

FORMAÇÃO DO PROFESSOR-HISTORIADOR E COTIDIANO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES FREIREANAS

Jean Mac Cole Tavares Santos¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação do professor de História, à luz de uma abordagem freireana, procurando compreender de que modo ele vai construindo, por meio de sua vivência no cotidiano de sala de aula, um ensino crítico, que permite o desenvolvimento de uma prática educativa, cuja construção de saberes possibilite a transformação do educando, a fim de que se interesse pela História e por seu ensino. Trata-se de um artigo de revisão, cujos eixos norteadores são as leituras sobre o ensino de História e a prática do professor. Pensar a educação em uma perspectiva crítica e empreendê-la no meio educativo, com vistas ao ensino de História, são pontos-chave de nossa discussão. O pensamento freireano constitui a âncora para tecermos nossa abordagem acerca do papel do professor de História e as reflexões em torno de sua formação.

Palavras-chave: Pensamento freireano; Ensino de História; Formação do professor.

ABSTRACT

This article has for objective the analysis of the history teacher training, from a boarding centered in Paulo Freire's thought, trying to understand of what manner the teacher is building, from his experience in the classroom daily life, a critical teaching, allowing the development of an educational practice, which construction of knowledge enable the transformation of educating, providing his interest about history and its teaching. This is a review article, in which using readings about the history teaching and the teacher practice, we build the basis of this study. Thinking on education from a critical perspective and undertake that perspective in educative environment by a look centered in the history teaching are Key points of our discussion. Freire's thought is the anchor to make our approach on the role of the history teacher and reflections around his formation.

Keywords: Freire's thought; History teaching; Teacher formation.

Introdução

Nas últimas décadas do Século XX e início deste novo século, verificaram-se mudanças na concepção da formação do professor, passando-se a discuti-la como um processo em contínuo desenvolvimento, principalmente depois da Conferência de Jontiem (1990), quando a educação básica para todos passa a ser meta central das políticas educacionais. Ou seja, o momento atual da educação exige pensar a formação não limitada ao ambiente acadêmico, mas relacionada à vivência e ao cotidiano do docente na escola (RODRIGUES, 2003). Desse modo, tem-se assistido a um intenso debate acerca da formação do professor e esse campo tem sido fértil, gerando estudos e produções

acadêmicas voltadas para analisar tal problemática, possibilitando o crescimento da literatura especializada nessa abordagem.

Com esse foco, esse trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a trajetória do professor-historiador, no contexto da História da Educação, procurando investigar as mudanças ocorridas na sociedade brasileira entre meados da década de 60 do Século XX e o início do Século XXI. As transformações na História da Educação brasileira durante esse período serão observadas, bem como a relação entre essas modificações e a formação do professor na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a discussão aqui proposta será balizada à luz de uma abordagem freireana, procurando perceber, a partir dos estudos realizados por esse educador, como, por meio de sua prática cotidiana em sala de aula na construção de saberes, o professor pode desenvolver uma ação emancipatória e dialógica com os alunos e com o mundo. Pois, na ótica freireana, o conhecimento não é transferido pelo professor ao aluno à luz de uma recepção passiva, mas é visto como uma construção social e, como tal, o educando e o educador são produtores de conhecimento a partir de uma ação dialógica, caracterizada pela horizontalidade de saberes. Por consequência, a percepção freireana de docência exige um profissional ainda mais capacitado, eficiente, comprometido e ético, já que diálogo e horizontalidade de saberes não surgem da boa vontade do docente. Surge do conjunto de atributos adquiridos na formação, inicial e continuada (ARANHA, 2006).

Desse modo, no ato educativo, o educador assume importante papel na construção do conhecimento do educando, de forma que, nas preocupações de Freire, a formação do educador e sua competência ou habilidade foram essenciais para a compreensão da educação libertadora e o transformador profissional docente.

Partindo-se dessas proposições, elaboram-se nesse estudo, os seguintes questionamentos: que professor de História está sendo formado? De que modo a formação docente reflete sobre sua prática e sobre o interesse pela História na Escola Básica? Essas são as questões percebidas quando se aborda o tema em questão.

Ao pensar na formação do professor, é necessário fazer de imediato a relação entre a teoria e a prática, pois essas são os elos essenciais para se compreender a docência. A formação do professor deve ser consciente e politizada permitindo o conhecimento da realidade que o circunda. A partir daí, ele poderá trabalhar no cotidiano escolar promovendo uma prática pedagógica crítica. Desse modo, o professor será capaz de realizar uma ação transformadora na escola e fora dela.

A escola se constitui, portanto, no espaço principal da formação docente. É a partir da experiência e vivência no cotidiano escolar, da relação do educador com o educando que vai se desenvolvendo e se enriquecendo sua prática (ALVES, 2002). É também nesse espaço, que se desenvolve, profissional e individualmente a partir da experiência coletiva aí iniciada.

Sob esse ponto de vista, a formação do professor ocorre no cenário escolar, no ato de partilhar saberes coletivamente. E isto é possível pelo diálogo; é através do diálogo entre educador e educando que o ato educativo adquire sentido.

1. As mudanças na educação brasileira e a formação do professor de História

A educação brasileira, a partir do golpe de 64, foi alvo de especial atenção por parte dos sucessivos governos no poder, uma vez que a política educacional empreendida, a partir desse período, instituiu uma série de reformas que modificaram os rumos do setor. Vale ressaltar que, no período que antecedeu o golpe, a sociedade brasileira viu surgir uma

série de movimentos e campanhas educacionais, cujas propostas alteraram os caminhos da educação no país.

O MCP – Movimento de Cultura Popular, a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, o MEB – Movimento de Educação de Base, além da CEPLAR – Campanha de Educação Popular consistiram em expressões máximas de avanço nos movimentos de educação e cultura, que tinham como principal propósito ações de conscientização das camadas populares.

Com o golpe militar, esses movimentos e campanhas em prol de uma educação popular foram desmobilizados, tendo em vista que o governo militar atuou no sentido de descaracterizar e neutralizar tais movimentos, criando dispositivos repressivos cujas ações eliminaram a participação de professores, alunos e demais membros sociais que atuavam em setores educacionais nesse período (FONSECA, 1995).

O contexto da educação e da política educacional a ela relacionada trilhou caminhos diferenciados das propostas anteriores. Paulatinamente, o que se percebeu foi que a proposta de uma educação crítica, criativa e transformadora não estava na pauta dos governantes. Nisto percebe-se a atualidade da máxima, de Freitag, que a “política educacional procurará alcançar a hegemonia sempre nos interesses da classe dominante” (FREITAG, 1986, p.42).

Na esteira do axioma acima, pode-se afirmar que as reformas no ensino do país, a partir daquele momento, preocuparam-se em ajustar a educação brasileira à nova realidade socioeconômica e a política imposta por elas e, portanto, tal ajuste se estabeleceu através das reformas universitárias de 1968 e no restante do ensino brasileiro que se realizou a partir de então. Obviamente, tais reformas foram efetivamente verticais, unilaterais, arbitrarias, no sentido de que não se percebe na sua feitura e discussão nenhuma participação popular, sobretudo dos setores relacionados a essas áreas. Segundo Germano:

A reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescidas das recomendações privatistas de Atcon, dos acessores da Usaid e de outras comissões – como a comissão Meira Mattos – criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a ‘teoria do capital humano’ - que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes. (GERMANO, 1994, p.123).

No que se refere à formação do professor de História e ao ensino dessa área, passou a ocorrer uma pulverização, a fim de neutralizar qualquer proposta crítica que viesse estabelecer “desordem” na ordem social que passou a ser vigente nesse país. Diante desse aspecto, é importante chamar a atenção para dois importantes elementos nessa análise: o primeiro, que se reporta à criação dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais e, o segundo, refere-se à ênfase dada ao ensino de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros, esse último, no âmbito universitário (MARTINS, 2000, p.20).

A área de Estudos Sociais, de modo específico, foi organizada visando efetivar a hegemonia do Estado, uma vez que o conteúdo de ensino que se produzia nesse período era tendencioso, não refletindo os verdadeiros problemas que assolavam a população brasileira.

Na organização da área de Estudos Sociais, são discriminados o objetivo da matéria e o objetivo integrador da área. Nesse último, aparece

implícita a concepção de sociedade, de homem, de educação, de produção de conhecimento que se pretendia na época: capacitar o aluno para a integração social através da compreensão do grupo num enfoque espaço-temporal; participação no processo de desenvolvimento, como pessoa que aspira à transcendência (LENSKIJ e HELFER, 2000, p. 69)

Como, então, entender a formação do professor de História nesse período? Para Neves (2003) “A formação e a atuação dos professores de História sofreram duas modalidades, articuladas e complementares, de agressão: curriculares e político-ideológicas” (NEVES, 2003, p. 43). Tais agressões foram representadas pelo ensino “diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os ‘grandes nomes’, os espíritos positivos que conduzem a História” (FONSECA, 2003, p.55), tendo como ponto crucial a implementação de “guias curriculares”, com uma listagem dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada série, norteando o professor em sua prática cotidiana.

Mas as agressões aparecem também na criação dos cursos de Licenciaturas curtas em Estudos Sociais somando aligeiramento da formação docente com desqualificação. Dessa maneira, o professor foi, a partir desse período, tolhido de sua autonomia, visto como ameaça ao sistema, diminuído em sua formação.

Essa concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar(...) Algumas universidades que implantaram a licenciatura curta em Estudos Sociais tentaram contornar essa descaracterização introduzindo as licenciaturas plenas em História e Geografia como continuidade do curso de Estudos Sociais. Assim, dilatavam a carga horária da licenciatura curta (polivalente) e da licenciatura plena (específica). Tratava-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º. grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações desse. (FONSECA, 1995, p.28)

Além dessas estratégias, o governo militar instituiu a portaria 790/76 que concedia apenas aos professores graduados em Estudos Sociais ministrarem aulas de História; outro recurso lançado para estreitar os atos repressivos do governo no poder sobre os profissionais de História. No entanto, é importante observar que dar autonomia e possibilitar a criticidade não fazia parte das estratégias e planos empreendidos pelos governos militares, já que as liberdades democráticas estavam sendo suprimidas. O que estava em pauta era uma desqualificação seguida de uma requalificação dos profissionais de educação (FONSECA, 1995).

Os anos 70 foram marcados, sobretudo, por transformações educacionais e econômicas, essas últimas propiciadas pelo denominado “milagre brasileiro”. Entretanto, as ações repressivas do governo militar também encontraram resistência de variados setores da sociedade.

Particularmente no campo do conhecimento histórico, esse período fez emergir novos campos de investigação, nos quais se ampliaram pesquisas sobre diferentes aspectos

do ensino de História, com novas abordagens, ampliando, assim, o leque de estudos sob a ótica de diferentes temáticas. No final dessa década ocorreram influências externas tais como: da História Social Inglesa e da Nova História Francesa, que passaram a redefinir os rumos da historiografia brasileira.

Ainda, nesse período, registra-se uma preocupação com o currículo, que fora estabelecido a partir das reformas educacionais empreendidas em 1968 e 1971. A Associação Nacional de História (ANPUH) teve papel fundamental no âmbito desse processo, uma vez que entendia que as propostas vigentes nas reformas universitárias e do ensino de 1º e 2º Graus esvaziavam as medidas já elaboradas em prol de uma educação democrática e crítica (MARTINS, 2000).

Com esse fim, diferentes setores sociais passaram a se organizar discutindo e propondo reformas curriculares, e foi em torno dessas propostas que foram organizados debates, apoiados pela ANPUH e outros segmentos educacionais, que propunham inovações e alternativas para a condição do docente de História na sociedade brasileira e do ensino de História a ele relacionado (RODRIGUES, 2006).

Entretanto, foi a partir dos anos 80 que a formação de professor passou a ser discutida sob novos parâmetros, estabelecendo diferentes abordagens e olhares para o fazer cotidiano do professor na escola. Novas propostas de discussões curriculares foram inseridas na agenda de vários segmentos sociais preocupados com a educação no Brasil e com a formação do docente de História, de modo a transformar o ensino da disciplina.

Redimensionar o ensino de História, tendo em vista a preocupação cada vez mais crescente na produção do conhecimento, enquanto construção social, entre educador e educando, foi uma luta incessante a partir desse momento. As preocupações daí advindas organizam-se no seguinte aspecto:

Mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos. (FONSECA, 1995, p.92)

Na década de 80, foram registradas mudanças no pensar a História, tanto do ponto de vista histográfico, como do ponto de vista metodológico, no uso de recursos técnico-pedagógicos, bem como na formação do educador. Esse último passou a ser repensado tendo como base a sua relação com o educando e a sua prática em sala de aula. Nesse período, ocorre a extinção dos cursos de Estudos Sociais. Para Bastos (2001), a década de 80 foi considerada época em que se consolidou o processo de democratização educacional.

Isto pode ser identificado através da organização curricular, na maneira como se passou a debater a formação do professor e o papel da escola. Observou-se também que disciplinas que, anteriormente, foram impostas pelo regime militar, como Educação Moral e Cívica e OSPB, deram lugar à Filosofia e a Ética na Escola Básica.

Durante a ditadura militar, o Estado, além de elaborar restrições aos professores de História, tanto em sua formação como em sua atuação em sala de aula, redefiniu a educação e procurou adequá-la aos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional. A História e seu ensino foram, assim, articulados aos interesses de um Estado burocrático-autoritário que passou a exercer o poder na sociedade brasileira (FONSECA, 2003). Com o fim da ditadura militar, e instaurada a abertura política, acenava-se para que a educação brasileira pudesse, enfim, absorver mudanças tão necessárias ao país, porém:

A educação não foi, pois, de imediato objeto da reestruturação radical e profunda de que ela necessitava (e ainda necessita) urgentemente. Ao contrário a legislação permaneceu a mesma fazendo parte dos escombros que compuseram o chamado entulho autoritário, que resultou no desmoronamento da ditadura (NEVES, 2000, p.33).

2. Reflexões sobre os caminhos da formação do professor de História: uma abordagem na perspectiva freireana

Nos anos 90, a sociedade brasileira passou por mudanças no campo social, político, econômico e cultural, mas também, e, sobretudo, educacional. Tais mudanças estão relacionadas à própria conjuntura internacional, marcada pela queda do muro de Berlim, crises paradigmáticas, transformações no Leste europeu e um avanço tecnológico significativo, permitindo o surgimento da era da informação, além da expansão da globalização (GADOTTI e ROMÃO, 2000). Esses fatos anunciam uma nova fase no contexto histórico internacional.

Diante desse cenário, ao se pensar em formação de professor, precisa, necessariamente, pensar a condução da própria política educacional brasileira, já que a educação estava, nos anos 90 e atualmente, pontuando um novo padrão de intervenção, cujas características fixam num Estado mínimo embalado pelas propostas neoliberais.

Observou-se que se, nas esferas social e econômica, o Estado limita sua intervenção, com a educação não pode ser diferente, uma vez que o Estado reduziu sua participação em termos de investimentos, gestão educacional. Claro, isso provoca impacto sobre a formação de professores. Enfim, não se percebeu um compromisso político verdadeiro no sentido de dar respaldo à formação qualificada de educadores.

Para Neves (2002), os programas educacionais elaborados pelo governo a partir desse período não atenderam às reais necessidades da educação no Brasil, mesmo com a implantação da Lei das Diretrizes e bases da Educação (LDB) de 1996. Com a elaboração da LDB não se percebeu uma política educacional voltada para a formação do educador, já que a lei delega às universidades essa formação. Quem, então, seria responsável por essa formação? Apenas as universidades?

Cabe à universidade, então, empreender todo o processo formativo do educador. No entanto, não se percebe, por parte do Estado, a elaboração de propostas reais, de uma política educacional comprometida com esse aspecto, com ideias que sejam postas em prática, capazes de dar condições à universidade um encaminhamento seguro dessa questão, no sentido fomentar uma responsabilidade conjunta pela formação do educador. Melo, ao analisar o perfil da educação no final do Século XX, tem as seguintes proposições:

A educação e a construção dos sistemas educativos como elementos socializadores do saber, do conhecimento, da ciência e tecnologia, se tornam elementos políticos-estratégicos essenciais dos países e das diversas classes sociais, e suas demandas específicas tendem a se concretizar como condensação, uma materialização de suas lutas político-sociais, da correlação histórica atual dessas forças sociais; onde cada sujeito político coletivo busca transformar o seu projeto de sociedade e de educação num projeto hegemônico (MELO, 2000, p.05).

No que se refere à formação do professor de História, além dessas questões anteriormente levantadas, é importante salientar que existem outras que também se inserem na discussão que devem ser destacadas, a fim de promover a reavaliação pautada no

contexto sócio-educacional que vivenciamos. Espera-se conhecer a concepção de História que o professor tem e saber se seu conhecimento histórico está adequada à realidade, pois ser professor de História e entrar em sala de aula sem aprofundamento/compreensão dos fatos históricos prejudica tanto o ensino como a aprendizagem, o que, aliás, infelizmente ainda acontece com alguns professores. De acordo com Pinsky e Pinsky:

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento (PINSKY e PINSKY, 2003, p.22).

Hoje, entende-se que a vida é a própria História e o professor da área precisar estar em sintonia com a realidade em constante mutação. Nesse sentido, ensino e a pesquisa são fundamentais na construção do conhecimento; isto vem desde a formação do professor e se estende ao cotidiano de sala de aula (LUDKE, 2001). Trabalhando nessa perspectiva, o professor não será um mero transmissor de conhecimento, mas produzirá um novo saber e possibilitará ao seu educando fazê-lo igualmente.

Cabrini (2000), ao se reportar à relação entre a formação do professor e o conhecimento da História que ele tem, e como ela é produzida, afirma que: “Produzir História é procurar captar, recuperar relações que se estabelecem nos grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços” (p.181).

Ao se discutir sobre os saberes históricos que são produzidos na escola, a partir do ato educativo, tem-se que, necessariamente, pensá-los tendo por base uma prática pedagógica em que os sujeitos históricos, educador e o educando, encontrem-se envolvidos no processo, na busca da construção de um saber crítico, criativo, transformador e conscientizador. Os conteúdos históricos que são ensinados na escola, a partir desse tipo de prática, tornam o ensino de História interessante, inovador, mas, sobretudo, resultado de uma formação reflexiva, crítica, e também conscientizadora. Com Freire, “os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (2001, p. 15).

No âmbito da relação entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar está em pauta o conhecimento da História que o professor tem e a sua compreensão do conceito de História, que é construído desde sua formação. Isto vai definir como a História é ensinada na escola e como o educando passará a compreendê-la (FREIRE, 1986).

É importante, portanto, a valorização por parte do professor, em sua prática docente, da experiência vivenciada pelo seu aluno e os conhecimentos que este já possui, trazidos de aprendizagens fora da escola. Tal atitude transforma a relação entre educador e educando, mobilizando a criticidade. Se, ao ser ensinada na escola, a História tiver como foco uma íntima conexão com a realidade vivida, haverá, certamente, maior interesse por parte do educando pela disciplina, despertando, assim, o seu gosto pelos conhecimentos históricos.

Desse modo, o passado não será visto e compreendido pelo aluno como algo morto, sem nenhuma relação com sua experiência cotidiana, mas, como fundamental para a compreensão de seu presente e da sua realidade sócio-histórica, assumindo, assim, outra dimensão na apreensão do aluno (STHEPHANOU, 1998).

Na relação entre teoria e prática do professor no cotidiano escolar está em questão, como anteriormente chamamos atenção, a concepção de História, a leitura do mundo e as experiências dentro e fora do ambiente escolar. O saber-fazer do professor e sua concepção teórico-metodológica são imprescindíveis no ato educativo. “O eixo de sua formação, portanto, é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (KUENZER, 1999, p.149).

Pensar os caminhos para uma formação de professor crítica passa, necessariamente, por uma educação libertadora, cujos reflexos sejam sentidos na academia, e também, na escola. Os conhecimentos que foram aprendidos pelos professores em sua formação ou produzidos no âmbito da academia, precisam extrapolar seus muros e ir até “a escola”. É lá o ambiente propício para se discutir e verificar, na prática, o que teoricamente se tem discutido (SAVIANI, 1985).

Na formação do professor estão inseridas as relações entre o educador e o educando e o diálogo entre eles, o currículo que se tem, os conteúdos que se ensina e se aprende, o modo de ensinar na escola, de maneira a levar o educando a gostar do que aprende. Assim, aprender criticamente adquire um papel fundamental para uma prática docente emancipadora. Ser professor, então, é uma tarefa complexa e, ao mesmo tempo regada de partilhas, desafios, de sentimentos que se manifestam de variadas formas, através da leitura do outro, da vida e do mundo (CERRI, 1999; NÓVOA, 1992)

Falar de uma educação libertadora, em que o educador e educando ensinam e aprendem através de uma prática pedagógica dialógica, na construção de uma escola que transforme e forme sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, é falar da importância do trabalho de Paulo Freire.

Na História da Educação Brasileira, Paulo Freire ocupou e ocupa um papel significativo, tanto pela dimensão de sua contribuição como pensador da educação no Brasil, de seus problemas e desafios, quanto por propor um novo jeito de pensar e fazer educação. A magnitude de sua obra, cuja relevância o coloca entre os intelectuais brasileiros que mais se preocupou com os problemas educacionais, aponta para uma proposta de uma educação dialógica, inclusiva, interativa e cidadã.

Uma formação apoiada numa prática pedagógica libertadora permitirá ao professor que no cotidiano escolar, ele possa compreender a realidade dos educandos. Não que seja necessário viver essa realidade, mas que possa compreender a experiência vivida por eles, possibilitando-lhes um posicionamento crítico diante dos acontecimentos que ocorrem na comunidade, na região e na sociedade brasileira de uma maneira geral. Sob esse raciocínio, entende-se que o elemento norteador desse processo é o diálogo.

Em Freire, a educação dialógica consiste na pedra fundamental para que se estabeleça o ato educativo transformador. No seu entender, a relação ensino-aprendizagem não começa e nem termina na figura do professor: como se o conhecimento fosse uma trajetória vertical do professor para o aluno, num processo em que não se percebe dinamicidade. E o aluno, fosse considerado, nessa relação, como objeto inerte do processo, recebendo os conhecimentos “prontos”.

Daí decorre a crítica de Freire à educação bancária, onde os saberes não são produzidos ou criticados. O que se percebe, no pensamento freireano, é que o professor é visto “como alguém ao lado do aluno, um ser que também busca e que também aprende; o

aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ele ganha dignidade no processo educativo”. (GOHN, 2002, p.63).

Portanto, a educação libertadora e problematizadora, proposta por Freire, que conduz à transformação dos sujeitos historicamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, não pode ser pensada como um ato vazio de depositar conhecimentos no aluno (FREIRE, 1981, p.78).

É necessário ressaltar que, ao pensar a formação do professor de História numa reflexão crítica à luz do pensamento de Freire, o educador e sua relação com o educando tem que gerar, por conseguinte, uma transformação na formação do docente em História, a partir de uma prática, na qual o conhecimento histórico, os saberes do professor e do aluno entrem nessa relação. Ambos compreendendo seus papéis, enquanto sujeitos dinâmicos, conscientes da sua historicidade, estabelecendo uma ação pedagógica efetivada a partir do diálogo.

As propostas de Freire para a formação do professor assumem, então, uma dimensão política, pois, no ato de educar, o educador não é neutro no processo, mas, sim, um sujeito histórico consciente de sua historicidade e de seu papel transformador da sociedade, a partir de uma prática pedagógica conscientizadora (CALADO, 2000).

A História que está sendo ensinada na escola ainda se configura no âmbito de um ensino denominado tradicional, privilegiando uma História factual ou episódica. Nesse método, os conhecimentos são vistos pelos alunos como prontos e acabados sem que esse possa, no entanto, produzir um conhecimento novo e crítico. O aluno se posiciona apenas como mero autômato nesse tipo de ato educativo. Freire e Shor (2003), ao elaborar uma crítica sobre esse tipo de educador e seu ensino, afirmam que:

Os professores ainda estão dominados pelo método da transferência de conhecimento. Mesmo nos grupos de discussão a fala dos alunos é restrita, pela transferência de conhecimentos oficial e pelas relações autoritárias do discurso que inibem a crítica ao programa (FREIRE e SHOR, 2003, p. 122).

Desse modo, entender a formação do professor de História significa pensá-la dentro e fora da academia, pois, no contexto da História da Educação, essa problemática enfrenta muitos desafios, mas também abre um leque de perspectivas que podem ser visibilizadas. Uma delas seria analisar a formação inicial e a continuada, que se tornam pontos importantes quando se deseja refletir sobre a formação de professor de História atualmente.

Criar uma educação libertária, emancipatória e que dê autonomia aos educandos, implica também avaliar o modo pelo qual estamos formando o corpo docente que irá atuar na educação básica nesse país no campo de conhecimento da História.

É, pois, durante a formação inicial que devem ser construídos os caminhos e os meios viáveis para que na formação continuada, no âmbito do cotidiano escolar, os educadores possam participar ativamente como sujeitos históricos dinâmicos e atuantes, educando seus alunos, para que se tornem sujeitos críticos, participantes nos processos educativos e cômicos de seus papéis na sociedade em que vivem.

Se o que se pretende é um ensino de História inclusivo, tem-se que considerar a importância e o significado da formação do professor e o seu processo de constituição. No ato de educar e na ação educativa, o saber-fazer do professor de História torna-se fundamental. Aqui, seu comprometimento com a realidade da escola e do mundo apresenta-se como elementos fundantes da formação em permanente devir.

Considerações Finais

No contexto da História da Educação, torna-se primordial refletir sobre como os sujeitos vão se constituindo professores de História, a partir de sua formação, inicial e continuada. Tornar-se professor de História é um processo de confluência de saberes e experiências que são apreendidas nas vivências no cotidiano, no espaço acadêmico e fora dele. Se na academia tem-se um aprendizado e discute-se os conhecimentos históricos e a prática educativa que, possivelmente, esse professor deve se posicionar e utilizar no dia-a-dia da sala de aula, entende-se que, esses homens e mulheres educadores vão se constituindo enquanto ser humano em desenvolvimento.

São espaços-tempos diferenciados e um rol de saberes constituídos e experiências cumulativas que são adquiridos na escola, na relação com os sujeitos que compõem o mundo de educar, com suas singularidades e peculiaridades, que juntos permitem a realização do aprendizado de como o sujeito, de fato, se torna professor. Compreender a complexidade desse processo e a riqueza desse diálogo com a vida de primaz importância para se discutir e refletir sobre a prática docente, mas, sobretudo, para se entender os desafios e perspectivas que envolvem a formação do professor, e, particularmente o professor de História.

Referências

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação dos professores. In: *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, Pedro Ivo R. de Assis. *As concepções de História na era das incertezas*. Campinas: Unicamp, 2001 (dissertação de mestrado em educação).

CABRINI, Conceição. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CALADO, Alder Júlio F. *Tecelão da utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire*. Caruaru: FAFICA, 2000.

CERRI, Luiz F. *Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão*. In: *Revista de História Regional*, vol. 4, no.2, Mato Grosso:UEPG, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Política e Educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 9ª.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e ensino de História*. São Paulo: Autêntica, 2003.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 4^a.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil 1964-1985*. 2^a.ed. São Paulo: Cortez, 199

GOHN, Maria da Glória. *Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. In: Revista Educação temática digital. Campinas, v.04, n. 01, p.53-77, dez. 2002.

HOFLING, Maria Arlete Z. *As páginas de História*. In: Cadernos Cedes, v. 23, n. 60, p.179-188, agosto, 2003.

KUENZER, Acácia Z. *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. In: Educação Brasileira, Brasília, v.21, n.42, p.145-167, jan./jun. 1999.

LENSKIJ, Tatiana.; HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: ANPUH/RS, 2000.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História pensada e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas: Unicamp, 2000.

MELO, Adriana Almeida Sales. *Educação e hegemonia na América Latina hoje: projetos de sociedade e educação nos anos 90: Brasil, Argentina, Chile e Venezuela*. In: Revista Online Biblioteca Joel Martins. Campinas, SP, v. 02, n.1, out. 2000.

NEVES, Joana. *A formação do professor de História no Brasil*. In: Educação e História no Brasil contemporâneo. João Pessoa: Editora universitária, 2002.

_____. *Educação no Brasil: o que há de novo?* In: Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, 2000.

_____. *Perspectiva do ensino de História: desafio político educacional e historiográfico*. In: In: Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, 2000.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla B. *O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequentes*. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RODRIGUES, Janine M.C. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: Editora universitária, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 2^aed. São Paulo: Cortez, 1985.

STEPAHANOU, Maria. *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 18, n. 36 1998.

¹ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tutor do PET Pedagogia/UERN. E-mail: maccolle@hotmail.com Possui graduação em História (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 1995), especialização em teoria e metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA - 1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - 2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2007) com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). Coordena pesquisas sobre o mundo do trabalho e a formação escolar no ensino médio nos estados do Rio Grande do Norte e Ceará com apoio do CNPQ, da FAPERN e da FUNCAP. Coordena ainda o projeto de extensão Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) na UERN. É professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: patriciacaa@yahoo.com. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em Bacharelado em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia Rural [Campina Grande] pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase História do Brasil e Ensino de História. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí - UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude, membro do Núcleo de Estudos Rurais. Sócio da Abpn, Anped, Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado em março de 2012