre o tratamento dado ao ensino da História durante a Ditadura Militar (1964-1984):

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º. Grau. (FONSECA, 1993, p. 36).

Imbuídos pela “descaracterização” das humanidades dentro dos currículos, o governo realizou uma série de programas destinados à educação, como apoio à implantação da alienada pedagogia tecnicista, com vistas a formar mão-de-obra apta ao trabalho. Além da ênfase nas escolas profissionalizantes, o Estado, segundo a argumentação oficial de que era preciso suprir a demanda de professores no mercado de trabalho, instituiu a licenciatura curta, gerando, em consequência, profissionais despreparados para assumir suas funções.

O despreparo dos professores acabava encontrando no livro

didático um subterfúgio seguro para o desenvolvimento das aulas de História. Aliás, diante da supervalorização dos manuais escolares e do poderoso instrumento de controle estatal, a indústria do livro didático bateu recordes de faturamento.

Nesse período, foi fundada a disciplina Estudos Sociais, que incorporou as disciplinas História e Geografia – e provocou a perda da autonomia destas duas matérias escolares – e a Educação Moral e Cívica, que pretendia reforçar a importância de valores como o trabalho, as leis, a tradição, os heróis e a pátria.⁴

Estas fragmentadas “histórias” do Ensino de História oferecem pistas para compreender a desvalorização pela qual a própria carreira foi submetida. O desprestígio da profissão atingiu patamares inaceitáveis, ao ponto de assumir o *status* de ofício medíocre, digno de compaixão. Tal depreciação é reforçada pela remuneração insuficiente para a subsistência do professor, tanto quanto para a sua qualificação profissional.

Além destes fatores, constata-se, também, que os cursos de Bacharelado e Licenciatura (destaque nosso) em História – salvo honrosas exceções – não têm se preocupado com a docência, prolongando o inoperante sistema “três + um” (FONSECA, 2003, p. 62), ou seja, três anos formando um repertório teórico-metodológico específico da História, para, no último, se dedicar às disciplinas pedagógicas. A contradição se aprofunda quando o aluno recém-formado se depara com o principal caminho profissional: o magistério.

Esta formação inicial possui relações profundas com a manutenção (em franco enfraquecimento, é verdade) do professor-reprodutivista-acrítico. Esta postura profissional, atualmente, consiste em um perigo eminente, pois os estudantes já descobriram que esta metodologia é facilmente passível de ser superada. Como não lembrar, certa vez, de um professor da rede

municipal de ensino que foi substituído sem maiores problemas por um aluno, que o desafiou em sala de aula e provocou a desmoralização do pobre profissional.

Ora, “a função de repassador de informações que muitos professores ainda entendem ser a sua principal tarefa, há muito se tornou anacrônica”. (ROCHA, 1996, p. 74). Perseverar nesta concepção de ensino significa converter o educando, segundo o escritor Rubem Alves, em um mero “boneco de ventríloquo.” (ALVES, 1982)

Certamente ocorreu durante todos estes anos uma confusão de sentido entre os termos educar e instruir. Parafraseando o linguista Rubens Romanelli, instruir procede do latim, *instruere*, que possui o sentido de “ajuntar, amontoar materiais”. Por meio do préverbo *in-*, o significado da palavra passa a ser de “ajuntar em, amontoar em”. A instrução leva a pensar em um crescimento mental, porém, não é verdade, pois o que se tem é a justaposição, a acumulação de informações de fora para dentro. “É certo que a instrução pode produzir espíritos enciclopédicos, mas não olvidemos que ela jamais poderá criar o gênio.” (ROMANELLI, 1960, p. 68).

Por outro lado, a origem etimológica da palavra educar possui outro sentido. Segundo Romanelli, provém do latim *educare*, a partir do préverbo *e-* mais o radical *dúcere*, facultando-lhe o sentido de “levar para fora, fazer sair”. O estudioso afirma que “interpretado, pois, à luz da etimologia educar significa ‘trazer à luz a idéia’ ou em termos filosóficos, fazê-la passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (ROMANELLI, 1960, p. 68).

Portanto, assim como ocorreu no movimento renascentista, a partir do século XV, em que intelectuais e artistas revitalizaram os conhecimentos da antiguidade, hoje, os professores precisam

⁴ Não é difícil lembrar, em um passado próximo, as constantes atividades cívicas como os desfiles, durante as datas comemorativas, geralmente enaltecendo fatos da História nacional ao som das fanfarras escolares.

igualmente, resgatar e viver o verdadeiro sentido da palavra educação, e participarem, agora, de uma outra revolução, não “de cima para baixo”, como tantas registradas pela historiografia oficial e impressas nos manuais escolares, mas “de dentro para fora”. Neste movimento, o ensino de História possui uma importância crucial, afinal, a mesma contribui para o desenvolvimento da cidadania consciente, como Paulo Freire preconizou:

Uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação de massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1969, p. 35-36).

Não por acaso, as linhas acima foram escritas no final da década de 1960, período em que o próprio Freire denominou – na obra supracitada – de sociedade em processo de “partejamento”. As três décadas que sucederam este momento testemunharam exaustivos debates acerca das questões relativas ao ensino de História.

Hoje, é sabido que a História passa por um momento de auto-questionamento. As autoras Schmidt e Cainelli também demonstram preocupações ao abordarem as tendências atuais do ensino de História, afirmando que “Os anos 1990 trouxeram, nas entrelinhas, a crise da História e a possibilidade de novos paradigmas teóricos”.⁵

Diante desta realidade, faz-se necessário assumir nossa postura como transformadores sociais – o “Intelectual Orgânico” de Gramsci – incorporando em nossa prática, a responsabilidade da História como disciplina formativa e imprescindível na construção de uma sociedade mais justa e coerente.

BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Quando penso em propostas válidas para a melhoria do ensino de História, volto-me, primeiramente, para a formação inicial do educador.

A graduação não capacita seus alunos de forma adequada para ministrar aulas de História em classes com mais de cinquenta alunos, ou então despertar a consciência crítica em alunos sob efeito de entorpecentes, ou ainda, lecionar para estudantes adultos e idosos.

Sim, compreendo que a formação de um profissional do ensino de História ocorre a partir das experiências vivenciadas na prática. Contudo, esta proposição não isenta a universidade de seu compromisso com a qualidade da formação de profissionais da educação. Do contrário, as licenciaturas perderiam sua legitimidade.

Assim, urge no momento rever a estrutura, já referida neste trabalho, do curso “três + um”, implantada por tantos cursos de

⁵ As historiadoras ilustram a insegurança das últimas décadas, através da notícia vinculada a um importante jornal brasileiro, referindo-se as mudanças curriculares provocadas pela queda do Muro de Berlim na ex-Alemanha Oriental, outrora comunista. Os professores precisaram, após a unificação, de rever alguns conceitos e admitir, constrangidos, de terem ensinado “inverdades” durante as aulas de História. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 13.

graduação, posto que, a maior demanda no mercado de trabalho parece estar na educação.

Outro aspecto importante refere-se à orientação dos cursos de Prática de Ensino que se concentram em demasiada teorização, diminuindo a margem de desenvolvimento daquilo que o próprio nome da disciplina explicita: a prática.

A mencionada pesquisadora Fonseca sugere um equilíbrio: “a prática de ensino não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco de desvalorizar a teoria”.⁶ Já para outra estudiosa da prática de ensino, Stela Piconez “as disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição tem fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola” (PICONEZ, 1991, p. 26).

As duas citações corroboraram para a necessidade *sine qua non* do estabelecimento de uma relação dialógica entre a prática e a teoria para a melhoria do ensino de História. Afinal, quando se discute a imprescindível conexão entre academia e comunidade escolar, ante os traumáticos estágios em que os alunos-gladiadores são arremessados pela primeira vez em uma arena para enfrentarem a feroz realidade da educação no país, a cuidadosa formação do professor, em si já consiste em importante aproximação entre universidade e sociedade; algo que ainda não acontece, segundo minhas próprias experiências como estagiário, e a partir de depoimentos colhidos por alunos que há poucos dias estagiaram em minhas classes.

A propósito, entendo que todos os professores recém-formados deveriam lecionar durante um período nos ensinos

fundamental e médio, estes sim, as verdadeiras universidades do educador, naturalmente, sem nenhum demérito para a instituição que nos formou.

Pergunto-me como aceitar um professor de prática de ensino que não possui experiências efetivas dentro da sala de aula? É no cotidiano escolar que somos submetidos a inúmeras experiências que promovem no professor o desenvolvimento de competências úteis na formação de um bom educador.

Desta maneira, faz-se necessária a desconstrução imediata do ensino de História tradicional, marcado pelas aulas exclusivamente expositivas e factuais. Se ainda não é possível atingir o ideal, acredito que seria conveniente iniciar esse processo, começando pela manipulação de novas linguagens no ensino de História. Por exemplo: Nos breves anos lecionando no ensino básico, pude constatar *in loco* as proposições de Ubiratan Rocha: “equivoco comum ao professor de História é o desprezo pelas tecnologias de ensino” (ROCHA, 1996, p. 54).

O educador não pode ignorar o fato de que o trabalho com recursos tecnológicos é poderoso, e que, ao contrário do que muitos pensam, não faz parte de uma realidade exclusiva das escolas das redes particulares. Constato, atualmente, que muitas escolas públicas já implantaram laboratórios de informática; além disso, algumas famílias já estão conseguindo adquirir seus próprios equipamentos, sem contar, com as incontáveis *lan houses* que se espalharam pelos bairros mais periféricos.

Como explicar sobre a antiguidade e não buscar apoio nas incríveis imagens capturadas por satélites disponibilizadas pelo programa *Google Earth*, demonstrando o porquê de o Egito ter sido referido por Heródoto como a dádiva do rio Nilo, com suas

⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus: 2003, p. 247. A autora na mesma obra ainda argumenta que: “Nos anos 80, ampliaram-se os debates entre os profissionais da área e a luta em defesa de um outro processo de formação da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica a formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira” (p. 12).

margens esverdeadas, cortando o deserto escaldante. Ou então, o litoral recortado da península grega que tanto favoreceu o desenvolvimento marítimo da civilização helênica.

Por que não transformar o site *Orkut* (para alguns docentes um grande inimigo dos estudos) em ferramenta poderosa de coleta de depoimentos, à medida que os próprios alunos gerenciam uma comunidade no *site* aludido, com temas versando sobre a história da escola onde eles estudam? A contribuição com testemunhos e fotos de ex-alunos da instituição não favorecerá a concepção da participação do estudante na construção e reflexão do processo histórico que envolve a escola na qual estudam?

Ainda pensando na linguagem tecnológica, constatei que muitos professores ignoram que muitos jogos eletrônicos desenvolveram seus enredos a partir de elementos históricos, como é o caso da série *Age of Empires* (Ensemble Studios), em que o jogador precisará administrar, por exemplo, um feudo medieval, avançando no tempo à medida que vence as fases do jogo.

De qualquer modo, apesar da utilização de outras linguagens nas aulas, percebe-se claramente, a partir das distintas experiências, como as que já me referi neste trabalho, que, em geral, todos os jovens para os quais lecionei, em algum nível, possuíam deficiências na leitura e na escrita, retornando para o problema levantado no início deste artigo.

Pois bem, sendo o texto o principal recurso didático utilizado em sala de aula, a dificuldade na leitura representa um empecilho para um ensino satisfatório. Além do mais, é preciso desenvolver uma metodologia de aula que possa ser adequada a qualquer realidade, diante da precariedade em que se encontra a educação brasileira.

Diante desta situação, resolvi desenvolver duas frentes de trabalho que pretendo descrever nas próximas laudas.

DIÁRIO DE AULA

Recusando o ensino tradicional de História, marcado pelas aulas expositivas intermináveis e os resumos que nada mais eram do que a transcrição direta de fragmentos aleatórios de um capítulo do livro, propus aos alunos que desenvolvessem um registro manuscrito das discussões realizadas durante as aulas de História.

Esta atividade, denominada de “Diário de Aula”, começou a ser implantada logo no meu primeiro ano de magistério. Desde então, a cada ano, venho fazendo ajustes e adaptações visando ao seu aprimoramento.⁷

Com isso, busco orientar os alunos sobre a importância do processo de construção do conhecimento. Algo que ultrapassa as páginas dos livros didáticos. Diante do imenso desinteresse dos alunos em ler, proponho a eles que partamos inicialmente de uma leitura coletiva dos tópicos do capítulo estudado no livro didático.⁸

Após a leitura, convoco alguns alunos a participarem oralmente com o objetivo de fazermos uma **leitura interpretativa e crítica** (grifo meu) a partir do trecho lido, compreendendo que o “único caminho possível é o da leitura, entendida como leitura de mundo” (KNAUSS, 1996, p. 44).

Além da participação do professor neste processo, os alunos são convidados a trazerem outros pontos de vista, oriundos de outras fontes históricas, como livros didáticos de outros autores, jornais, imagens, internet, filmes, músicas, televisão etc. Esta etapa

⁷ A idéia foi apropriada por mim, há cinco anos, durante uma reunião pedagógica, a partir de um comentário feito por uma professora que havia participado de uma palestra, onde a conferencista comentou sobre esta possibilidade de trabalho em sala de aula.

⁸ Apesar de todas as críticas consistentes aos manuais de História, os mesmos, hoje, costumam ser cedidos gratuitamente pelos órgãos governamentais. Além disso, as bibliotecas das escolas não oferecem outros materiais que possam ser utilizados em sala de aula; assim, não há como não utilizá-los, todavia, com ressalvas.

“deve ser encaminhada na direção de indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular” (KNAUSS, 1996, p.33), provocando, naturalmente, um enfrentamento com a “Memória do Vencedor”, tão refletido pelo historiador Carlos Alberto Vesentini (VESENTINI, 1997).

Na terceira etapa do “Diário de Aula”, o aluno é orientado a registrar aquela discussão em seu caderno a partir de seu próprio entendimento.

Por fim, o estudante fará a transferência dos registros feitos durante as aulas de História para um pequeno caderno de capa dura e nas dimensões de um livro tradicional. Explica-se: A orientação é que, no final de um ano letivo, o educando possa ter a noção de que produziu conhecimento no que chamei de “Manual do Aluno Crítico”, tendo sido ele próprio autor das reflexões registradas ali, a partir do programa da disciplina. posto que, “em História, pensamos ser uma educação de qualidade aquela que permita ao aluno construir em seu ser instrumentos teóricos tais que lhe possibilitem uma leitura crescentemente objetiva da realidade social.” (ROCHA, 1996, p. 50).

O trabalho, que já vem sendo feito nos últimos cinco anos, mostra que toda forma de conhecimento significa uma leitura de mundo. Portanto, o “Diário de Aula” “significa produzir conhecimento de maneira coletiva” (KNAUSS, 1996, p. 30).

Seguramente que este procedimento é um processo em constante elaboração, mas que já demonstrou ter atingido alguns bons resultados. Primeiramente, porque houve uma boa recepção por parte dos alunos. Não apenas porque costumo valorizar todas as etapas deste processo de ensino, mas hoje percebo nos alunos o prazer advindo da consciência de que os mesmos estão participando na construção de algo palpável e importante, e não

apenas portando-se como meros receptáculos de informação.

Além do mais, é possível diminuir sensivelmente a passividade dos alunos durante as aulas de História, e coibir drasticamente a indisciplina. Claro, não só pela quantificação do trabalho, mas, por despertar no aluno a necessidade de construir um texto individual e coerente, o que impele o aluno a prestar muita atenção durante as discussões.

INFOCRÍTICA

A outra frente de trabalho nasceu como uma proposta também para a melhoria do ensino de História, assim como o “Diário de Aula”, utilizando, como já disse alhures, os poucos recursos disponibilizados pelo ensino público.

Nestes breves anos de magistério, foi possível acompanhar o desempenho pífio das redações dos vestibulandos por intermédio de um professor amigo, membro da equipe de corretores das provas. Era preciso fazer algo e afinal “assumir que ensinar a ler e a escrever é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português” (GUEDES, 2001).

O termo “Infocrítica” foi cunhado a partir da referência que os alunos teriam com as informações; contudo, a partir de uma leitura crítica das mesmas⁹. A atividade, muito simples, consistia em dispor ao aluno um determinado texto (artigo, quadrinhos, charge, etc.), publicado em um periódico atual, que possuísse relação com as aulas de História. Por exemplo, ao ensinar sobre a cultura africana e o processo de escravidão, propunha-se na sequência, a reflexão sobre uma charge que abordava o racismo no Brasil.

⁹ Esta atividade foi desenvolvida, ainda durante a graduação, quando participei das aulas de Leitura e Produção de Texto oferecida pelo Instituto de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ministradas pela professora Jorcelina Queiroz Azambuja, e discutida com o também educador Evandro Silva Martins, professor de Prática de Ensino da mesma instituição.

Acredito que os alunos não constituem uma tábula rasa, e “para um tipo de aprendizado que não fique apenas na superfície, no aparente, é necessário criar condições para que o aluno adquira os instrumentos conceituais que lhe permitam decodificar idéias já existentes e produzir novas.” (ROCHA, 1996, p. 74).

Após a leitura, o discente é convidado a fazer uma síntese escrita do texto, interpretando com suas próprias palavras o sentido do material recebido, para, em seguida, argumentar criticamente sobre aquele determinado assunto.

Por incrível que pareça, depois de algumas experiências, os alunos acabam se identificando com a proposta e percebendo seus objetivos. Aliás, deixo claro a todos os estudantes que a implementação da “Infocrítica” no ensino básico visa desenvolver uma série de competências importantes na formação do aluno. A seguir, peço licença para enunciá-las didaticamente:

- Cultivar o prazer da leitura.
- Aperfeiçoar a interpretação de texto.
- Aprimorar a produção de texto.
- Desenvolver a capacidade de síntese.
- Treinar a interpretação de textos escritos, charges, quadrinhos, etc.
- Ampliar a leitura de mundo.
- Ter acesso a temas atuais que não estão no livro didático.
- Relacionar o conhecimento histórico com a realidade do aluno.
- Corrigir falhas ortográficas e gramaticais da escrita.
- Melhorar a grafia e a estrutura do texto.
- Desenvolver a consciência crítica (criticidade).
- Aumentar o vocabulário

Desse modo, além de desenvolver alguns aspectos específicos da Língua Portuguesa, proponho-me a materializar o

processo de formação da realidade definido por Ortega y Gasset: “a realidade não é dado, algo dado, oferecido – mas construção que o homem faz com o material dado.” (Ortega y Gasset, 1989 apud KNAUSS, 1996, p. 28).

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como principal objetivo a apresentação de minhas impressões acerca da realidade do ensino de História nos últimos cinco anos de experiências em diversas realidades escolares.

A principal constatação é a de que os nossos alunos carecem de desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita, algo que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) veio confirmar.

Esta realidade possui explicações na história da educação, conforme mencionei anteriormente. Além do mais, os profissionais do ensino continuam a confundir instruir com educar. Esta atitude desenvolveu, e continua desenvolvendo, um exército de não-pensantes em nosso país.

Nesse sentido, proponho algumas sugestões de trabalho e de desenvolvimento imediato em sala de aula, visando à transformação deste lamentável panorama pelo qual a educação está vivendo. A primeira sugestão trata do “Diário de Aula” e consiste no registro das discussões realizadas durante o ensino de História. A segunda constitui um exercício de leitura e produção de texto denominado Infocrítica.

Destarte, àquele professor que compartilha desta mesma realidade, e que lendo este ensaio, chegou à conclusão de que estas linhas escritas não passam de entusiasmo passageiro, típico de professor em início de carreira, saiba que melhor viver assim, do que repousar a cabeça cansada sobre o travesseiro, todas as noites, tendo a certeza de ter sido mais um dia, um arremedo de educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1982.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 74.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus: 1993.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus: 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 35-36.
- _____. *A importância do ato de ler*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita; NEVES, Iara C. B.; SCHÄFFER, Neiva Otero; SOUZA, Jusamara Vieira (Org.). *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001
- GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita; NEVES, Iara Conceição Bitencourt; GUIMARÃES, Alberto Passos. *Brasil em 50º. Lugar na Copa do Mundo*. *Jornal da Ciência* (28 fev. 2008). Disponível em: < <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=54183>>. Acesso em 30 março. 2008.
- SCHÄFFER, Neiva Otero; SOUZA, Jusamara Vieira. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 4 a. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- NADAL apud SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

PICONEZ, Stela C. B. *A prática de ensino*. Campinas: Papirus, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

ROMANELLI, Rubens C. *O primado do espírito*. Belo Horizonte, 1960.

VESENTINI, C. A. *A Teia do Fato*. Uma proposta de estudo sobre a Memória Histórica. São Paulo: Hucitec, 1997.