



**ST11. ENSINO DE HISTÓRIA INTERFACES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA**

723

**DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: RUPTURAS E DESCONTINUIDADES**

*Maria José Bezerra dos Santos<sup>1</sup>*

**Resumo:** A partir do objetivo definido para este ST, esse trabalho tem como proposta refletir acerca das rupturas ou as descontinuidades que marcam as transformações entre o ‘estar’ e o ‘fazer’ de um(a) aluno(a) de graduação em História e o ‘estar’ e o ‘fazer’ de um(a) professor(a) de História do ensino básico. A inquietação para esta pesquisa surgiu a partir da minha própria experiência enquanto professora de história, diretora e coordenadora da educação básica, bem como, a partir de entrevistas realizadas com outros professores de história. Pretendemos assim, problematizar o hiato entre a constituição do lugar de aluno(a) de graduação de História como ser ativo na construção do conhecimento e do professor(a) de História como um transmissor de conhecimento; a distância entre a abordagem comprometida com a análise das questões teórico-metodológicas da formação e a postura muitas vezes passiva diante do livro didático quando professor(a); entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Formação docente. Professor de História. Prática docente.

Sala dos professores, intervalo das aulas: *não se respeita mais os(as) professores(as) como antigamente, os(as) alunos(as) de hoje não querem nada, a educação do Brasil não tem mais jeito, ainda no segundo bimestre e já dá para ver que a maioria dos(as) alunos(as) não vai passar de ano!*

Bastam alguns minutos, alguns dias por semana, no local reservado ao descanso dos(as) professores(as) durante o intervalo das aulas, para um observador conhecer as piores expectativas a respeito do presente e do futuro da educação brasileira. Lá se pode ouvir o desabafo fatalista de quem está há muitos anos no trabalho docente e, por outro lado, os relatos desanimados e frustrados de quem ainda está começando. O que muitas vezes aproxima os dois discursos é o sentimento de impotência que transparece nas suas falas diante do quadro alarmante que se desenha em cada um desses encontros.

<sup>1</sup> Graduada em História pela UFGG, Mestre em Sociologia pela UFCG. Professora de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Luiz Gonzaga Burity, Soledade, PB.

Espaço de lamúrias, a sala dos(as) professores(as) é apropriada pelos seus principais visitantes como uma espécie de muro das lamentações, recebendo todos os dias uma enxurrada de acusações e queixas das mais diversas ordens.<sup>2</sup> A família omissa e desajustada dos ‘últimos tempos’, a falta de reconhecimento social da profissão, o desrespeito dos(as) alunos(as), o perigo que cerca a profissão devido à violência que vem adentrando cada vez mais seus muros, as longas jornadas de trabalhos, o adoecimento decorrente dos anos de atividade, a falta de investimento na educação e na valorização docente e os problemas de infra-estrutura das unidades educacionais, para citar apenas as reclamações mais frequentes.

Todas essas queixas e reclamações, que não são infundadas nem arbitrárias, no final lhes servem em grande medida como justificativas para o comodismo crônico que atinge a maioria dos profissionais da educação atualmente no nosso país, que no seu dia a dia se limitam a reproduzir práticas desinteressantes e que sabidamente não contribuem para mudar o quadro lastimável da educação, como nos mostra Albuquerque Júnior,

(...) o espaço escolar tradicional foi, cada vez mais, um espaço desinvestido de significação, de desejo, de sedução para os alunos e, mesmo, para professores, muito desmotivados e quase sempre encarando o ensino como uma mera obrigação, um trabalho assalariado como outro qualquer: alienado, tedioso, repetitivo, massificado, pouco criativo.<sup>3</sup>

A profissão docente, em especial na educação básica, é marcada atualmente de forma profunda pelo sentido de fracasso e pessimismo, todas as falas citadas anteriormente vão nessa direção. Nelas percebe-se os(as) professoras(as) se assumindo como representantes de uma carreira falida, inclusive os iniciantes apresentam essa impressão acerca de sua profissão. Deixam transparecer o pessimismo e a descrença de quem ocupa um lugar profissional sem expectativas de glória ou *glamour* algum. Enquanto outros profissionais começam suas carreiras cheios de planos de crescimento, promoção, ascensão, os(as) professores(as) quando especulam seu futuro só enxergam uma irrisória aposentadoria, que sabem que não vai lhes proporcionar o conforto merecido depois de anos de dedicação à docência. Talvez por isso não demonstrem força nem interesse em inovar ou contribuir para mudar o cenário educacional, limitando sua atuação a reproduzir posturas que aprendem na prática diária nas escolas com seus colegas mais antigos na profissão.

É justamente quando constatamos esse desencantamento e inércia por parte dos(as) professores(as), a partir dos quais nos remetemos ao problema central deste texto, que é a relação entre formação e prática docente. No sentido de questionarmos: aonde foram parar os(as) alunos(as) de graduação inquietos, questionadores, promissores? O que fizeram de suas expectativas, leituras e conhecimentos adquiridos

<sup>2</sup> Temática que tem sua frequência interrompida apenas em momentos esporádicos, por algum assunto do momento.

<sup>3</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por\\_um\\_ensino\\_que\\_deforme.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf).

nos cursos de licenciatura? Por que não percebemos sua contribuição na transformação do fazer docente?

Questões que nos remetem a constatação de que há um descompasso entre a formação proporcionada pelos cursos superiores de pedagogia ou licenciatura e a prática dos profissionais da educação nas escolas do ensino básico. É visível que acontece uma quebra na transição do(a) aluno(a) para o(a) professor(a). Alunos(as) considerados brilhantes por seus(as) professores(as) acadêmicos, criativos, críticos e inquietos, quando na sua sala de aula acabam não fazendo a diferença esperada e desejada, não conseguem dar continuidade as experiências consideradas positivas pelos(as) professores da(s) disciplina(s) específica(s) e de prática de ensino na sua vida profissional. É essa questão que norteia as preocupações deste trabalho, em especial no que se refere ao profissional da área de história, que recebe, de forma geral, uma formação crítica e não leva essa característica para sua prática. Afinal o que acontece nessa transição?

A maioria dos professores(as) de história, diante da realidade que encontra nas escolas, acaba reproduzindo as práticas estabelecidas e reconhecidas nos estabelecimentos de ensino e não as lições dos(as) professores(as) que tiveram nos cursos acadêmicos. Apesar de os(as) profissionais do ensino de história em início de carreira apresentarem uma tendência de ver com suspeita a prática dos docentes que já estão a mais tempo na profissão e a quem chamam de *tradicionais*, acabam se rendendo a comodidade que esse lugar oferece e às suas principais ferramentas de trabalho – o livro didático e as aulas expositivas –, reproduzindo as mesmas narrativas chatas, a mesma dinâmica enfadonha, as mesmas avaliações incoerentes baseadas em provas de quando eram estudantes secundaristas e detestavam as aulas de história.

O livro didático se tornou a grande fonte de conhecimento que os(as) professore(as) de história usam para planejar suas aulas, isso quando planejam. É dele que vêm as únicas informações apresentadas para os(as) alunos(as) durante as aulas. É a sua versão, as suas visões de mundo, suas interpretações acerca dos fatos, com todo o desdobramento que isso acarreta, que o aluno vai ter acesso.

Após ouvirem durante sua graduação inúmeras críticas ao uso do livro didático como material único e exclusivo para o ensino da história, ao chegarem às escolas, pressionados pela cultura escolar que consagra o livro didático como a único e principal recurso didático a ser usado, passam a reproduzir esta atitude.<sup>4</sup>

E onde ficaram as lições tão discutidas e debatidas na academia de que todo discurso é interessado e por isso devemos sempre ouvir e confrontar vários, de que cada narrativa é baseada em perspectivas teóricas específicas que não podem ser desconsideradas ou desassociadas da própria narrativa, de que cada discurso é historicamente construído, possuindo local, data e interesse localizável, entre tantas outras que, na prática, no dia a dia em sala de aula, não são consideradas?

---

<sup>4</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Op. Cit.*

Seguindo a perspectiva que adota o livro didático como única fonte, os(as) professores(as) trabalham os conteúdos de forma isolada, sem promover relação nenhuma, se esgotando neles mesmos. Da forma que estão dispostos nos livros didáticos, a história é uma sequência de fatos que podem ser explicados por eles mesmos, que não exigem prolematização e ainda sem uma relação com questões do presente. O resultado dessa metodologia que fica para os(as) alunos(as) é a sensação que a história está no passado e que não tem nada a ver com suas vidas, com o momento que estamos vivendo e nem com as questões e problemas que o mundo enfrenta na atualidade. Os(as) alunos(as) materializam essa impressão com a insistente pergunta: *para que estudar história?* Ou na afirmação, que em si já é uma resposta: *a história não serve para nada.*

Outra frase que os(as) alunos(as) comumente repetem, seguindo aquela mesma perspectiva, é: *não sei para que estudar história se eu nem era vivo(a) naquele tempo.* Ou ainda: *se eu nem estava lá.* Afirmações que em grande medida demonstram o que os alunos esperam e apontam para a possibilidade de um ensino de história mais atrativo e envolvente. Eles(as) querem *estar lá*, participar, ver a relação daquele fato com sua própria vida, se perceberem sujeitos da narrativa, compreender de que forma os acontecimentos *daquele tempo* estão ligados a sua realidade social, política, econômica e cultural. Enfim, os(as) alunos(as) querem ver sentido e a funcionalidade do que estudam. No mundo onde a maioria das pessoas procura utilidade e função prática das coisas, não é de se estranhar que os(as) estudantes(as) procurem ver no ensino de história a utilidade que os fatos narrados em sala têm, como é mais perceptivelmente observável em outras áreas do ensino, como na matemática, português, ou inglês.

O conhecimento histórico da forma como é abordado nas escolas, tendo o livro didático como maior referencial, não consegue mostrar utilidade ou função. Até os dias de hoje a resposta que os(as) professores(as) conseguem esboçar ao questionamento a respeito do porque se estudar essa matéria é dizer que serve *para ajudar a entender o presente e planejar o futuro*, ou *por que cai no vestibular ou no Enem*. Só que, mesmo relacionando a história com o presente na sua resposta, o professor(a) não faz essa ligação nas suas narrativas durante as aulas, continuando o(a) aluno(a) sem a explicação prática que ele busca. Isso talvez porque muitos(as) professores(as) também não a tenham, apresentando assim mais uma lacuna na sua formação. A energia gasta na prática de ensino para elaborar aulas interessantes, contextualizadas, baseadas em diversas fontes e recursos e ainda comprometidas com posturas teórico-metodológicas coerentes, em geral, não tem lugar na prática diária dos(as) educadores(as) do ensino fundamental e médio.

Todas as reflexões e prolongados debates historiográficos vivenciados no curso de licenciatura não ressoam na sala de aula da educação básica. Isso porque a proposta de formação acadêmica segue a tendência de priorizar os conteúdos da área de história, nela há pouco trato com o próprio ensino nas disciplinas específicas, seguindo a lógica de que “para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que

se vai ensinar”.<sup>5</sup> Praticamente não há discussão de como os conhecimentos específicos podem ser apropriados nas salas de aula da educação básica, como os(as) alunos(as) devem levá-lo para a sua prática docente, se devem ou até que ponto podem fazer isto. Ou ainda, o que fazer com esse conhecimento diante do livro didático, do currículo e da carga horária da disciplina de história nas escolas. Como afirma Caimi, chamando a atenção para a importância na formação dos(as) futuros(as) professores(as) em se dedicar ao conhecimento acerca da cognição dos(as) estudantes, ou seja, como os alunos aprendem, ou porque alguns não aprendem.

Neste aspecto, é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem”.<sup>6</sup>

Pecam os(as) professores(as) dos cursos de história que creem que alunos(as) acima da média vão ser docentes tão bons quanto, acreditando que, quando chegarem às escolas, vão aplicar os conhecimentos construídos na vida acadêmica com a mesma eficiência. O que não acontece, na medida em que o ensino básico já é tomado de vícios, já possui uma dinâmica acabada e fechada e a chegada de novos sujeitos não tem garantido a abertura para novas práticas. O que os(as) graduandos(as) têm estudado nas academias não tem chegado à escola com a mesma vitalidade. E a abertura para a discussão do porque desse fenômeno deve começar ainda durante a formação do(a) professor(a), os conhecimentos acadêmicos devem ser pensados na sua relação com as suas possíveis aplicações no ensino básico ainda na graduação.

Sem o direcionamento de como relacionar conhecimento histórico e ensino de história durante a formação e diante de toda estrutura desfavorável a inovações existente na escola, é mais conveniente e pertinente a receita que se perpetua há tempos, aula expositiva baseada no material didático disponível e consagrado.

Além de não pensarmos, de forma satisfatória a relação dos temas históricos problematizados e longamente discutidos nas disciplinas específicas na academia com a forma que o(a) aluno(a) pode se apropriar deles na sua prática docente, os conhecimentos acerca da educação, de forma geral, também ficam um tanto negligenciados na formação dos(as) licenciados(as), o que pode ser percebido na forma pela qual as disciplinas daquela área são vistas por eles, quase sempre como menores ou que merecem menos atenção. Temas como planejamento, avaliação, evasão, metodologias e modalidades de ensino, repetência, entre tantos outros discutidos em disciplinas específicas da área de educação, são tratados como conhecimentos de segunda ordem pelos(as) graduandos(as) de licenciatura.

<sup>5</sup> Pereira, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 112.

<sup>6</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*. Revista Dossiê. v. 11, n. 21, jun. 2007, p. 17.

Futuros(as) professores(as) leem pouco sobre educação e refletem tanto quanto sobre seu futuro campo de atuação. Situação que tem como consequência a formação de educadores(as) que afirmam categoricamente que não se interessam pelas teorias, muitos(as) se referem a elas com ironia ou de forma pejorativa, em eventos educacionais perceptivelmente preferem participar de oficinas ou cursos da sua área específica, afirmam ainda que pedagogos(as) não têm muito a acrescentar à sua prática, que suas teorias não são aplicáveis ou que eles *viam* demais. Depois de anos de atuação profissional, pensar a educação, teorizar sobre ela é algo tão longe da realidade do(a) professor(a) que geralmente tende a rejeitá-la previamente, acusando seus autores de não terem autoridade de falar sobre uma prática na qual não estão inseridos. Esse é um discurso bastante comum nos corredores e salas de professores, de que teórico não contribui, só cria conceitos e discursos que na prática não funcionam devido ao seu distanciamento da realidade das salas de aula. Falas que em grande parte servem para legitimar e justificar sua falta de interesse ao que se refere às teorias educacionais e a reflexão acerca de seu ofício.

A questão dos(as) professores(as) não mostrarem inclinação para as leituras teóricas em educação não pode ser simplificado apenas ao fato do *não gostar*. Como foi mostrado anteriormente, não há nos cursos de licenciatura um investimento nessa área. Portanto, esse afastamento por parte dos(as) professores(as) pode ser um desdobramento da própria cultura das licenciaturas que investem pouco nesse sentido. Aluno(a) de graduação deve se aproximar de forma crítica do conhecimento que foi produzido a respeito do campo que vai atuar e, na medida do possível, contribuir e acrescentar aos debates. Tendência que deve lhe acompanhar durante seu trabalho como educador.

Pensar acerca das teorias educacionais é ainda uma forma de colocar em questão a própria prática do(a) professor(a). Talvez esse seja outro motivo que o faz não demonstrar interesse por aqueles discursos. Teorizar a respeito dos paradigmas da educação nos leva inevitavelmente a confrontar pontos de vista diferentes e muitas vezes conflitantes acerca de questões que envolvem diretamente o fazer docente. E uma análise deste tipo pode levar no final ao reconhecimento da necessidade de transformação e a constatação de que o(a) professor(a) precisa mudar sua postura, o que significa sair do lugar de conforto de quem já tem *na ponta da língua* as suas aulas e avaliações.

Mudar na educação demanda estudo, pesquisa, experimentação, tempo e principalmente a crença de que a educação ainda pode mudar para melhor, sendo que essa confiança não faz parte das crenças de grande parte dos docentes, principalmente os que atuam há mais tempo. E de fato as condições de exercício da profissão não favorecem que o(a) professor(a) seja ao mesmo tempo um(a) estudioso(a). As longas jornadas de trabalho nas escolas, além da grande quantidade de trabalho que leva para casa e o stress cotidiano que a função acarreta não lhe permitem sobrar tempo, energia e nem interesse para as pesquisas.

O fato de os(as) profissionais da educação lerem pouco sobre sua área na graduação e na sua atividade profissional cotidiana tem uma consequência das mais graves atualmente, que é o fato de a prática docente não ser uma ação reflexiva. O ensinar transformou-se no Brasil em um ato destituído de qualquer sentido crítico, ele

tem se dado de forma mecânica sem qualquer pensamento voltado para a análise da própria prática, os(as) professores(as) não estão parando para refletir a respeito de sua metodologia, de sua forma de avaliar, de abordar os conteúdos, de enfrentar situações de indisciplina ou de apatia por parte dos(as) aluno(as), etc. Como nos mostra Albuquerque Júnior, a escola está se tornando,

(...) um lugar de zumbis, de professores e alunos autômatos, que não sabem direito por que estão ali, mas que apenas executam rotinas, como peças de uma grande máquina, que assim como na fábrica moderna, não sabem sequer qual o produto final que estão produzindo.<sup>7</sup>

Em grande medida, essa postura automatizada da rotina escola está relacionada, entre outras coisas, com a falta de reflexão e avaliação da própria prática. E um grande problema disso é que os(as) alunos(as) estão passando pelas escolas sem que haja um planejamento que leve os professores a refletirem sobre o impacto de sua prática na formação daqueles. O ensino é aleatório no sentido de não possuir um objetivo consistente e claro acerca do(a) aluno(a) que se quer formar.

Falta aos(as) professores(as) brasileiros(as) desenvolver uma cultura reflexiva acerca da sua prática. É fundamental para um ensino mais eficiente que os(as) profissionais diretamente envolvidos conheçam a produção bibliográfica produzida e a utilizem para pensar a sua atuação e quem sabe assim possa transformá-la em algo mais produtivo e sedutor para os(as) alunos(as). Como chama a atenção Azevedo, nas faculdades essa prática não é incentivada, sugerindo que a prática de ensino nos cursos de licenciatura seja aliada à pesquisa como tentativa de fazer os(as) alunos(as) se depararem com as questões que irão enfrentar quando docentes ainda durante sua formação.

A adoção de práticas de investigação pelo professor, acerca do seu próprio campo de atuação, torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência agente consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual.<sup>8</sup>

Nesse sentido, a pesquisa pode se tornar um dos instrumentos que propiciará aos(as) futuros(as) professores(as) o questionamento e a reflexão dos grandes dilemas da educação antes mesmo de adentrar no mundo profissional. Com isso espera-se que, como docentes, eles(as) possam cotidianamente associar sua ação a uma prática reflexiva acerca dela, fazendo com que haja uma alteração na postura daqueles profissionais, abandonando o lugar de passividade diante das circunstâncias desfavoráveis ao exercício de sua profissão e que não mais só espera do governo, da família e da sociedade e sim que se torne agente reflexivo e ativo de mudanças.

---

<sup>7</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. Disponível em.

[http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por\\_um\\_ensino\\_que\\_deforme.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf)

<sup>8</sup> AZEVEDO, Crislane Barbosa. *A formação do professor-pesquisador de história*. Disponível em, Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012, p. 109.

Portanto, a busca por um ensino, em especial o de história, que contribua mais na formação de cidadãos independentes, críticos, capazes de lidar com os dilemas colocados na atualidade e que superem os grandes desafios da educação, parte de mudanças de sensibilidade no próprio olhar que se dirige ao ensino, desde a formação até a prática docente e ao longo dela. É necessário que na graduação os(as) professores(as) se desarmem mais do lugar de quem trata o conhecimento específico de sua disciplina como prioridade. A prioridade deve ser o ensino, claro que sem prejuízos à formação historiográfica até porque ambos não devem caminhar separadamente, e o pensar sobre a apropriação pelos(as) futuros(as) professores(as) dos conhecimentos acadêmicos no espaço do ensino básico. Paralelo a isso, é necessário o investimento em professores que reflitam mais sobre sua prática, que se tornem agentes conscientes e engajados na busca de uma educação que transponha o comodismo, o pessimismo e os índices negativos alarmantes da nossa educação.

## BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. Disponível em, [http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por\\_um\\_ensino\\_que\\_deforme.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf)

AZEVEDO, Crislane Barbosa. *A formação do professor-pesquisador de história*. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012, pp. 108 a 126.

\_\_\_\_\_. *História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador*. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, jul./dez. 2011, pp. 339 - 359.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*. **Dossiê**. v. 11, n. 21, jun. 2007, pp. 17.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, pp. 109 – 125.