

# UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA<sup>1</sup>

Manoel Pereira de Macedo Neto<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

O presente trabalho é uma síntese da dissertação de mestrado – Diálogos sobre saberes e práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa – defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Na referida dissertação, realizamos um estudo sobre a formação de professores no sistema educacional brasileiro, sobre a História como disciplina escolar no Brasil, sobre a formação prático-reflexiva e sobre a proposta político-pedagógica do curso de História da UFPB. Como pesquisa de campo, realizamos 08 entrevistas com professores de História, formados na UFPB (campus I), que atuam na cidade de João Pessoa.

Em nosso entendimento, o ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da adequada formação do professor para o exercício de sua prática, visto que a prática do ensino deve ser exercida com embasamento teórico, domínio dos conteúdos ministrados e controle das metodologias utilizadas.

Nesse sentido, Silveira afirma:

Este é o trabalho de profissionais da História. Este trabalho requer capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio do conteúdo do processo histórico; controle das metodologias adequadas para empreendê-lo e analisá-lo (2000/2001, p. 68).

Diante dessa compreensão, do nosso envolvimento com a História ensinada, da consciência da importância do ensino de História para a construção de um comportamento crítico e cidadão e do entendimento de que a escola é um espaço

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma síntese da dissertação de mestrado “Diálogos sobre saberes e práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UFPB, membro do Grupo de pesquisa em Formação Docente da UFPB e professor de História da Educação Básica.

possível para a construção de percursos contra-hegemônicos, realizamos esse estudo sobre a formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa.

## **Diálogos sobre saberes e práticas**

O ponto de partida para a nossa pesquisa, a inquietação que nos estimulou a realizá-la e objetivo geral desse estudo, foi o nosso interesse de investigar como o professor egresso do curso de História da UFPB (campus 1) que atua na cidade de João Pessoa está sendo formado permanentemente e como está exercendo sua prática. Analisamos, especialmente, a percepção do professor sobre os fundamentos conceituais da História como área de conhecimento, como que o professor analisa sua própria prática e a atuação da UFPB em sua formação continuada.

Algumas análises alicerçaram a nossa pesquisa, como a realização de um estudo sobre a formação docente no sistema educacional brasileiro que nos ajudou a compreender com maior fundamentação e consistência as políticas e ações voltadas à formação de professores no Brasil. Fizemos uma reflexão sobre a formação docente em vários momentos da história do Brasil, desde as primeiras iniciativas institucionalizadas, como o surgimento das escolas normais no período imperial brasileiro, até a aprovação da atual LDB (Lei 9394 de 1996).

Constatamos também que as ações institucionais voltadas à formação de professores no Brasil ocorreram sob forte influência das disputas políticas que marcaram cada período da nossa história. Por exemplo, depois da Segunda Guerra, especialmente durante o Regime Militar, os Estados Unidos passaram a influenciar e financiar políticas educacionais brasileiras, procurando adaptá-las aos interesses de seu projeto de acumulação capitalista.

Com a redemocratização do país assistimos a uma forte efervescência dos movimentos sociais em defesa da democratização do ensino e valorização da escola pública, ocorrendo, no âmbito dessas lutas, a aprovação da LDB, em 1996.

Como o processo de elaboração da LDB foi marcado pelo confronto entre projetos divergentes, encontramos, na Lei, avanços e limitações produtos dessas contradições e, ao mesmo tempo, percebemos, não só na elaboração dessa lei, mas em todo o processo histórico brasileiro, uma disputa entre os defensores da formação docente voltada para a

preservação e reprodução da ordem vigente e os que a defendem como construtora de caminhos contra-hegemônicos.

Estudamos a formação docente numa perspectiva histórica e refletimos sobre as atuais diretrizes que a orientam e, com isso, encontramos melhores condições para compreendermos de forma contextualizada a formação dos professores de História que atuam na cidade de João Pessoa.

Realizamos também um estudo sobre a História como disciplina escolar no Brasil, enfatizando que a fundação e atuação do IHGB e do colégio Pedro II foram peças essenciais na constituição da História como disciplina escolar no Brasil, contribuindo para a produção e difusão de saberes históricos comprometidos com a formação dos filhos da elite, com a construção da genealogia nacional e com a exaltação patriótica. Sobre essa relação entre o IHGB e o colégio Pedro II, Abud afirma:

A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (2005, p.30).

Nos primeiros tempos da república brasileira se manteve esse compromisso com a exaltação à pátria, mas com a construção de novos símbolos e de um novo herói. Tiradentes foi convertido em herói nacional por uma república em busca de sua própria identidade, como afirma Carvalho:

A falta de uma identidade republicana e a persistente emergência de visões conflitantes ajudam também a compreender o êxito da figura de herói personificada em Tiradentes. O herói republicano por excelência é ambíguo, multifacetado, esquartejado. Disputam-no várias correntes; ele serve à direita, ao centro e à esquerda. Ele é o Cristo e o herói cívico; é o mártir e o libertado; é o civil e o militar; é o símbolo da pátria e o subversivo. A iconografia reflete as hesitações. Com barba ou sem barba, com túnica ou de uniforme, como condenado ou como alferes, contrito ou rebelde: é a batalha por sua imagem, pela imagem da república (2008, p. 141).

A exaltação cívica e patriótica também está presente no ensino de História durante a Ditadura Militar, o que fica evidente com a obrigatoriedade dos estudos de Educação Moral e Cívica ao nível do que hoje é o ensino Fundamental, de Organização Social e

Política Brasileira, ao nível do atual ensino Médio, e de Estudos dos Problemas Brasileiros, em nível universitário.

A redemocratização do Brasil nos anos 1980 e as mudanças paradigmáticas no âmbito da História repercutem no ensino de História, contribuindo para abordagens historiográficas identificadas com as novas tendências, como o ensino baseado em eixos temáticos, para a utilização de novas linguagens e para o compromisso com a formação cidadã dos alunos.

Nessa discussão, chegamos ao entendimento de que o ensino de História está em permanente construção, se modificando a cada contexto em função das mudanças historiográficas, políticas e educacionais. Essas mudanças apontam para a necessidade de o professor de História renovar seus conhecimentos e as metodologias utilizadas, tornando imprescindível políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atendam a necessidade de acompanhar e contribuir com e para estas mudanças.

Os debates sobre a formação e prática dos professores têm assumido relevância cada vez maior nos meios acadêmicos e governamentais em função da importância da educação e dos professores para as mudanças necessárias à construção de uma sociedade que assegura as condições dignas de sobrevivência a todos. No âmbito desses debates, defendemos que a formação prático-reflexiva e o ensino de História devem contribuir para a construção da cidadania ativa.

Ao pensarmos essa relação entre formação docente, ensino de História e cidadania ativa procuramos respaldá-la em algumas contribuições de Tardif, Schön, Freire, Nóvoa, Rodrigues e Habermas. Partimos do entendimento de que a qualidade do trabalho docente depende, entre outros fatores, da capacidade de mobilização de saberes por parte dos professores que, desse modo, são concebidos como sujeitos do conhecimento.

Ao reconhecermos os professores como sujeitos do conhecimento, queremos superar a visão de que os professores são técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros como pesquisadores universitários ou especialistas em currículo, afirmando-os como sujeitos possuidores de conhecimento e de um saber-fazer proveniente de sua ação.

Segundo Freire, toda ação pedagógica comprometida com a prática libertadora deve valorizar o diálogo e a relação dialética entre teoria e prática. Não existe teoria separada da prática, nem teoria que prepara a prática, que existe é práxis, é ação e reflexão caminhando simultaneamente:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2006, p.141).

Nessa linha de raciocínio, concebemos o professor como construtor de ações dinâmicas e apostamos no diálogo e na reflexão crítica sobre a prática como pressupostos para a formação e exercício profissional dos professores. O diálogo deve ser pensado e construído como fio condutor das interações reflexivas, como encontro entre dois sujeitos que buscam o saber, encontro que se realiza na práxis e no conflito.

Diante da centralidade que o diálogo exerceu em nossa pesquisa, estabelecemos interlocuções com os professores, por meio das entrevistas, que nos permitiram chegar a resultados importantes e atender aos objetivos da pesquisa. Ao dialogarmos com os professores entrevistados sobre os fundamentos conceituais da História como área do conhecimento, observamos que os professores não entram na discussão sobre os fundamentos teóricos das correntes historiográficas. Mesmo os que se dizem identificados com o materialismo histórico, por exemplo, não argumentam com consistência acerca de seus pressupostos teóricos.

Quanto à compreensão dos professores sobre sujeito histórico, prevaleceu, nas falas dos professores entrevistados, uma visão identificada com a idéia de que todos os homens são sujeitos da história, a história concebida como produto das ações coletivas. Predominou também, entre esses professores, uma visão ampla sobre as fontes, não restrita aos documentos escritos ou oficiais.

Ao lado dessas noções e conceitos fundamentais à pesquisa e ao ensino de História, a noção de tempo histórico é também imprescindível, pois o tempo constitui um material básico no trabalho dos historiadores, qualquer escrita da História fundamenta-se em uma dimensão temporal. Nas entrevistas, os professores, ao definirem tempo histórico, enfatizaram a necessidade de localizar os acontecimentos no tempo, mas não entraram na discussão sobre as diferentes concepções de tempo ou sobre a necessidade de diferenciar o tempo vivido do tempo concebido ou o tempo físico do tempo histórico. Com isso, essas definições ficaram mais reduzidas à necessidade de localização dos acontecimentos e à idéia de periodização.

Dessa forma, constatamos a necessidade de um conhecimento mais sólido por parte dos docentes, acerca desses conceitos, que possa alicerçar suas práticas como professores de História. Para isso, propomos uma maior valorização de discussões conceituais nos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, que esses cursos se constituam como um processo contínuo, articulado e permanente. Ao mesmo tempo, devem ser criadas estratégias que aproximem os professores da educação básica dos eventos promovidos pela UFPB, como, por exemplo, uma maior divulgação dos eventos realizados.

Foram também objetivos da nossa pesquisa analisar como que os professores refletem sobre sua prática e o papel da UFPB em sua formação continuada. Sobre a primeira questão, os professores reconheceram e valorizaram, em suas falas, a importância da História ensinada para a formação crítica e cidadã dos alunos, no entanto apontaram dificuldades para exercerem suas atividades com dinamismo e motivarem os alunos, como a falta de recursos da escola pública e o ensino condicionado ao vestibular.

Dentro dessa discussão, procuramos saber o que os professores pensam em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua proposta de trabalhar a História em sala de aula a partir de eixos temáticos. Nas respostas, constatamos que os professores não compreenderam os objetivos, as concepções e a proposta curricular contidos nos documentos.

Essa distância entre os professores e o conteúdo dos documentos revela a necessidade envolver a sociedade na elaboração e execução das políticas educacionais. Em relação aos PCNs faltou uma articulação com os cursos de formação continuada, no sentido de promover um permanente debate sobre suas concepções e seus objetivos. A elaboração desses documentos exige ações políticas e medidas pontuais que possibilitem sua assimilação por parte dos professores. Outra crítica que fazemos é a elaboração de documentos em série (PCN, PCN+, OCEM, entre outros), sem o tempo necessário para os professores os assimilarem.

Os professores entrevistados que trabalham com ensino Médio, falaram sobre suas experiências em trabalhar com o programa adotado pela COPERVE, baseado em eixos temáticos. Em suas falas, há uma clara aceitação da proposta temática, associada a uma forte preocupação com as possibilidades de executá-la. Os professores fizeram questionamentos como a falta de uma preparação preliminar dos alunos e o número de

aulas, considerado reduzido para um programa extenso. Como contribuição a esse debate, propomos que, o ensino Fundamental, trabalhe com a divisão tradicional, mas de forma flexível, realizando, dentro dos períodos estudados, discussões temáticas que permitam uma maior aproximação com as problemáticas atuais e com a discussão histórica com base em temas. Quanto ao problema do tempo para trabalhar os conteúdos (carga-horária), sugerimos o afinamento das discussões dentro de cada tema ou subtema, por exemplo, ao se trabalhar a situação da mulher no Brasil, dentro do subtema diversidade de gênero, o programa poderia enfatizar momentos e situações mais específicos.

Quanto ao papel da UFPB em sua formação continuada, os professores enfatizaram sua importância na produção do conhecimento histórico, manifestaram interesse em estabelecer vínculos mais permanentes com o curso de História e criticaram a sua distância em relação ao ensino Fundamental e Médio. Superar essa distância é fundamental para que a universidade respalde a formação permanente dos professores e cumpra seu papel social.

### **Apontando caminhos a partir das experiências vividas**

Devemos pensar a formação docente em uma perspectiva ampla, em sua dimensão social e, assim, defendê-la como um direito do professor. É necessário superar a lógica das iniciativas individuais voltadas para o aprimoramento próprio e inserir a formação no âmbito das políticas públicas que alimentem o trabalho docente.

O trabalho docente de qualidade passa pela valorização profissional com uma política salarial que assegure condições dignas de vida, que permita uma carga horária com reserva de horários para planejamento das aulas, correção dos trabalhos e provas e participação em cursos de formação. Daí a importância do envolvimento dos professores nas lutas políticas e sindicais voltadas para a valorização do magistério e da educação.

A ação política dos professores além de ser condição essencial para a conquista de melhores condições de trabalho, é imprescindível para a gestão democrática da escola. Falar em gestão democrática da escola implica em eleições diretas para diretores, em acompanhamento social dos gastos, em escola aberta à comunidade, ou seja, em uma escola construída a partir da ação coletiva.

Os estudos, as reflexões e as experiências vividas ao longo desse trabalho suscitaram novas questões que devem alimentar outras pesquisas. Uma questão que despertou nossa curiosidade e interesse é saber como que o ensino de História, em meio a tantas mudanças, está chegando ao aluno e contribuindo para sua formação, como que o aluno o assimila. A partir do discurso e do comportamento dos alunos, compreender se o ensino de História está contribuindo para ações comprometidas com a cidadania, que concepção de cidadania chega aos alunos.

Outro campo que está aberto para estudos futuros é o ensino de História a partir de eixos temáticos, quais as suas repercussões para a História ensinada, como que os professores estão sendo formados para trabalhar com essa nova realidade, os alunos se sentem mais motivados.

Esperamos e acreditamos que essas outras possíveis pesquisas suscitadas pelo nosso estudo, os resultados a que chegamos e as proposições apresentados possam contribuir para o debate, para a reflexão crítica sobre nossas práticas e para melhoria na educação, especialmente do ensino de História. Entendemos que a produção de novas políticas públicas comprometidas com a valorização e democratização da educação passa – como preconiza Paulo Freire - pela reflexão crítica dos nossos discursos, dos nossos fazeres, potencializada pelo diálogo entre cidadãos que se reconheçam como sujeitos da história.

As mudanças na educação não podem ocorrer isoladamente, mas em sua relação dialética com as mudanças sociais, pois se a educação não é uma alavanca que muda toda a sociedade, é difícil acreditar que a sociedade mude sem a educação.

A educação e o ensino de História, entre outras coisas, podem ajudar a questionarmos que sociedade estamos construindo com o princípio de justiça, tão forte na realidade brasileira, que procura garantir o mínimo sem igualar as condições sociais. Precisamos não perder a utopia, manter viva a crítica e o compromisso com a igualdade social.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora UnB, 1963.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s.d.

BITTENCOURT, Circe Maria. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p.11-27.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: A Revolução Francesa da Historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CAMPOS, Arlete Nóbrega Z M. **A Escola Normal Paulista**: Acertos e Desacertos. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. **Reestruturação curricular**: o caso da licenciatura em História da UFPB – Campus I. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99 nov. 1996, p. 60-72.

\_\_\_\_\_. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial**: as origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo: Globo, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cidadania Planetária**: pontos para a reflexão. IPF/USP, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Esperber... [et al.]. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. João Pessoa: Biblioteca Paraibana, 1996.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista de História**, n. 25/26. São Paulo: ANPUH, 1993, p.143-162.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ODALIA, Nilo. **As formas do mesmo**: ensaios sobre o pensamento brasileiro de Varnhagem a Oliveira Viana. São Paulo: Unesp, 1997.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (org.). **Contra o Consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação dos profissionais de História. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

\_\_\_\_\_. Margarida M. Dias; MENESES, Joedna Reis (orgs). **Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História**. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

RICCI, Cláudia S. A academia vai ao Ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Vol. 9, n. 19, set. 1989/ fev.1990, p. 135-142.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Professor e o Ensino de História**: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte 1980/2003). Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_, Janine Marta Coelho. e RÊGO, Rogéria Gaudêncio (orgs). **Formação Docente**: Coletando textos, discutindo idéias. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. In: **SAECULUM**. Revista de História. n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. p.59/70.

\_\_\_\_\_. A 3ª geração dos Annales: cultura histórica e memória. 2009. (artigo não publicado)

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.14, Mai./Jun./Jul./Ago.de 2000, p.61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira e Educação**. São Paulo: ANPED, n.13, Jan. Fev. Mar. Abr. de 2000, p.5-24.