

Formando professores pesquisadores no Seridó potiguar: relato das angústias, desafios e perspectivas do trabalho com docentes da rede pública de ensino

RENATO MARINHO BRANDÃO SANTOS*

SANDRA MARIA DE ASSIS*

INTRODUÇÃO

O texto produzido é um relato de experiência vivenciada por dois professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), câmpus Caicó, que entre novembro de 2012 e fevereiro de 2013 desenvolveram um projeto de extensão intitulado *Formando professores pesquisadores no Seridó*, o qual teve como público alvo docentes da rede pública estadual de ensino vinculados à 10ª Dired (Diretoria Regional de Ensino)³ e da rede municipal de Caicó.

O primeiro grande desafio enfrentado pelo projeto foi o processo de seleção ao qual foi submetido, a partir de edital lançado pela Pró-reitoria de Extensão (Proex) do IFRN, em outubro de 2012. O referido edital, como todos os editais lançados pela Proex e Propi (Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação) do IFRN, afirmava em um de seus primeiros artigos que seriam privilegiados aqueles projetos que se enquadrassem no *foco tecnológico* (sic) do câmpus.

Para os professores da área humanística, romper a barreira do *foco tecnológico* em instituições de ensino técnico profissionalizante não é tarefa simples. A surpresa da aprovação – que atribuímos à coerência entre as partes/etapas propostas no projeto – foi

* Professor efetivo do IFRN. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH-UFRN); doutorando em Ciências da Educação, vinculado à Universidade do Minho (Portugal). Coordenador do projeto de extensão *Oficinas de História*, financiado pela Proex-IFRN.

* Professora efetiva do IFRN. Especialista em História do Nordeste, pela UFRN. Membro do projeto de pesquisa *Oficinas de História*.

³ A 10ª Dired atende aos municípios de Caicó, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Jucurutu, Ouro Branco, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas, todos localizados no Seridó potiguar.

acompanhada por um árduo trabalho de divulgação da ação de extensão, envolvendo a 10ª Dired e a secretaria municipal de Educação de Caicó.

Iniciamos a divulgação pela 10ª Dired. Fomos recebidos pelo diretor do órgão que, de imediato, mostrou interesse no projeto. Segundo ele, a 10ª Dired desejava realizar com seus professores, durante a semana pedagógica que antecipa o início do ano letivo, um trabalho de formação/renovação de saberes e práticas pedagógicas, envolvendo cada uma das disciplinas lecionadas nas Escolas públicas estaduais vinculadas à citada diretoria de ensino.

As palavras de incentivo não foram seguidas por ações de divulgação entre os professores, como prometido pelo diretor da 10ª Dired. Às vésperas da realização da primeira Oficina, voltando à Dired, descobrimos que a divulgação não havia sido feita. O resultado da displicência do referido órgão foi uma grande correria para contatar os professores e conseguir realizar suas inscrições no projeto.

O processo de divulgação entre os professores do município de Caicó foi mais simples. Entramos em contato com subsecretária de educação municipal, a qual fez contato com os docentes interessados. Contudo, no município havia apenas cinco professores da área de História. Desta maneira, iniciamos o curso no início de fevereiro, durante a semana pedagógica organizada pela 10ª Dired, com nove professores inscritos.

Relatamos brevemente as principais angústias que tomaram os professores proponentes do projeto, antes de iniciarem a sua execução. Diante dos desafios enfrentados, é válido ressaltar que o apoio da coordenação de extensão do câmpus Caicó foi fundamental, ajudando-nos a solucionar os problemas que apareceram no decorrer do planejamento e execução do projeto. Devemos, agora, esclarecer as motivações que levaram à elaboração de tal projeto e os propósitos que tínhamos com ele. Começemos.

1 *Ensino e pesquisa*: esferas dissociadas na prática docente

Os proponentes do projeto são licenciados em História. *Contudo*, ao longo de sua formação tem realizado atividades de pesquisa e buscam, em sua prática docente, apresentar aos seus alunos discussões relacionadas à produção do conhecimento histórico, trabalhando com fontes históricas em sala de aula.

A oposição entre ensino e pesquisa, destacada pela palavra “contudo”, tem sua razão de ser. Licenciados seriam preparados para dar aula; bacharéis para pesquisarem. É esse o pensamento que costuma ter aquele que se depara com a divisão do curso de História em duas habilitações: licenciatura e bacharelado.

As discussões em torno dessas duas habilitações remontam à década de 1960. Em 2001, a discussão foi acentuada no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais pela Anpuh (COSTA, 2012: 2-3). A ideia dessa Associação era, e aparentemente continua a ser, a de formação de um profissional único, habilitado a trabalhar em diferentes campos de atuação profissional. Esse profissional, o historiador, deveria lidar, com igual habilidade, com as questões relacionadas a ensino e pesquisa concernentes à sua formação.

Apesar dessa defesa pelo profissional único, vemos a preponderância das licenciaturas sobre os bacharelados no processo de reformulação das grades curriculares, em virtude de novas exigências de carga horária. O argumento principal utilizado é o do “combate ao preconceito contra a formação de professores, alegando-se que para ensinar é preciso também fazer pesquisa” (*Ibid.*: 2).

Não nos cabe analisar, nesse artigo, se as grades curriculares dos cursos de História no Brasil tem conseguido fazer a articulação devida entre ensino e pesquisa, formando o profissional único almejado pela Anpuh. O que nos interessa, nesse

momento, é analisar o perfil dos professores participantes do projeto de extensão que desenvolvemos e, a partir daí, verificar o papel da pesquisa em sua atuação profissional.

Em fevereiro deste ano, como contávamos na primeira parte deste artigo, quando realizamos a primeira das oito oficinas previstas no projeto, deparamo-nos com um público de nove professores (bem abaixo dos trinta previstos no projeto, em virtude da já relatada dificuldade de divulgação do projeto) que resistia a aceitar a proposta do projeto de unir ensino e pesquisa a partir do uso de fontes históricas em sala de aula e de um novo olhar sobre o livro didático.

Ao apresentarmos algumas fontes históricas que poderiam ser utilizadas em sala de aula, destacando aquelas relacionadas à história local, tais como matérias de jornal, leis, crônicas, imagens, entre outras, ouvimos de um dos participantes a seguinte indagação: “isso vai nos servir para que?”, bem acompanhada por um longo discurso sobre a realidade dos professores da educação pública estadual e municipal, que incluía salários baixos, atraso nos pagamentos, abusos das direções escolares, falta de interesse dos alunos e infraestrutura deficitária nos locais de trabalho.

Aqueles professores estavam, havia algum tempo, distante dos bancos escolares. Reclamavam, com razão, que o governo não lhes dava o devido incentivo para que investissem em sua formação. O que aquele projeto de extensão poderia lhes oferecer? Em que ele poderia mudar a realidade deles em sala de aula?

A maioria deles eram polivalentes. Oito dos participantes ministravam, além da disciplina História, Sociologia, Artes, Cultura do Rio Grande do Norte (disciplina integrada/imposta ao currículo das instituições estaduais do Ensino Fundamental a partir de 2007) e/ou ensino religioso. Um desses professores não tinha formação em História; era pedagogo com especialização na área de Geografia. Uma outra professora, apesar de ser formada em História, não lecionava a disciplina e sim Artes e Cultura do Rio Grande do Norte.

Tememos, então, que o projeto preparado estivesse distante da realidade dos professores. Como conseguiríamos atingir o nosso público? Citar autores que discutem

a temática não seria frutífero naquele momento. Pensávamos em um texto que usamos para fundamentar o projeto, um artigo de autoria de Crislane Azevedo.

A autora partia da pergunta: “como formar o professor pesquisador em História?” (AZEVEDO, 2011: 75), para, então, gerar reflexões sobre o processo de formação do profissional de História e a relação entre ensino e pesquisa. Dialogando com autores como Marli André e Pedro Demo, Azevedo aponta que a pesquisa torna o professor mais livre para tomar decisões, possibilita a ele maior autonomia e gera uma visão mais analítica da realidade; permite, ainda, a renovação profissional e a constante reconstrução do conhecimento, que deve fazer parte do ofício do professor.

Embora essa e outras leituras tenham sido fundamentais no processo de escrita e desenvolvimento do projeto, precisávamos de outras estratégias para alcançar o público alvo. Neste ponto, a palavra de uma das proponentes do projeto, partindo de suas vivências como professora, foi significativa naquele momento. Com vasta experiência em sala de aula, inclusive na rede pública estadual de ensino, ela mostrou entender o discurso do participante do projeto, reconhecendo as inúmeras dificuldades que enfrentam os profissionais da educação. Contudo, ressaltou a escolha que os participantes tinham feito pela profissão e a importância que tinham para o seu público alvo, sendo responsáveis pela formação cidadã e crítica de seus alunos.

Era pensando nessa formação crítica e cidadã que os participantes deveriam se voltar para o projeto. Nossa preocupação era a de que os docentes envolvidos pudessem renovar seus saberes e práticas, a partir do uso de novas metodologias/estratégias em sala de aula. O uso de fontes históricas era um dos caminhos que propúnhamos aos participantes, na medida em que enxergávamos nesse uso a possibilidade de aproximar o aluno do processo de produção historiográfico, discutindo conceitos como o de narrativa, discurso e verdade histórica.

Além disso, preocupamo-nos em mostrar outras abordagens possíveis para temáticas recorrentemente trabalhadas em sala de aula. Além de duas oficinas que tratavam do ofício do professor, realizamos outras seis oficinas com diferentes temas,

apresentando e discutindo possibilidades de trabalho com teatro, música, vídeos, imagens, entre outras estratégias.

Passaremos, agora, a narrar brevemente os caminhos que seguimos em três das oficinas realizadas⁴, discutindo as temáticas abordadas, o material utilizado e as estratégias trabalhadas com os professores.

2 Formando professores pesquisadores

Como dissemos, o projeto de extensão previa oito oficinas temáticas, cujo conteúdo segue abaixo descrito:

- 1ª Oficina: discussão sobre métodos de trabalho com fontes de história local
- 2ª Oficina: Reflexões sobre a história local e sobre o ofício de professor de História
- 3ª Oficina: Mitologia e teatro como meios de se discutir História Antiga
- 4ª Oficina: Desfazendo mitos sobre o Medievo a partir da análise de fontes históricas
- 5ª Oficina: Discutindo o papel do livro didático como material de apoio em sala de aula.
- 6ª Oficina: Fontes para trabalhar a temática “sociedades africanas”
- 7ª Oficina: Conhecendo o IFRN câmpus Caicó.
- 8ª Oficina: Desafios e perspectivas na carreira do professor de História/ Avaliação geral sobre o curso de extensão.

Na primeira oficina, apresentamos aos professores possibilidades de trabalhos com fontes de pesquisa ligadas à história local. Entre elas, destacamos matérias do jornal *A Republica* – órgão do Partido Republicano Federal no Rio Grande do Norte, foi

⁴ Essa escolha é subjetiva. Selecionamos as oficinas cujos trabalhos realizados foram, em nossa percepção, mais produtivos. Com isso, desejamos evitar que o texto se torna demasiado descritivo.

o periódico de maior circulação no estado durante a primeira República –, crônicas de Cascudo, leis municipais e processos-crime.

O primeiro questionamento feito pelos professores foi: “como teremos tempo para usar esses documentos em sala de aula?” Após a pergunta, seguiu-se uma discussão na qual os participantes usaram como principal argumento a baixa carga horária dada à disciplina de História, cujos conteúdos são geralmente trabalhados em duas horas/aula semanais. Além disso, os docentes apontavam que tinham que seguir “de cabo a rabo” os conteúdos do livro didático, acatando as determinações das diretorias escolares.

Partindo de um exemplo particular, defendemos o posicionamento de que é sim possível usar as fontes apresentadas, não obstante o limite da carga horária da disciplina. O exemplo tratado foi a Revolta do Quebra-Quilos (1874-1875). O movimento de contestação ao poder imperial, que muito além foi da simples quebra de equipamentos ligados ao sistema métrico decimal, desenrolou-se também no Seridó, com destaque para a cidade de Caicó.

Dissemos aos professores que, ao trabalharem o Brasil Imperial, poderiam começar a discussão partindo do local, buscando aproximar o conteúdo da realidade do aluno. Essa estratégia romperia com o tradicional esquema que pensa a História de maneira escalonada, partindo de um contexto geral (que normalmente reitera uma visão eurocêntrica da História) para se chegar ao contexto local, visto normalmente como mero reflexo, produto, conteúdo do primeiro. Em outras palavras, fazendo analogia com o saber matemático, o conjunto do contexto geral conteria o elemento local.

Propusemos que a História fosse vista como um terreno desbravado por um arqueólogo⁵. Esse terreno seria dividido em camadas, formadas em temporalidades e ocupando espaços distintos do terreno. Essas camadas, contudo, embora tenham conteúdos também distintos, tem elementos comuns que fazem do terreno um todo. Dito

⁵ Esta analogia é feita por VIDAL, 2009: 11, em *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital* (séculos XIX-XX).

de outro modo, vemos que os diferentes contextos (o dito geral, o nacional e o local) se cruzam e são permeados por substâncias/sentidos que se aproximam.

Diante disso, o professor poderia optar por trabalhar a partir do recorte local, discutindo o processo-crime – permeado de indícios que mostram a articulação do movimento em diferentes localidades do Rio Grande do Norte e da Paraíba, o que desfaz a visão tradicional de uma ação desordenada das “massas populares” – para, então, discutir a política imperial no período da revolta no Brasil e, em seguida, a construção do sistema métrico decimal na França de fins do século XVIII, sua relação com o movimento revolucionário iniciado em 1789 e com as mudanças econômicas vivenciadas no período. O caminho inverso também poderia ser feito, mostrando-se os cruzamentos existentes entre os diferentes contextos, sem qualquer prejuízo à discussão sobre o conteúdo trabalhado.

Na terceira oficina, com o tema *mitologia e teatro como meios de se discutir História Antiga*, apresentamos aos professores participantes uma estratégia que já havia sido adotada em nossas salas de aula: o trabalho com teatro.

Havíamos organizado em maio de 2012 uma atividade de encenação teatral com as turmas do 2º ano do ensino médio do IFRN – Câmpus Caicó, que se dividiram em grupos com até cinco componentes para encenar uma das oito histórias da mitologia greco-romana pré-selecionadas por um dos proponentes do projeto de extensão. Dessas histórias, duas foram recontadas aos participantes do projeto: cupido e psique, e os doze trabalhos de Hércules.

Sugerimos que os professores propusessem aos seus alunos atividades como aquela. A encenação – feita com materiais simples e baratos, como isopor e lençóis retirados de casa, improvisados como mantos – trabalhava a capacidade criativa e inventiva dos alunos e os levava à compreensão dos valores e conceitos que guiavam gregos e romanos, alguns dos quais continuam presentes na sociedade em que vivem.

Os docentes ficaram empolgados com a ideia e viram que a estratégia poderia gerar maior envolvimento dos alunos e romperia com uma leitura tradicional da história

antiga ocidental, que privilegia a sequência cronológica (período Homérico, Arcaico, Clássico, Helenístico/ Monarquia, República, Império) e os grandes feitos, especialmente os políticos, incluindo conflitos como as guerras médicas, do Peloponeso, o processo de expansão do Império Romano e a Pax Romana.

Essa leitura pode ser vista, por exemplo, na obra de Gilberto Cotrim, *História Global: Brasil e Geral*, que vem sendo reeditada desde 1997 e que é adotada pela maioria dos professores participantes do projeto. O papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem foi discutido com os professores na quinta oficina do projeto de extensão.

Nessa oficina, os professores foram levados a refletirem sobre o livro didático que usavam em sala de aula, a partir de uma análise dos capítulos que tratavam da Idade Média (a oficina anterior discutiu o uso de fontes históricas para tratar do medievo). Os participantes deveriam avaliar, a partir da estrutura dos capítulos, a visão de História do(s) autor(es), identificar eventuais erros conceituais e propor atividades para o seu público alvo a partir de documentos apresentados no material didático que tinham em mãos.

Diversos historiadores que tratam de questões ligadas ao ensino de História tem se preocupado em analisar o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, bem como as diferentes visões existentes a respeito desse material, ora tido como vilão, ora como herói.

Como vilão, é visto como instrumento da ideologia dominante e ferramenta que perpetua o ensino tradicional. Na obra *Ensino de História*, entretanto, Bittencourt nos leva a observar que não existe livro didático ideal. Eles têm limites, vantagens e desvantagens como todo material dessa espécie (BITTENCOURT, 2009: 293-324). Cabe ao professor escolher aquele material que mais se aproxima da sua percepção de História e das necessidades de seu público.

Infelizmente, no entanto, os professores participantes do projeto de extensão não participaram efetivamente da escolha do livro didático em suas escolas. Como um dos

produtos mais rentáveis, se não o mais, da indústria cultural no Brasil, o livro, como mercadoria, invade as escolas, e as editoras, com seu poder de barganha, negociam com os diretores a escolha do material de acordo com interesses particulares. Essa é a leitura que fazemos, a partir dos depoimentos dos docentes que participaram das oficinas.

Na oficina voltada para o livro didático, os participantes analisaram três obras: a já referida *História global* (12. ed.), de Gilberto Cotrim; *História: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas* (VAINFAS et al., v. 1, 1 ed.); e *História das cavernas ao terceiro milênio: das origens da humanidade à Reforma religiosa na Europa* (v. 1, 4 ed.), de Braick e Mota.

Em relação à primeira obra, os participantes da oficina observaram que seu autor pensa a História de maneira compartimentada, dividindo os capítulos, comumente, por aspectos políticos, econômicos e sociais, vistos e analisados como se fossem estanques. Os capítulos que discutiam a Idade Média e a sociedade feudal, embora não retratassem o medievo como “Idade das Trevas”, privilegiavam a discussão sobre as crises vividas pela sociedade nesse período (guerras, fome, peste negra), em detrimento dos avanços pelos quais tal sociedade passou. O autor deixou de relatar, por exemplo, que o movimento Renascentista, que buscava retomar os valores da Antiguidade, nascera dentro da própria Idade Média.

Em relação às outras duas obras, os participantes perceberam que elas conseguiam aproximar mais o aluno do processo de produção historiográfica. Foi elogiada, em especial, a obra de Vainfas et al., que conta com glossários e remissões, além de uma sessão intitulada *conversa de historiador*, que aborda temas polêmicos da Historiografia, deixando claro para o leitor que o conhecimento histórico não é algo pronto e acabado; pelo contrário, vive e se renova a partir do embate entre diferentes pontos de vista.

Apesar dos limites existentes em todas as obras (a de Vainfas et al. recebeu críticas por apresentar uma linguagem que, segundo os cursistas, em dados momentos distanciava-se dos alunos), os professores viram que poderiam tirar melhor proveito do

material que tinham em mãos. Como afirma Margarida Oliveira, “o livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor” (OLIVEIRA, 2009: 81). A autora aponta diversos instrumentos presentes nos livros didáticos de História, tais como imagens, mapas, documentos escritos, sugestões de filme e tarefas de pesquisa, entre tantos outros, que não são explorados pelo professor, pois este está “preocupadíssimo em cumprir o programa” e entende que sua “missão é ‘expor uma matéria’ vista conforme o que está no livro (Ibid.)”.

Essa análise pareceu ser um primeiro enfrentamento, podemos assim dizer, travado entre os professores e o material didático adotado por eles. Esse enfrentamento, certamente, levará os professores a construir uma visão crítica em relação ao objeto analisado e o explorarem em todas as suas potencialidades.

ÚLTIMAS PALAVRAS

No decorrer das oficinas temáticas, pudemos ver que os professores aprimoraram sua formação e perceberam a importância da pesquisa para a renovação do conhecimento. Com isso, acreditamos que atenderão melhor sua clientela, que supera o número de 1300 alunos.

O trabalho com os bolsistas ligados ao projeto resultou em uma experiência satisfatória para sua formação. Os dois bolsistas pesquisaram fontes históricas por aproximadamente dois meses no Labordoc (Laboratório de documentação histórica localizado no campus Caicó da UFRN) e puderam, a partir dos encontros de orientação e das leituras propostas, compreender a metodologia do trabalho científico.

Por fim, destacamos que as atividades realizadas no projeto de extensão foram bastante gratificantes para os membros que o organizaram. Pudemos perceber que contribuimos para a formação desses professores, como apontou a avaliação feita por

eles na última oficina, e, a partir do diálogo gerado com os participantes, enriquecemos nosso fazer, além de compreender, de maneira mais clara, os desafios que marcam a nossa profissão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação em pesquisa do professor de história. *Revista Nupem*, Campo Mourão, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Aryana. “Se ensina História como se aprende História”: Teoria e Metodologia da História na formação de professores. In: Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-RJ.

http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338497684_ARQUIVO_Se_ensinaHistoriacomoseaprendeHistoria-TeoriaemetodologiadaHistorianaformaçãodeprofessores.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Livros didáticos de história: escolhas e utilizações*. v. 1, 1. ed. Natal: EDUFRN, 2009, p. 79-86.

VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Brasília: Ed. UnB, 2009.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL